

Рудольф Штейнер

Здоровое развитие телесно-физического как основа раскрытия душевно-духовного GA 303

Оглавление и краткое содержание

Первый доклад, Дорнах, 23 декабря 1921 года	7
Вводный доклад	
Из истории антропософского движения. Первая фаза - с 1901 по 1907 год: религиозные мотивы как причины вхождения в теософо-антропософское движение, причём собственное стремление Антропософии - ещё не осознавалось; более теоретическая ориентация теософского и более жизненно-практическая установка антропософского движения в связи с вопросами космологии, религии и философии; о результирующей эту противоположность проблеме, которая привела сначала к внутреннему, а затем и к внешнему разделению. - Вторая фаза - с 1907 по 1913 год: конгресс Теософского общества в Мюнхене в 1907 году и совершившийся при этом переход от чисто теоретико-религиозного движения к всеобъемлющему мировому движению с привлечением художественного; об опасности сектантства и необходимости прихода к собственному архитектурному и художественному стилю. - Третья фаза с 1913/14 года: воздействие Антропософии в социальной и особенно в педагогической областях; оплодотворение Антропософией профессиональной науки и искусства.	
Второй доклад, 24 декабря 1921 года	16

* Oadiei "æeāay neēa" oioōāaeuēny e ñāé÷àñ āuā oīōōāāēyāōñy
ā òeēēā āēy īāīcīā=āīēy ēēīāōē=āñēīē yīāōāēē - mv2/2 (iōèi.īāōāâ.)

GA 303 .Здоровое развитие...

bdn-steiner.ru

Человекопознание как основа педагогики и дидактики - I	
<p>Человекопознание как часть всеохватывающего миропознания. Естественнонаучное мышление и интеллектуализм как отстаивание всевозможных "фантастических идей" о природе и жизни. Герберт Спенсер как представитель естественнонаучного образа мышления в отношении вопросов воспитания. Значение и последствия интеллектуалистически-естественнонаучного воззрения для человека и его понимания ценности жизни, представленные на примере Канто-Лапласовской теории, механической теории теплоты и учения о развитии живых существ. Спенсеровское понимание воспитателя как миссионера каузальных природных процессов. Человек как звено в цепи природных необходимостей и последствия этого воззрения в социальной жизни.</p>	
Третий доклад, 25 декабря 1921 года	27
Человекопознание как основа педагогики и дидактики - II	
<p>О значении основных трудов Дарвина для современной духовной жизни. Дарвин - наблюдатель "внечеловеческого". Два вида восприятия дарвинизма в Германии: переход границы от внечеловеческого - к человеческому и божественному Эрнстом Геккелем и супранатурализм Дю Буа-Реймона. - О сущности антропософского исследования. О полагаемых человеческой природой необходимых границах познания, вызванных любовью, как необходимостью для социальной жизни и воспоминанием - для личной внутренней жизни. Два примера впадения современной жизни в инстинктивное: снижение религиозного к чистым представлениям веры; спорт как заменитель религии. Противоречие между</p>	

<p>природной закономерностью и логикой. - О значении расширения поля наблюдения на область сна и сновидений как моста от чувственно-физического - к сверхчувственному познанию, представленном на различных видах сновидческих переживаний.</p>	
<p>Четвёртый доклад, 26 декабря 1921 года</p>	38
<p>Человекопознание как основа педагогики и дидактики - III</p>	
<p>О необходимости развития живого понимания времени, представленной на примере благоговения и молитвенного настроения у ребёнка и их преобразования в зрелом возрасте. Времяпознание во взаимосвязи с ходом человеческой жизни с привлечением сравнения с развитием животных а также с принятием во внимание аномальностей в человеческой душевной жизни: значение времени полового созревания; детскость и старчество; удерживание детскости в более позднем возрасте на примере любви к собаке; правомерность психоанализа. - Переживание бытия во времени как основа антропософского метода познания, в особенности - имагинации, инспирации и интуиции: о существе медитации; различие между имагинацией и сновидением; инспирация в связи с моментом пробуждения.</p>	
<p>Пятый доклад, 27 декабря 1921 года</p>	51
<p>Необходимое педагогу учение о здоровье и болезни - I</p>	
<p>Предпосылки зависимой от тела духовно-душевной мыслительной деятельности, на примере деятельности человеческого глазного организма. Переживание в духовном мире как продолжение того, что уже имеется у обычного человека. Табло воспоминаний земной жизни человека как результат подавления созданных самим собой имагинаций в связи с внутренней выучкой. Человеческий пространственный и</p>	

<p>временной организм. Подавление табло воспоминаний как исходный пункт для понимания духовно-душевного перед рождением. Воспитание к духовной современности через инспирацию. Художественное в связи с имагинативным познанием. Соотношение инспирации и моральных идей, а также соотношение интуитивного познания и религиозного чувства. О связанности памяти с телесной организацией и несвязанности её с тем, что переживается в высшем сознании. Выводы из этих представлений для воспитателя, представленные на нескольких примерах: бледность, боязливость и расстройства роста у ребёнка как следствие перекармливания ребёнка чистым веществом памяти; покраснение, гнев и расстройства дыхания у ребёнка как признаки незагруженности способности воспоминания; о застое сил роста при слишком длинных ногтях на руках или ногах.</p>	
<p>Шестой доклад, 28 декабря 1921 года</p>	62
<p>Необходимое педагогу учение о здоровье и болезни - II</p>	
<p>Критические замечания к материалистическому и спиритическому мировоззрению. Членение и единство человеческого организма, представленное в основополагающих признаках головного организма и организма конечностей и обмена веществ. Взаимодействие духовно-душевного и телесно-физического на примере гнева. Значение ритмической организации как центра человеческой природы. Ритм дыхания и кровообращения и его модификации вверх (голова) и вниз (конечности). О взаимодействии трёх членов на различных возрастных ступенях. О бессознательной органически образующей мудрости ребёнка и абстрактном уме взрослого. Конкретное построение преподавания с учётом трёхчленной организации ребёнка. О значимости физкультурных и гимнастических занятий в расписании уроков и возможные</p>	

<p>болезненные явления при непринятии во внимание духовнонаучного человекопознания.</p>	
<p>Седьмой доклад, 29 декабря 1921 года</p>	74
<p>Ребёнок перед седьмым годом</p>	
<p>О необходимости учреждения школы для детей дошкольного возраста. О бессилии взрослого по отношению к воле ребёнка. О связи свободы и судьбы. Познание развития ребёнка во втором семилетии как мост к пониманию развития ребёнка в первом семилетии. Три этапа освобождения эфирного тела в организации головы; ребёнок как подражающее существо и соответствующие выводы для воспитателя, объясняемые наглядно также на примере "воровства"; о рёве дошкольников и его дальнейшем преобразовании в моральные силы; критические замечания о детской речи взрослых в обхождении с детьми. - Второй этап развития, от двух с половиной до пяти лет: освобождение эфирного тела в дыхании и кровообращении как предпосылка подготовки памяти и фантазии; болезни в более поздние годы жизни как следствие неправильного воспитания; об игрушках (строительные кубики, куклы, книжки с картинками). - Третий этап развития, от пятого до седьмого года: освобождение эфирного тела в системе конечностей и обмена веществ и соответствующие педагогические выводы.</p>	
<p>Восьмой доклад, 30 декабря 1921 года</p> <p>Организация Вальдорфской школы</p>	85
<p>Основные аспекты "душевно-экономического" обучения. О соотношении подготовки к преподаванию и самого преподавания. Членение школьного дня и указания к организации учебных занятий - главного, иностранным языком, ручным трудом и мировоззренческого. Вальдорфская школа как "методическая школа". О соотношения теории и практики. Занятие религией. Компромиссы в Вальдорфской школе в</p>	

отношении учебного содержания и учебной цели. Дисциплина и наказание, представленные на нескольких примерах из школьной повседневности. О преподавании древних языков. К членению занятий в ходе дня: "головное воспитание" в предобеденное время, воспитание телесно-физического - в послеобеденное. - О свободном занятии религией, воскресная служба и детские праздники. Отличительные черты Вальдорфского школьного табеля.	
Девятый доклад, 31 декабря 1921 года	96
Ребёнок от семи до десяти лет: педагогика и дидактика	
О телесно-душевно-духовных процессах в ребёнке до и после смены зубов. Три фазы развития во втором семилетии жизни, наглядно показанные на музыкальных переживаниях ребёнка. С семи до девяти: музыкальное преобразуется во внутреннее тактовое, в ритм. - С десяти до двенадцати: понимание мелодического. - С двенадцати до четырнадцати: пережитое музыкально - переводится в мыслительное. - О связи душевно-духовного с телесно-физическим. Необходимость художественной проработки ботаники и зоологии. Импульсы к художественному оформлению начальных уроков письма. Экскурс в машинопись и выводы, касающиеся основы современного технического развития. Основоположения обучения счёту. Преобразование отношения подражания между ребёнком и воспитателем - в отношении авторитета. Учитель как художник, на примере проработки вопроса о бессмертии души.	
Десятый доклад, 1 января 1922 года	108
Ребёнок десяти лет: педагогика и дидактика	

<p>О значении момента развития между девятым и десятым годами и о закладываемой в это время способности различения ребёнком себя от своего окружения и от своего воспитателя. Выводы из представленных особенностей развития в отношении преподаваемого ребёнку учебного содержания, представленные на примерах из ботаники и зоологии. Об отношении растительного мира к Земле и животного мира к человеку. Рассмотрение эволюционной истории человека. Животные формы как одностороннее отражение систем органов человека. О развитии и раскрытии сил памяти у ребёнка.</p>	
<p>Одиннадцатый доклад, 2 января 1922 года</p>	119
<p>Ребёнок от десяти до четырнадцати лет: педагогика и дидактика - I</p>	
<p>К проблеме усталости школьников: система головы и система конечностей как исходный пункт усталости. - О взаимодействии системы мускулов и системы дыхания и кровообращения между девятым и двенадцатым годами и взаимодействии системы мускулов и костной системы с двенадцатого года жизни. Три фазы приспособления человека к миру - исходящая сперва от головы, затем - от мускулов и, наконец - от костей. Сенситивные и моторные нервы как органы восприятия; заблуждения науки в отношении различия между сенситивными и моторными нервами. О связи мышления с костной системой. Педагогические выводы из до сих пор изложенного, представленные посредством обоснования времени включения в учебный план таких предметов, как физика, химия, минералогия, история и биографическое.</p>	
<p>Двенадцатый доклад, 3 января 1922 года</p>	130

Ребёнок от десяти до четырнадцати лет: педагогика и дидактика - II	
Свобода - как высшая воспитательная максима. О необходимости рассмотрения дела воспитания в связи со всей цивилизацией данного времени. О благоговении учителя перед тем, что ребёнок приносит в мир как своё духовно-душевное. О взаимосвязи искусства воспитания и медицинского искусства. Замечание о времени после окончания школы. Об образовании воли во втором семилетии в связи с развитием жизни чувств и о значении музыкального а также знакомства с красками. Преподавание иностранных языков в младших классах в форме "более зрелого имитирования родного языка". О мыслительном и чувственном в языке. Изложение математического. Два полюса в человеческом развитии: музыкально-артистическое и математически-идеальное. - О четырёх темпераментах.	
Тринадцатый доклад, 4 января 1922 года	142
Юноши и девушки после четырнадцати лет: педагогика и дидактика.	
О сне ребёнка до и после смены зубов. Причины аномально флегматического темперамента у взрослых. Сангвиник в связи с половой зрелостью. О рождении астрального тела и фантазии. О необходимости быть в состоянии обосновать то, что хотят преподать ребёнку во время половой зрелости. Развитие общечеловеческого к моменту дифференциации полов. Мужское и женское, наглядно разъяснённое на примере масонских лож, образный и волевой характер в связи с любовью и различие между Востоком и Западом. Женщина как сотворец цивилизационной жизни. О смысле женского движения. Указание на педагогическое значение эпической поэзии (Мильтон "Потерянный рай", Гомер) и	

подходящий способ исторических представлений в возрасте полового созревания.	
Четырнадцатый доклад, 5 января 1922 года	152
Эстетическое воспитание в частности	
Астральное тело в связи с половой зрелостью. Воззрение Августина на астральное тело. Идущая с половой зрелостью дифференциация на женское и мужское как исходный пункт для дифференциации жизни и соответствующих следствий для учебного плана. Дифференциация и целостность, познавательное и практическое в выборе образования для подростка. Необходимость школьных мастерских. Точка зрения на развитие чувства прекрасного, представленная на примерах (образцы для вышивки) из занятий ручным трудом. Наглядный пример развития "чувства реальности в прекрасном". О развитии восприятия языка, наглядно показанном на проблеме перевода книг на другие языки.	
Пятнадцатый доклад, 6 января 1922 года	163
Телесное воспитание в частности	
О проблеме фанатизма, в частн. в отношении питания. Три категории физического воспитания: способ питания, отношение к теплу и холоду в окружении ребёнка, двигательная деятельность. К питанию и приёму пищи: о значении естественных инстинктов воспитателя для здорового и болезнетворного; грудной младенец, вкусовой организм; участие души в принятии пищи в возрасте детского сада; преобразование питания человеческим организмом, пояснённое на примере картофеля; указания о питании при таких аномальностях, как, например, при повышенной меланхолии или при	

<p>болезненном сангвинизме: действие материнского молока; значение вкусовых средств; отсутствие у ребёнка интереса как индикатор недостаточности питания. - Соотношения тепла и холода в окружении ребёнка: нелепость закаливания; расстройства внутренних функций у ребёнка вследствие извращённого отношения к холоду и теплу. - О двигательной деятельности ребёнка: покой и движение; свободная игра вместо стереотипных игровых форм; физкультура - не по-военному организованная, но - свободное движение; о связи внешней деятельности и внутренней активности; общие занятия физкультурой для мальчиков и девочек; об опасности духовного перекармливания.</p>	
<p>Шестнадцатый доклад, 7 января 1922 года</p>	175
<p>Этическое и религиозное воспитание в частности</p>	
<p>Занятия эвритмией как пример взаимодействия физического и духовного. Дифференциация человека на Земле в отношении этико-религиозных вопросов. Спенсер и Соловьёв как представители этой дифференциации. Об основополагающем принципе - учитель не должен стремиться воспитывать детей так, чтобы они становились такими же, каков он сам - наглядно проиллюстрированном на примере слабоумного и предрасположенного к гениальности ребёнка. Три основных элемента этико-религиозного воспитания: развитие чувства благодарности, чувства любви и чувства "своего человеческого, которое он изливает в поступки, в волю" (duty). - О значении содействия единству морального миропорядка и миропорядка, напечатлённого природными законами в связи с преодолением основополагающих цивилизационных конфликтов. Этико-религиозное, как нечто произрастающее из души.</p>	
<p>Ответы на вопросы, 1 января 1922 года</p>	186

<p>(1) Психологический эксперимент как выражение потери непосредственного отношения души к душе. Об явлениях усталости у ребёнка и её преодоление благодаря временному членению занятия. (2) К вопросу о выразительном искусстве, представленном эвритмией. (3) О дисциплине и проблеме понимания того, что является грехом. (4) Причины буйности на девятом-десятом году. (6) Необходимость сверхчувственного рассмотрения человека. (7) Математика как составная часть главного занятия.</p>	
<p>Ответы на вопросы, 3 января 1922 года</p>	192
<p>Основание Вальдорфской школы на почве событий и необходимостей современной истории. Мировой школьный союз. Антропософское общество и антропософское движение. Основание школ в Англии и Голландии. Проблемы государственной школьной инспекции. Политические вопросы и необходимость трёхчленности социального организма. Об общеобразовательной школе для рабочих в Берлине. Точки зрения на обучение так называемых слабоумных детей и её иллюстрация на примере частной деятельности Рудольфа Штайнера в Вене и занятий Карла Шуберта в Вальдорфской школе в Штуттгарте.</p>	
<p>Ответы на вопросы, 5 января 1922 года</p>	201
<p>Пояснения к проблеме так называемых сенситивных и моторных нервов. Указания по обращению с детьми в возрасте детского сада. Указания относительно выбора подходящих музыкальных инструментов. Музыкальное чувство и приобщение к греческому ладу по предложению К.Шлезингер. Эвритмия и лечебная эвритмия. Дальнейшие точки зрения на темпераменты. Любовь и способность к воспоминанию. К проблеме фильмов. О пении. К воспитанию по Монтессори.</p>	

--	--

Первый доклад
Вводный доклад

Дорнах, 23 декабря 1921 года

Первым моим словом должно быть слово сердечной радости и искреннего удовлетворения Вашим прибытием сюда, мои дамы и господа. Каждый, у кого вызывает энтузиазм движение, которое хотело бы иметь свой исходный пункт здесь, в Гётеануме, должен быть глубоко обрадован и искренне удовлетворен интересом, высказываемым столь необычайным образом Вашим посещением. И из этой радости и этого удовлетворения позвольте мне сердечнейшим образом приветствовать Вас в начале этого вводного доклада.

Особенно позвольте мне приветствовать фрау проф. *Маккензи*, чьими усилиями была достигнута инаугурация этого курса, и которой я должен вынести особую благодарность от имени антропософского движения. Но я сердечнейше приветствую Вас всех из всего духа и смысла нашего движения. И здесь, мои дамы и господа, Вас приветствует не только отдельная личность, но Вас приветствует здесь, прежде всего - Бау, сам Гётеанум.

Мне это вполне понятно, что некоторые из Вас в этом Гётеануме, как здании, как произведении искусства найдут многие недостатки. Однако, всё то, что вступает в мир таким образом, естественно, подлежит критике, и каждое возражение, исходящее из доброго мнения, было бы для меня весьма желанно. Но всё же Вас приветствует этот Гётеанум, чья форма и художественное оформление укажут Вам на то, что здесь речь идет не только о том, чтобы освятить отдельную область человеческой жизненной практики, а также вовсе не о том, чтобы односторонним образом осветить воспитательную область преподавания. Весь дух этого здания и всё его бытие могут указать Вам на то, что речь здесь о таком движении всей нашей цивилизации, которое задумано и поволено из духа нашего времени. И, поскольку воспитание и обучение представляют собой существенную часть человеческой цивилизации, воспитание и обучение должны находить особую заботу.

Интимные отношения между антропософским волеием и вопросами воспитания и обучения смогут в последующие дни обстоятельным образом предстать перед нашими душами. Сегодня же - позвольте мне к сердечнейшему приветству, который

я Вам приношу, добавить ещё кое-что, что, в известной мере, само собой разумеется на почве общественного движения.

Вы прибыли сюда в известной мере затем, чтобы узнать, как обстоит дело с движением, которое исходит из Гётеанума в Дорнахе. Приветствуя Вас, как желанных гостей в Гётеануме, я чувствую себя обязанным прежде всего, как это и должно быть в подобных случаях человеческого общения, представить Вам движение, которое нашло здесь свой исходный пункт.

То, что было поволено этим антропософским движением с его начала двадцать лет тому назад, сейчас начинает постепенно проявляться. По существу - Вы это увидите из дальнейших докладов - это движение с самого начала было задумано как то, что сегодня в созвучном смысле и прежде всего - в отрицательном смысле - берётся от мира. Лишь сегодня начинают говорить об этом движении так, как это мыслилось первоначально. Но антропософское движение проделало различнейшие фазы развития, и на этих фазах я легко смогу чисто внешне представить Вам это движение.

Первоначально антропософское движение произошло от небольшого кружка, который признавал его, как род принятого в узком смысле религиозного мировоззрения. В это антропософское движение пришли прежде всего люди, которых мало заботило научное обоснование, мало заботило художественное оформление и последствия антропософской жизненной практики для всеобщей социальной жизни. Как раз такие люди, которые прежде всего чувствовали себя внутренне неудовлетворенными современными традиционными религиозными убеждениями, которые искали то, что исходит из глубочайших человеческих стремлений в связи с великими вопросами человеческой души и человеческого духа, люди, которые в связи с этими вопросами чувствовали себя глубоко неудовлетворенными традиционными представлениями существующих религиозных убеждений, пришли в это движение, и они прежде всего приняли это движение своим чувством, своим ощущением.

Для меня самого это нередко было удивительным - видеть, как, несмотря на то, что высказанное мною об Антропософии, собственно, в отношении её оснований, было не совсем внятным также и единомышленникам, всё же к этому антропософскому движению из простых человеческих чувств были проявлены симпатия и единокорие. Из того, что с самого начала имело, по существу, научную ориентацию, эти первые единомышленники слышали то, что говорило их сердцам, говорило их непосредственному чувству. И можно сказать, что это было самое спокойное время - несмотря на то, что покой в этом направлении не всегда желателен -, это было самое спокойное время антропософского движения.

Поскольку это было так, это антропософское движение в своей первой фазе могло быть принятым и могло идти вместе (конечно, чисто внешне, в смысле чисто административного

сопровождения) с тем движением, которое вы, вероятно, знаете, как движение теософского общества.

Люди, которые вышеуказанным образом, из своей сердечной простоты, ищут ответы на вопросы вечного в человеческой природе - их наконец находят, если они обзрывают многое сущностное и фундаментальное, соразмерно их удовлетворению как в теософском, так и в антропософском движении. Одно лишь теософское движение было с самого начала ориентировано в известном, чисто теоретическом направлении. Теософское движение, как оно высказывается в словах, хочет быть учением, которое охватывает космологию, философию и религию, и теософское движение хочет себя изживать лишь в той мере, в которой космология, философия и религия могут быть выражены словами. Люди, которые в отношении остальных обстоятельств жизни, собственно, в их положении - удовлетворены, и лишь о вопросах вечного хотят слышать нечто иное, чем то, что могут им сообщить традиционные религиозные убеждения, такие люди часто равным образом находят удовлетворение в том или ином движении. И когда оказалось (несмотря на то, что это было тогда мало заметным), что Антропософия стремится быть чем-то таким, что не желает лишь чисто теоретически прохаживаться насчет космологии, философии и религии, но, сообразно требованиям духа современности, в действительной жизненной практике вмешивалось во все области, тогда постепенно, из внутренних оснований, выявилась невозможность того, чтобы антропософское движение действовало совместно с теософским движением. Ибо сегодня - это также будет показано нам в дальнейших докладах - каждый род движения, которое ограничивается этими тремя областями, космологией, философией и религией в некотором более теоретическом смысле - такое движение вырождается, наконец, в невыносимую догматическую перебранку. И догматическая перебранка, которая двигалась, по существу, к пустякам, что и вызвало потом внешнее отделение антропософского движения от теософского.

Каждому здравомыслящему, вооруженному западным образованием человеку, совершенно ясно, что то, что выступило тогда как догма внутри Теософского общества, когда Антропософское общество от него отделялось, это является эдакой догматической перебранкой о преимуществе индийского или западного мировоззрения, дискуссией, которую ведут так, как её вели тогда, и прежде всего - догматическим спором об индийском мальчике как будущем Христе, чем-то таким, что нельзя принять всерьёз, что не только ни в коей мере не может иметь серьёзного характера, но выливается, по существу, в пустяки.

Но антропософское движение в своих изначальных установках не только не преследует такой цели - растекаться в теоретических спорах, но оно хочет вступать непосредственно

в жизнь, действовать в жизни. Поэтому и оказалось так, что внутреннее отделение от Теософского общества выступило как необходимость из основных предпосылок антропософского движения - перейти постепенно к художественной, социальной, естественнонаучной и, прежде всего, - к педагогической деятельности. Это проявилось не сразу; но, по существу, всё то, что произошло внутри антропософского движения после 1912 года, было лишь документом о том, что это движение должно было занять самостоятельное положение в мире, как жизненно-практическое движение.

Первое важное знамение, говорившее мне о невозможности внутреннего сотрудничества с чисто теософским движением, встало передо мной в 1907 году, когда Теософским обществом был организован конгресс в Мюнхене. И чтобы определить вещи, которые войдут в программу этого конгресса - пришлось потрудиться в этот раз мне и моим друзьям из Германской секции теософского движения. Мы включили в традиционную программу, которая фигурировала внутри теософского движения, представление драмы-мистерии *Эдуарда Шюре* "Священная драма Элевсина". Тем самым мы наметили переход от чисто теоретически-религиозного движения к более широкому мировому движению, которое должно принять в себя художественное, как необходимый фактор.

Как это очень скоро оказалось, поскольку мы стояли на антропософской почве, мы восприняли постановку Элевсинской драмы как нечто художественное. Личности, искавшие внутри движения удовлетворения религиозного чувства, которое зачастую может быть весьма эгоистичным, восприняли то, что явилось первой художественной попыткой, лишь в смысле образца для теоретической интерпретации. При этом спрашивали: Что означает этот персонаж драмы? Что означает тот персонаж? И были очень довольны, если всю драму удавалось свести к некоему роду чистой терминологии.

Конечно, движение, которое развивается столь односторонне, что не может принять в себя всю жизненную практику, охватывая лишь определенную область, с необходимостью, само собой, должно стать сектантским движением, должно стать сектой. Антропософское движение с самого начала именно к этому предрасположено не было, ибо в его основании лежит всё то, что должно вести к противоположности сектантского движения. В его основании лежит всё то, что должно делать это движение общечеловеческим и жизненно практическим. И, в сущности то, что выступило во второй фазе антропософского движения, что я бы назвал вработыванием в художественное - это было освобождением из сектантства.

Постепенно это привело к тому, что у большей части прибывших единомышленников возникла потребность - то, что мыслилось прежде лишь как философия, как космология, как религиозное содержание - иметь также в своём непосредственном созерцании. Но это возможно лишь тогда,

когда это выступает совершенно удовлетворительно, когда это происходит художественным образом. И во мне также возникла необходимость художественно, и прежде всего - поэтически выразить в моих драмах-мистериях то, что внутри таких движений до того времени привыкли рассматривать лишь теоретически.

Эти драмы-мистерии абстрактно-теоретически интерпретировать нельзя. Они достойны непосредственного художественного созерцания. И для того, чтобы воспитывать у наших антропософов это непосредственное художественное созерцание, эти мистерии были поставлены в Мюнхене с 1910 по 1913 год в обстановке обычного театра. И из всего этого потом возникла потребность - построить антропософскому движению своё собственное здание. И различные обстоятельства, которые затем сделали невозможным построить это здание в Мюнхене, привели нас, наконец, сюда, на Дорнахский холм, где и возник этот Гётеанум, чтобы стать постепенно местом, соответствующим антропософскому движению.

Но как раз при этом обнаружилось, насколько это антропософское движение всей своей закладкой должно быть воспринимаемым и желаемым как нечто общечеловеческое. Что бы произошло, если бы какое-нибудь другое, теоретическое религиозное движение было бы вынуждено построить себе собственный дом? Это движение, как это делается в подобных случаях, прежде всего собрало бы у своих друзей деньги и обратилось бы затем к строителю, который и воздвиг бы это здание в античном стиле, или в стиле ренессанс, в готическом, барокко или в другом подобном стиле, который был бы вполне традиционным.

И в тот момент, когда антропософское движение было столь счастливо, чтобы прийти к собственному дому, это представилось мне совершенно невозможным. Ибо то, что внутренне органически исполнено жизни, никогда не может быть составлено из двух или более гетерогенных кусков. Что общего могло бы иметь слово, высказанное из антропософского духа в зале здания в стиле барокко, античном или в стиле ренессанс, с теми формами, которые бы окружали его? Теоретическое движение - в состоянии высказываться посредством идей, посредством абстракций. Исполненное жизни движение - воздействует на все ветви жизни своими характерными импульсами. И то, что Антропософия является жизненной, душевной и духовной практикой - требует, чтобы формы, то, что выступает нам навстречу в оболочках, живописное, которое отсвечивает от стен, колонны, выступающие наружу - чтобы все эти формы и краски говорили на том же языке, на котором высказываются теоретически в идеях, в абстрактных мыслях. Каждое жизнеспособное движение, вступавшее в мир, было всеохватывающим в этом смысле. Античная архитектура не противостоит античной

культуре, как нечто чуждое. Она выросла из того, что было теорией и жизненной практикой. Также и ренессанс, и особенно - готика, а также барокко.

Так как Антропософия не должна была оставаться чем-то сектантским, чем-то теоретическим, то она должна была прийти к своему собственному стилю в архитектуре и в искусстве. Этот архитектурный, этот художественный стиль, я уже говорил об этом, его могут находить сегодня неудовлетворительным и, вероятно, даже парадоксальным, но факт заключается в том, что Антропософия по всему своему предрасположению не могла ничего иного, кроме как создавать себе собственное, характерное для неё, облачение. Позвольте мне сравнение, которое покажется тривиальным, но говорит о существенном. Возьмите орех. Вы имеете ядро ореха, Вы имеете скорлупу. Те же силы, которые строили ядро - строили и его скорлупу. И при органичном строении ореха невозможно, чтобы скорлупа происходила из других сил, нежели ядро. Те же силы, которые строят ядро - строят и скорлупу, ибо ядро и скорлупа составляют целое. Что же было бы, если бы антропософская воля облачалась в чуждый архитектурный стиль? Это было бы так, как если бы орех выступил в другой скорлупе. То, что естественно, и то, что является антропософским способом воззрения, то порождает и ядро, и скорлупу, и оба высказывают то же самое. Так должно было здесь произойти. Так - непосредственно, не в символику, не в аллегорию, но в непосредственное художественное творчество должно было вливаться антропософское воление. И если здесь говорится в мыслях, то эти мысли не могут иметь иного стиля, чем тот, который является архитектурным и художественным стилем Гётеанума. Так вырастает антропософское движение из самого себя в художественных стремлениях.

Это было не совсем легко потому, что именно сегодня сектантские тенденции действуют с полной силой, и именно в человеческих сердцах, жаждущих религиозных объяснений. Та внутренняя свобода и открытость души, которая естественна для поисков перехода от того, к чему стремится душевный организм как к религиозному удовлетворению - ко внешнему, а также к художественному откровению духовного и душевного, такой образ мыслей и настроений, вероятно, меньше всего свойственен тем, которые ищут упомянутого душевного удовлетворения совершенно прямым и внутренним образом. Но антропософское движение направляется не симпатиями и антипатиями тех или иных людей, антропософское движение может быть направляемо только тем, что заложено в его собственных основаниях, которые, прежде всего, интимно связаны с потребностями и стремлениями духа времени, как мы это увидим в последующие дни.

Итак, мы стояли на том, чтобы вводить Антропософию в те области, которые были нам прежде всего доступны. В те

времена, когда мы таким образом вработывались в искусство, я высказывал в кругу единомышленников антропософского движения некоторые парадоксальные вещи. Я говорил: Антропософия хочет войти во все области практической жизни. - Сегодня нам пока не позволяют с жизненной практикой входить в мир, но лишь в те области, которые указывает мир, на сцену или - самое большее - в искусство, хотя и здесь многие двери захлопываются. Но я сказал: охотнее всего из антропософского духа я бы основывал банки. - Это могло звучать парадоксально; только это должно было лишь указывать на ту парадоксальную манеру, в какой мне явилась Антропософия, как то, что должно быть не только теоретическим или односторонним религиозно-сектантским движением, но что должно, и по моим убеждениям, может действовать оплодотворяюще на все области жизни.

Вместе с тем мы приближались к времени, которое давало вырваться из всеобщего катастрофического человеческого хаоса совершенно особой потребности современного человечества, мы приближались к ужасной военной катастрофе. В 1913 году, в сентябре мы заложили камень основы этого здания. В 1914 году мы были заняты его началом, когда над человечеством разразилась военная катастрофа. В этой связи я хочу лишь сказать, что в то время, когда Европа была расколота в национальной розни, в это время нам здесь, в Дорнахе, удалось на протяжении всей войны иметь место, где могли встречаться личности всех национальностей и в изобилии собираться здесь поистине для взаимодействия в мире и в духе. Это было нечто, что, с известной точки зрения, могло наполнить глубоким удовлетворением то, что здесь в Гётеануме было место, где, в то время, как нации терзались и истекали кровью, представители всех европейских наций находились для мирного духовного сотрудничества. Этим я охарактеризовал Вам вторую фазу нашего антропософского движения.

В то же время, на протяжении войны внешнее действие антропософского движения было различным образом парализовано. Внутри его могло быть сделано очень многое, но были лишь попытки. Но полное обозрение этих внешних процессов на протяжении всей войны могло бы показать, что внутри более отдаленных от Антропософии кругов человечества росла потребность в таких знаниях, которые, по моему убеждению, могут быть даны через Антропософию. И можно сказать, после того, как военная катастрофа нашла свое внешнее завершение в 1918 году, интерес к такому движению, каковым хотело быть антропософское движение, возрос безгранично. И затем, когда наступила осень 1918-го и весна 1919 года, ко мне пришло некоторое число друзей из Германии, именно из Штуттгарта, и стремления этих друзей, собственно и привели к третьей фазе нашего антропософского движения. Ибо из этих стремлений антропософское движение было в

известной мере побуждаемо к излучению своих импульсов теперь также и в социальную жизнь в полной мере.

Другая область - Германия, а именно - южная Германия, Вюрттемберг, была в это время недоступна антропософскому движению. Но было желание действовать в той области, в которой это ещё было возможно. И это действие, естественно, во время своего выступления в социальной области приняло известную окраску от того, что было тогда определяющим именно в южной Германии. А этим определяющим был, собственно, социальный хаос. И можно сказать - неопишуемая нищета также и в физически-материальном отражении тяготела тогда над Средней Европой. Но для того, кто мог это беспристрастно наблюдать, сама эта неизмеримая физически-материальная нищета была чем-то весьма незначительным по сравнению с душевным бедствием. Это душевное бедствие именно в отношении социального воления ввергало человечество в некий род хаоса в этой области. Чувствовалось, что человечество в отношении социальной жизни поставлено перед самыми основополагающими вопросами своего развития. Вопросы, которые когда-то набросал Руссо, которые затем дали себя знать во внешнем оформлении Французской революции - не касались так сильно самых первоначальных, элементарнейших человеческих стремлений и потребностей, как вопросы, которые встали в 1919 году здесь, в области, в которой мы должны были работать.

Всё, что конституировало на протяжении столетий социальный организм, как он формировался из различных народностей - было принято во внимание. И из этого настроения возник как мой краткий "Призыв" о трёхчленности социального организма "к немецкому народу и культурному миру", так и моя книга "Узловые пункты социального вопроса в жизненных необходимостях современности и будущего", а также из этого настроения возникло всё то, что было предпринято в южной Германии для проработки социального вопроса. В то время это было, по существу, необходимо, но и чрезвычайно тяжело, касаться элементарных стремлений человеческих сердец. Люди должны были, находясь в физической и душевной нищете, абстрактно искать величайшее, и они из специфики эпохи были к этому неспособны. И очень многие говорили мне после окончания той или иной моей речи: всё это может быть прекрасным, но ведь это относится к тому, как это должно выглядеть у людей в будущем; мы же в последние годы столь часто предстояли перед смертью, что стали равнодушны к этим мыслям о будущем. Почему же мы должны питать больший интерес к будущему теперь, чем мы питали тогда, когда пушки были нацелены на наши тела! Приблизительно так снова и снова объясняют падение из-за нищеты и нужды интереса к самому необходимому в человеческом развитии.

Из того, что двигало тогда сердцами и душами моих друзей, возникла затем, я сказал бы, специальная область социальной деятельности, о которой говорилось: к будущему, вероятно, можно подготовиться действенным образом, лишь обратившись к юности, к детству человечества. - И наш друг в Штуттгарте, *Эмиль Мольт*, фабрикант и предприниматель, поступил на службу как раз этому волеию. Он основал для детей рабочих своей фабрики Вальдорф-Астория в Штуттгарте Вальдорфскую школу, и мне было поручено педагогически-дидактическое осуществление вальдорфского школьного плана.

Во времена, предшествующие военной катастрофе, было много всевозможных попыток в области воспитания и педагогики. Здесь же речь не шла ни о создании земельных воспитательных приютов, ни об основании чего-либо, происходящего из частных желаний создателей спецшкол, речь здесь шла о чём-то, заложенном во все рамки социальных стремлений человечества. В последующие дни мы будем говорить обо всех этих основах вальдорфской педагогики. Здесь я хочу лишь подчеркнуть, что Антропософия, как всюду, так и здесь вынуждена считаться с реальностью, со всей реальностью. Мы не могли основать приют где-либо среди лесной, вольной природы, где можно было бы делать всё, что вздумается; мы имели совершенно определенные, реальные условия. У нас были дети маленького городка, мы должны были в этом маленьком городке основать школу, зная, что то, что должно совершаться через эту школу и притом, вероятно, с высочайшими социальными целями, совершается из чисто педагогически-дидактических оснований. Мы не могли подбирать себе ни местности, ни учеников по сословию или классу. Мы имели жёстко заданные обстоятельства и были вынуждены делать всё, что мы могли - из духа. Так возникла, как совершенно необходимый вывод антропософского движения, его деятельность в педагогико-дидактической области, которой мы и займёмся основательно в последующие дни.

Вальдорфская школа в Штуттгарте, которая давно уже не та, которой она была вначале, а именно школьным учреждением для детей сигаретной фабрики Вальдорф-Астория, эта Вальдорфская школа сегодня стала скорее школой для детей всех сословий, и сегодня уже отовсюду стремятся отдать детей в эту школу. Со ста сорока детей, с которыми мы эту школу основали, она выросла теперь до шестисот детей, и запись с каждым разом возрастает. В последние дни мы должны были заложить камень основы в фундамент нового здания школы, и мы надеемся, что, несмотря на все трудности, которые сегодня противостоят именно такой деятельности, мы сможем всё же реализовать её известные возможности развития.

Но я должен подчеркнуть, что существенное этой школы заключено в педагогико-дидактическом, в подгонке этого GA 303 .Здоровое развитие...

педагогико-дидактического к данным реальным жизненным обстоятельствам, в опоре на непосредственный жизненный праксис. Если можно выбрать класс или сословие, из которого набирать учеников, если можно выбрать место расположения школы, то тогда легко проводить воображаемую, или, вероятно даже действительную школьную реформу; но если такая школа основывается и направляется дальше из чисто педагогико-дидактических оснований, то ставятся задачи, которые взаимосвязаны с пра-импульсами всего человеческого.

Но этим антропософское движение в его третьей фазе распространилось на социальную и педагогическую область. И ради этой последней Вы прибыли сюда, и этой педагогической областью мы и будем совершенно особым образом заниматься в последующие дни. Этим, фактически, полагается начало тому, чтобы закрепить и упрочить во внешней действительности то, что было дано антропософскому движению изначально из его внутренней природы, как его фундамент.

К тому, что присоединилось в дальнейшем, принадлежит также то, что в последние годы большое число людей с естественнонаучным образованием и естественнонаучными устремлениями увидело, что антропософское движение может оплодотворить также непосредственно естественнонаучную жизнь нового времени. Находились молодые медики, которые были убеждены, что они, базируясь на внешнем наблюдении и внешнем эксперименте, придерживаясь лишь одного естествознания - не способны охватить здоровый и больной человеческий организм в его всеобщности. Находились врачи, которые глубоко чувствовали слишком пошатнувшиеся границы господствующей сегодня медицины, прежде всего глубоко ощущали пропасть, существующую сегодня в традиционной медицине между патологией и терапией. Патология и терапия сегодня как бы неожиданно становятся рядом друг с другом. Антропософия, ищущая своих познаний не только через внешний эксперимент, через наблюдение и комбинирующий рассудок, но средствами, которые я охарактеризую в последующие дни, рассматривает человека как тело, душу и дух, и понимает дух в его жизненности, а не в его абстракции - как сумму мыслей, как это стало привычным в новое время. Но вместе с тем Антропософия может идти навстречу стремлениям именно тех людей, которые, например, в медицине сегодня настойчиво ищут оплодотворения своей области. И это привело к тому, что я прочел здесь, в Дорнахе, два курса для молодых медиков и практикующих врачей о том, что Антропософия может сделать для патологии и терапии. Как здесь, в Дорнахе, и там, в Арлесгайме, а также и в Штуттгарте - возникли медико-терапевтические институты, которые работают собственными лекарственными средствами, и которые прежде всего пытаются сделать практически

плодотворным то, что может прийти из Антропософии для лечения человека, для здоровья и болезни человечества.

С другой стороны, также и отдельные науки искали оплодотворения Антропософией. Должны были быть прочитаны физический и астрономический курсы. Для самых различных естественнонаучных областей Антропософия должна была сделать то, что именно истинное духопознание может сделать для сегодняшней науки.

Эта третья фаза антропософского движения характеризуется именно тем, что там, где требуется строгое научное обоснование, несмотря на то, что это сегодня всячески берётся в штыки, всё же постепенно приходят к тому, что та духовная наука, которая развивается здесь, может удовлетворить любому естественнонаучному требованию к обоснованию, что Антропософия, которая имеется здесь в виду, может работать со всей строгостью и в полном созвучии с любой естественнонаучной серьёзностью. Усматривая это всё больше и больше, приходят к пониманию того, что было, собственно, заложено в антропософское движение с самого начала, по меньшей мере двадцать лет тому назад.

То, что всевозможнейшие области могут оплодотворяться Антропософией, оказалось возможным также благодаря тому, что мы были в состоянии в нашей эвритмии основать особое искусство движения, искусство, которое служит человеку средством самовыражения, служит ему инструментом, и которое именно благодаря этому пытается прийти к своему особому воздействию. Также и в других областях - я буду говорить об этом в последующие дни, например, в области рецитации и декламаторского искусства - мы пытаемся достичь плодотворности благодаря тому, что может быть названо не антропософской теорией, а антропософской жизнью.

И так, вероятно, всё же эта последняя фаза антропософского движения с её педагогическим, медицинским, с её художественным уклоном является тем, что в большинстве случаев характерно для Антропософии. Приверженец нашел Антропософию; противник, яростный противник также нашел её; но она выступила однажды в современности в той стадии своего влияния, что её, собственно, должны искать. И это было для меня очень приятно, то, что во время моего пребывания в Христиании с 23 ноября по 4 декабря этого года было возможным завести речь об антропософской жизни внутри педагогических обществ, внутри государственно-экономических обществ, внутри студенчества Норвегии, а также внутри таких кругов, которые совершенно согласны принять не просто чистую теорию или нечто религиозно-сектантское, но уже то, что хочет сегодня открыться в мире из непосредственного духа нашего времени как великое требование человечества.

Эти три фазы антропософское движение явило в своём развитии. В том, что я вкратце набросал Вам, мои дамы и

господа, я, вероятно, обстоятельным образом лишь назвал имя антропософского движения. Только это ведь и есть то, чего я хотел. Я хотел прежде всего представить Вам предварительно антропософское движение, т.е. назвать Вам его имя, и позвольте мне выступить перед Вами с завтрашнего дня по нашей, собственно, теме. Это антропософское движение, как таковое, но особенно в его педагогико-дидактических следствиях - это то, что хотело бы приветствовать Вас сегодня от души, глубоко тронутый Вашим посещением.

ВТОРОЙ ДОКЛАД **Человекопознание как основа педагогики и дидактики - I**

Дорнах, 24 декабря 1921 года

Искусство воспитания и обучения, о котором пойдёт речь здесь, в этих докладах, всецело покоится на человекопознании. Но человекопознание в радикальном смысле возможно лишь из всеохватывающего миропознания, ибо человек всеми своими способностями, всеми силами, которые он в себе несёт, коренится в мире, и по существу, истинное человекопознание можно дать лишь тогда, когда оно вытекает из миропознания. Поэтому также всегда говорится, что эпоха относительно дела воспитания и обучения имеет те воззрения и идеи, которые вытекают из её миропознания. Отсюда также следует, что лишь тогда можно правильным образом судить о том, что сказано об искусстве воспитания и обучения в современности, когда воспитательные и учебные мероприятия современности сверяют с общим познанием мира этой современностью. И здесь должно быть весьма значительным - направить взгляд на представителя идеи современности, на личность, которая целиком стоит внутри жизни представлений, в воззрении на мир, как оно образовалось в ходе последних столетий, как оно свойственно человеку современности. И это - вне всяких сомнений, что человечество вплоть до наших дней особенно гордилось, да и сегодня большей частью гордится тем, что было в новейшее время получено под влиянием интеллектуализма.

Образованное человечество, по существу, даже если оно не всегда хочет это признать - стало полностью интеллектуализированным. Всё в мире рассматривается с помощью инструмента интеллекта. И обращая взор именно на те имена, которые приходят на ум, когда говорят о первом восходе современного образа мышления, выходят на личности, которые, благодаря вере в интеллект, основали философию и жизневоззрение нового времени. Обращаясь к именам Галилея, Коперника, Джордано Бруно и других, приходят благодаря этому к представлениям, о которых сегодня обычно думают, что они живут лишь в естественнонаучных кругах; однако, это неверно.

Кто сегодня действительно способен непредвзято наблюдать то, что имеет место в самых широких кругах человечества как определяющие жизненные импульсы, тот находит, что везде в этом есть нюанс естественнонаучной мысли; и в этой естественнонаучной мысли опять-таки живёт интеллектуализм. Думают, что в отношении моральных представлений и импульсов, в отношении религиозных идей и чувств - могут быть независимыми от того, что мыслят и чувствуют естественнонаучно. Однако, очень скоро видят, что просто

предаваясь тому, что в наше время из образованных слоёв вливается в широкие слои человечества через все газеты и популярные произведения, отдаются во всём этом представлениям, которые настроены таким образом, что в них всегда звучит тон естественнонаучно настроенной струны.

Кто не понимает со всей ясностью, что сегодняшней человек усаживается утром за завтрак с естественнонаучными представлениями и вечером с естественнонаучными представлениями ложится в кровать, что он делает свои дела с естественнонаучными представлениями, с естественнонаучными представлениями воспитывает своих детей, тот - не понимает жизни, ибо он верит, что стоит в жизни вполне независимым от естественнонаучного мышления. Но это не так. Мы даже в церковь идём с естественнонаучными представлениями, и если нам сообщают с церковной кафедры устаревшие, консервативнейшие воззрения, мы слышим их ушами, настроенными естественнонаучно. Но естествознание живёт интеллектуализмом.

Правда, оно в каждом случае подчёркивает, что оно всё строит на наблюдении, на эксперименте и внешнем опыте. Но душевный инструмент, которым пользуются, направляя телескоп на звёзды, инструмент, которым пользуются, проводя в лаборатории опыты по химии, по физике - это инструмент, который как раз и является интеллектуалистическим в человеческой душе. И то, что человек делает из природы, он делает благодаря своему интеллекту.

Итак, дело обстоит таким образом, что человечество образованного Запада именно в новейшее время - особенно восхищено всеми теми приобретениями, которые возшли для всей цивилизации благодаря интеллектуализму. Теперь научились думать так: прежние эпохи человечества были более или менее неинтеллигентны, они предавались детским представлениям о мире. Теперь мы продвинулись к интеллигентному постижению мира. - И дошли до того, что рассматривают это интеллигентное постижение мира как то, что единственно имеет твёрдую почву. Пугаются, что впадут в фантастическое, если оставят почву интеллектуализма.

Тот, кто мыслит в духе нашего времени, который был духом также и последнего столетия, тот говорит себе: к правильному постижению жизни я прихожу лишь тогда, когда я опираюсь на интеллектуальное; иначе я подвергаюсь опасности отдалиться фантастическим идеям о природе и жизни. - Это, с одной стороны, как некая фиксированная идея, возшло в новейшее время.

И здесь заключено нечто весьма примечательное. То, что с одной стороны, рассматривают как самое ценное, как самое значительное для всей новой цивилизации, с другой стороны - именно в непосредственной современности стало вопросом, и в большинстве случаев - вопросом для тех, кто серьёзно думает об искусстве воспитания и обучения человека. С одной стороны

- взирают на то, как возвеличилось человечество благодаря интеллектуализму, и видя, с другой стороны - сегодняшние достижения интеллектуалистического воспитания и обучения, уясняют следующее: если воспитывать ребёнка только интеллектуалистически, его способности, его человеческие силы - приходят в упадок. И мечтают о том, чтобы именно в искусстве воспитания и обучения поставить на место интеллектуализма нечто другое. Аппелируют к душе, к инстинкту, аппелируют к моральным импульсам, к религиозным импульсам ребёнка. Хотят иметь нечто, стоящее в стороне от интеллекта. Но что требуется, чтобы найти то, чего хотят? Требуется радикальное человекопознание, которое опять-таки может быть только результатом миропознания. Как думает о воспитании современное миропознание - это можно заметить, как я это отметил вначале - совершенно особым образом у репрезентативных личностей. И одной такой репрезентативной личностью представляется, если взвесить всё, что при этом учитывается, *Герберт Спенсер*.

Я привожу Герберта Спенсера вовсе не потому, что я думаю, что его взгляды на воспитание рассматриваются сегодня педагогами в первую очередь; я знаю, сколь много можно против них возразить, и насколько они, представляющиеся в известной мере чем-то дилетантским, должны быть расширены. Но, с другой стороны, Герберт Спенсер является личностью, которая всей своей жизнью представлений базируется на всём том, что в ходе последнего столетия вошло во всеобщее образование человечества. Если мы имеем репрезентативную личность в *Эмерсоне*, и можем указать целый ряд таких репрезентативных для человечества личностей, как *Сведенборг*, *Шекспир*, *Гёте* и *Данте*, то нужно сказать, что для современности, для того, что современность чувствует, воспринимает и мыслит, именно Герберт Спенсер в первой очередь - репрезентативный человек. И если у тех людей, которые мыслят в духе новейшей цивилизации, это мышление имеет, в зависимости от национальности - французский, итальянский, русский нюанс - все эти нюансы превышает то, что находят у Герберта Спенсера как способ мышления, определяющий для всей современности. Менее определяющие результаты, к которым Герберт Спенсер пришёл в своих многочисленных книгах для многих областей жизни, но тот способ, каким он мыслит, живёт в неизмеримой степени, по существу - во всех образованных людях современности, коснувшихся науки, и желающих направлять жизнь по науке. Поэтому человеку, который хочет судить о педагогике и дидактике не с ограниченной школьной, но со светской точки зрения, с позиций современного образованного человека, суждения Герберта Спенсера представляются особенно определяющими.

Но ведь это всё вырастает у него из интеллектуалистического естествознания. И какие же суждения вырастают у него из

этого интеллектуалистического естествознания? Герберт Спенсер, который, естественно, прежде всего придерживается взгляда на то, как из низших живых существ постепенно образовался человек, как человек теперь стоит в своём завершённом по отношению к низшим живым существам состоянии, он спрашивает себя: воспитывают ли сегодня детей, юношей и девушек в духе этого естественнонаучного способа мышления? - И на этот вопрос он отвечает отрицательно.

В своем эссе о существе воспитания и обучения он коснулся важнейших вопросов сегодняшней педагогики, например вопроса: какое познание является ценнейшим? - Он ставит вопрос об интеллектуальном образовании, о моральном образовании, вопрос о физическом развитии человека. Но как бы в центре всех этих рассмотрений стоит одно, к которому, я бы сказал, мог прийти лишь человек, мыслящий полностью в духе современности. Он говорит: мы воспитываем сегодня наших детей так, чтобы они учились соответствующим образом пользоваться своим телом, чтобы они могли использовать его в смысле своего устройства в жизни. Мы воспитываем людей так, чтобы они вошли в своё ремесло, в свою профессию. Мы воспитываем их так, чтобы они могли быть хорошими гражданами. Мы воспитываем их, вероятно, согласно нашим воззрениям - нравственными, религиозными людьми, но мы не воспитываем их к одному: мы не воспитываем в них самих воспитателей.

И это - то, чего недосчитался Герберт Спенсер во всей педагогике и дидактике сегодня: людей, по существу, не воспитывают к искусству воспитания. Он выразил это в следующем высказывании: мы воспитываем людей к тому, чтобы они могли физически пользоваться своим телом, чтобы они могли исполнять свою профессию, чтобы они могли быть важными членами государства; но мы не воспитываем в них родителей и воспитателей.

Здесь он говорит как истый естественнонаучный мыслитель: как в природном развитии человека завершением является то, чтобы он получил потомство, чтобы он стал способным к размножению, так и в воспитании - также должно быть результатом то, что человек получает способность правильным образом воспитывать растущего ребёнка и руководить им. - В духе человека современности это мыслилось совершенно верно.

Но к каким суждениям приходит Герберт Спенсер, обращая взор на практику воспитания современности? Он выражает это в метком образе, который, я думаю, очень хорош. Он сказал: мы имеем величественные воспитательные устремления, воспитательные идеалы, - и Герберт Спенсер по отношению к этим воспитательным идеалам, этим воспитательным устремлениям, этим правилам - вполне справедлив; он, например, вполне справедлив также и к Песталоцци; но он здесь не спрашивает: являются ли эти воспитательные

принципы, эти воспитательные максимы теоретически хорошими, симпатичными? - Но он спрашивает: какова воспитательная практика, как дела в школе? - И для этого он находит меткий образ. Он говорит: представим себе будущего археолога, живущего через пять-шесть столетий, который раскапывает то, что происходит в нашей современности, из документов, архивов, как наши археологи привыкли раскапывать то, что было в прежних эпохах; этому археологу попадает в руки описание сегодняшней школьной практики. Он здесь увидит: да, дети вживаются в язык, направляемые грамматикой. Но то, что они учат в грамматике, очевидно, ничем не способствует тому, чтобы владеть речью в жизни. И далее находят: большое число этих детей должны учить греческий и латынь, они должны учить другие языки, которые давно мертвы. Итак, это - воспитательный элемент народа, который не имеет собственной литературы, который немногому может научиться, занимаясь собственной литературой; поэтому нужно заниматься древними литературами. И если много говорится о том, что воспитание должно вести в жизнь, то во всём, чем занимаются в школе, видно, сколь мало эта школа подготавливает собственно к жизни. Ах, - думает себе этот археолог -, это невозможно, чтобы вся школьная практика этого поколения была такой! Это мне случайно (археологу ведь, естественно, случайно попадают в руки документы о том или другом), это мне случайно попал в руки материал о школьной практике обучающихся в монашеском ордене!

Так метко выражается светский человек современности о своём впечатлении о школьной практике. И говорит, естественно - со своей точки зрения, что образованные таким образом люди затем, будучи взрослыми, единственно лишь потому не обходятся с жизнью, как чуждые ей монахи, что эта жизнь ставит свои жёсткие требования. Но они очень неумело ведут себя в этой жизни, потому что воспитаны они, собственно, как монахи, и вот теперь они поставлены перед необходимостью справляться с миром. Здесь уже можно заглянуть в то впечатление, которое производит учебный и воспитательный праксис именно у таких светских людей.

Лучше всего можно прийти к тому, что может дать нашему собственному познанию наше современное воззрение, которым мы столь гордимся, если жизненно-практически отвечать на вопрос, спрашивая себя: что осуществляется для человека в отношении понимания им его собственной жизненной ценности, если он повсюду окружён представлениями, которые вытекают из интеллектуалистически-естественнонаучного воззрения на жизнь? - Нам требуется хотя бы раз провести это перед душой - какое миропознание может в таком случае иметь место, и мы почувствуем, какое человекопознание может осуществляться благодаря этому.

Мы можем величественным образом постигать благодаря нашим законам природы то, что имеется в безжизненной природе. Но мы предаёмся иллюзиям, если мы таким же путём приобретаем понимание живого организма. Сегодня я хочу говорить не об этих иллюзиях; но это - действительно, то, что мы в соответствии с сегодняшней цивилизацией, предаёмся преимущественно представлениям, которые дают объяснение того, что находится вне человека. Мы строим величественные физико-химические представления, и мы затем не можем ничего иного, кроме как распространить их, хотя бы лишь только гипотетически - на весь мир. Конечно, уже сегодня есть много людей, оспаривающих правомерность применения к общему представлению о мире того, что мы изучаем в лабораториях, что нам сообщается через телескоп или микроскоп. Но человек не может ничего иного, кроме как прийти к такому применению. И он не может также ничего иного, кроме как предоставить этому применению действовать на свои чувства, на свои ощущения. И распространяя затем, как говорят, лишь гипотетически, полученные в лаборатории или в обсерватории представления также на начало и конец Земли, начало и конец мира - к чему мы приходим?

И если сегодня также многообразно модифицирована так называемая канто-лапласовская теория, это, вообще говоря, означает, что мы приходим к некоему начальному состоянию Земли и мира, которое представляет собой известную первичную туманность, первобытный туман. Но этот первичный туман понимается лишь согласно аэромеханическим законам. И мы также поступаем таким образом. Мы смотрим на начальное состояние мира или Земли, которое можно представить себе лишь с помощью того, чему мы научились благодаря аэромеханике. Здесь нет ничего духовного. Когда люди потом в силу своих сердечных и душевных потребностей должны представить себе нечто иное, они приходят тогда к всевозможным душевно-божественным, духовно-божественным существам, которые также ещё были здесь кроме того, что принимается аэромеханически, и которые, я бы сказал, обладают космическим умением, чтобы пластически образовывать или иным образом формировать то, что здесь имеется, как первичная туманность. Человек, именно человек с его душевно-духовными силами и способностями - в этой первичной туманности не содержится, он в известной мере выбрасывается из того, что охватывается этим воззрением на мир и этой философией. Тот, кто вполне приучил себя к мысли, что лишь интеллектуалистическое естествознание даёт достоверность, придёт, естественно, к нелёгким сомнениям, когда он кроме того, во что он должен верить согласно законам аэромеханики, должен будет предположить ещё и наличие душевных или духовных сущностей в начале земного или мирового становления.

Итак, если человек гипотетически принимает конец Земли или конец мира, он должен тогда поступать согласно физикалистским законам. И здесь перед его душой выступает так называемое второе начало механической теории теплоты, которое гласит, что все живые силы* преобразуются друг в друга, но таким образом, что если они преобразуются в теплоту или теплота преобразуется в них - общий суммарный процесс всегда таков, что в итоге остаётся теплота, так что в конце концов для всеобщего процесса Земли должно наступить такое состояние, что всё, что обычно существует в живых силах, окажется преобразованным в тепловые силы. Ничего больше не останется в виде сил, кроме как в различии тепловых состояний. Всё охватит так называемая тепловая смерть. Мы видим тогда конец Земли в виде великого кладбища, в котором погребено всё, что люди произвели из своего душевного в интеллектуальных, моральных идеалах, в религиозных импульсах. Всё это раскрывается как иллюзия, которая как туман и даже меньше, чем туман всплывает в человеке, который помещён между земным началом, не содержащим ничего человеческого, и земным концом, который опять-таки ничего человеческого не содержит. И всё то, чем является человек, оказывается перед этим интеллектуалистически-естественнонаучным взглядом - иллюзией.

Ну, в теории это, прежде всего, выглядит так, как если бы можно было бы это не слишком принимать всерьёз, как если бы можно было бы сказать: это - только лишь теория. - Но, хотя люди сегодня ещё не проходят всех этапов, отделяющих эту теорию от жизненных ощущений, в общих жизненных ощущениях сегодняшнего человечества всё же живёт последствие этих предпосылок. Мы мыслим о жизни так, как если бы Земля началась бы с безлюдной первичной туманности, как если бы она приближалась к состоянию тепловой смерти, где опять-таки было бы погребено всё человеческое. Не хватает мужества разобраться - где начало этих сегодняшних ощущений. Но эти ощущения таковы, что становятся сегодня основополагающими также и для самых простых людей, вливаясь в самые широкие круги человечества через нашу журнальную и книжную литературу, иногда самыми неопределимыми путями.

И из этих ощущений мы воспитываем наших детей. Конечно, мы ведь воспитываем их иногда через религиозные представления, но здесь мы и подавно подходим к пропасти. Ибо, если мы относительно начала, которое мы должны иметь в представлениях о жизни, которое также продолжает жить в наших ощущениях, если мы наряду с этим началом имеем теперь и религиозные представления, мы становимся ведь лживыми, а ложь мстит не просто постижимым интеллектуально образом, ложь мстит своей собственной внутренней силой. Ложь, даже, если она не обнаруживается,

даже если она не может быть вскрыта, даже если она остаётся лишь в бессознательном - действует на жизнь разрушающе.

Мы приходим ко лжи, если не решаемся добиться полной ясности об этом начале наших сегодняшних ощущений. Эта ясность не даст нам ничего иного, кроме того, что мы с современными представлениями можем приобрести лишь такое миропознание, в котором человеку нет места.

Взгляните на то, что нас преисполняет гордости, как естественно-научное знание: мы прослеживаем ряд развития живых существ - от простейших, несовершеннейших - к более совершенным, вплоть до человека, которого мы видим, как самое совершенное. Но если мы ставим затем вопрос: что есть человек по своему существу? - мы отвечаем себе тем, что говорим: человек - заключительный пункт ряда животных, он - самое совершенное животное. Мы не приходим к существу человека. Мы лишь отвечаем: в какой мере человек является совершеннейшим животным? - И именно в признании такого воззрения современное человечество пошло дальше всего. И от этого воззрения оно испытывало глубочайшие влияния на свои ощущения.

В этой области я снова могу сослаться на Герберта Спенсера, так как его общее ощущение - характерно для того, что везде, в воспитательной, в педагогической области, представляется действенным именно тогда, когда люди начинают сегодня стремиться реформировать эти области в духе современных мыслей. Они реформируют ведь, как правило, из этих представлений, которые чужды человеческому. Герберт Спенсер здесь опять-таки весьма представителен для того, что сегодня на каждом шагу предъясняется нам, как жизненный праксис. Герберт Спенсер, к примеру, говорит: сегодня нужно исключить обычное влияние взрослых, родителей или воспитателей - на детей. Из древних времён для нас было глупостью, если мы, когда ребёнок делает нечто неправильно - гневаемся, наказываем его, делаем ему замечания, если мы возбуждаемся. Словом - мы делаем нечто, не имеющее никакой связи с тем, что делал ребёнок. Ребёнок, возможно, имеет склонность оставлять в комнате всевозможные предметы разбросанными. Мы видим это, как воспитатели, гневаемся, вероятно - порем ребёнка, грубо говоря. Какая причинная взаимосвязь - а ведь естествоиспытатель должен задавать вопрос о причинной взаимосвязи -, какая причинная взаимосвязь между поркой, которая выступает здесь, как следствие, и производством беспорядка? Ни малейшей!

Герберт Спенсер говорит поэтому: мы должны сделаться миссионерами причинных природных процессов, если мы хотим правильным образом воспитывать детей. Мы должны, например, когда видим мальчика, который любопытствует, как горят маленькие клочки бумаги, мы должны тогда сказать себе: этот мальчик - любознателен. Мы должны беспокоиться не о том, что он может себе повредить или, возможно, поджечь

всю комнату, но должны прежде всего уяснить себе, что он - любознателен, и должны попытаться, по возможности - мягче, донести до него, что он когда-нибудь себя сожжёт; тогда он в том, что он переживает, имеет правильную причинную взаимосвязь. Так мы должны всегда заботиться, чтобы выступали правильные причинные взаимосвязи, и чтобы мы становились миссионерами правильных причинных взаимосвязей в природе.

Сегодня это слышно везде - и именно там, где хотят реформировать, что эта максима - единственно возможна. И те, кто непредубеждён, говорят: да, она - единственно возможна, если наше интеллектуалистически-естественнонаучное основное ощущение - единственно правильно. Нет никакой другой возможности, кроме, как думать таким образом о воспитании и обучении, если естественнонаучно-интеллектуалистическое направление - истинно.

Но - к чему же потом приходят со всем искусством воспитания и обучения, если доводят это до крайности, если совершенно уверены в этом воспитании и обучении? Ведь человека всецело, со всеми его чувствами, со всеми его мыслями - впрягают в то, что совершается в ходе природы. И то, что он думает и чувствует, в известной мере - не более того, что происходит в природе, что происходит полностью из себя, что происходит, когда человек как можно более бессознательно участвует в природе. Человек поэтому полностью впрягается во внешнюю природу, он не выделяется из внешней природы, он в известной мере - делается звеном в цепи природных необходимостей.

Здесь мы видим обратное тому, о чём я говорил ранее. Я говорил о том, что современной натурфилософией человек выброшен из мира. Его знают лишь как последний член природного развития, но уже не как человека. Он выброшен, так как о нём ничего не знают; поскольку о нём самом не могут ничего сказать, его снова вставляют в природу. И он также практически не может быть выделен из природы, он должен быть заключён в природный порядок, в природную необходимость. Он должен всецело стать таким существом, которое осуществляет причинную взаимосвязь.

Воззрение, мысли о природе - выбрасывают человека. Искусство воспитания и обучения вставляет человека во внечеловеческое. Человека полностью теряют. Только не уясняют себе этого, не имея для этого мужества. Но мы находимся сегодня в мировом поворотном пункте, когда необходимо иметь мужество для того, чтобы всмотреться в эти пра-импульсы развития человечества, ибо человек должен, наконец, также и ощутить то, что он представляет собой.

Но ведь это сегодня - факт, что нам встречаются люди, которые верующей душой взирают на то, что является естественнонаучной предпосылкой, и говорят себе: можно просто не иметь никаких других представлений о мире, кроме

следующих: земное начало - понимаемый аэромеханически туман; земной конец - тепловая смерть, кладбище. Посредине - человек, который вырастает до своей собственной иллюзии из внечеловеческого, в котором встают, чтобы обмануть его, иллюзии моральных идей, религиозных импульсов, всяческих других идеалов, и который, наконец, видит себя обманутым всем этим, поскольку всё это должно окончиться всеобщим кладбищем.

Трагическое настроение овладевает тогда такими людьми. Но это лишь те, которые особенно грубым образом должны изживать то, что, собственно, отложено в подсознании у большей части сегодняшнего человечества. И из этого настроения вырастает то, что мы видим сегодня во всей цивилизации.

С этим настроением мы не можем воспитывать, ибо этому настроению недостаёт миропознания, которое было бы столь крепким в себе, чтобы оно могло продвинуться к человекопознанию, к такому человекопознанию, в котором человек находит свою ценность и свою сущность так, как он должен её воспринимать, если он действительно должен себя знать, как человека в мире. Мы можем сегодня воспитывать человека согласно природной необходимости. Но мы тогда не можем сделать его свободным, истинно свободным человеком. И если мы видим его выросшим действительно свободным человеком, то это произошло, по сути, вопреки тому, что мы его неверно образовывали, а не потому, что мы его образовывали правильно.

Сегодня нельзя лишь только мыслить о мире. Сегодня нужно так мыслить о мире, чтобы мышление постепенно переходило во всё мироощущение. Ибо из ощущений возникают импульсы к реформам, к дальнейшей работе. Антропософия хочет быть таким миропознанием, которое не остаётся в абстракциях, которое вживается в ощущение и поэтому может становиться основанием педагогики и дидактики.

То, что мы на протяжении долгих времён заложили в основу жизни представлений, выступает нам навстречу во внешней жизни современности уже исторически. Благодаря идеям о мире, благодаря своему объяснению мира - человек выброшен из мира. Тому, что образовано как представление в высших слоях человеческой цивилизации, отвечает сегодня эхо импульсов миллионов и миллионов пролетарского народа. И цивилизованный мир не хочет видеть взаимосвязи между тем, что думает он, и тем, что сегодня отвечает на это из душ пролетариев. То, что в виде ощущения, как трагическое настроение может жить в отдельном человеке, когда он говорит: то, что вышло из человека в моральных идеалах, в религиозных импульсах - это, по существу - иллюзии, втиснутые между туманным началом Земли и её тепловой смертью - это сегодня выступает нам навстречу, как жизненная философия миллионов и миллионов пролетариев. В этой

жизненной философии как единственно реальное рассматривается лишь то, что человек работает и испытывает в хозяйственной жизни.

Как на протяжении различных эпох развития человечества хозяйничалось, как работалось в хозяйственной жизни, как производилось, покупалось и продавалось, как благодаря этому производству, купле и продаже удовлетворялись жизненные потребности - это должно быть согласно этому пролетарскому мировоззрению, согласно этой пролетарской мировой философии - единственной реальностью. И напротив - всё то, что встаёт в хозяйствующем человеке, как моральные воззрения, религиозные идеалы, художественные импульсы, идеалы государства - всё это идеология, нечто, по существу - иллюзорное, это - недействительная надстройка над единственной действительностью производственных процессов. В этой форме то, что в высших кругах людей содержится больше как теоретическое, самое большее - религиозное убеждение, в пролетарских кругах стало не только практической жизненной мудростью, но - жизненной реальностью; стало тем, сообразно с чем действуют.

И человек вставлен в эту жизнь. Из этой жизни он хочет и должен воспитывать. Но если он хочет воспитывать, если он хочет обучать - он должен быть в состоянии эту жизнь непредвзято наблюдать.

И что примечательно, именно интеллектуализм с его вереницей натуралистических жизнепостижений не только не ввёл человека глубже в действительность, но - выбросил его из действительности. Исследуйте с этой точки зрения прежние жизненные философии. Везде Вы найдёте жизненные мысли, которые удобны для применения где-либо в жизни, по отношению к которым человеку никогда не придёт в голову - рассматривать их как голую идеологию. Люди основывались именно на жизни, и поэтому они не могли думать, что их мысли - лишь нечто вроде дыма, поднимающегося от жизни. Сегодня же это воззрение стало жизненным праксисом большей части образованного мира. И человечество вздыхает по поводу того, что так случилось. Но человечество не хочет видеть того, что то, что происходит в России и будет происходить в мире в дальнейшем - является результатом того, чему учат в наших университетах, что воспитывают в наших школах. Учат, воспитывают - в одном месте не имеют мужества сделать необходимые выводы, в другом - доходят до самых крайних выводов. Катящееся колесо не удержать, если не стремиться к полной ясности именно в этой области, если не усмотреть здесь истинных причин и следствий, если не увидеть, что человек помещён в такую действительность, внутри которой ему невозможно двигаться, если он постигает её чисто интеллектуалистически. Интеллектуализм как инструмент - не имеет сил для вмешательства в действительность.

Я знал одного поэта, который уже десятилетие назад создал себе горчайшие представления о том, что должно сделаться с человеком, если он всё больше и больше загоняет себя в интеллектуализм. В этой местности, где жил поэт, имели яркое представление об интеллигентных, интеллектуалистических людях. Их называли там "большоголовыми", что означало, что они имеют большую голову, в духовном смысле. Этот поэт выразил это в очень наглядном образе. Он говорил: развитие человечества протекает интеллектуалистично; это должно привести к тому, что люди в конце концов будут получать всё большие и большие головы, и остальная телесность будет подвешиваться к ним как рудиментарные органы, рудиментарные руки - совсем маленькие ручки, рудиментарные ноги - совсем маленькие ножки, и так люди будут катиться дальше. Речь идёт о большом шаре, на котором придатки рук и ног будут как рудиментарные органы. - В совсем пессимистическое настроение пришёл этот поэт из-за этого: до чего это должно довести людей, если они, и дальше следуя по пути интеллектуализма, дойдут до полного качения.

Можно сказать, что то, что является перед нами, как интеллектуализм - удаляет человека от самого себя, устраняет человека из действительности. Поэтому единственной реальностью для него становится то, что признаёт таковым пролетарий, то, что не могут отрицать, так как либо наталкиваются на это и затем по нашей системе воспитания, даже если она хочет быть реформистской - в силу причинных взаимосвязей отвечают за последствия и набивают себе шишки, или голодают, т.е. опять-таки отвечают за последствия в силу причинных взаимосвязей. Здесь видят, отслеживают, ощущают реальное - вполне точно. Но в это реальное больше не проникают.

И человек примечательным образом - становится тем твёрже в себе, чем он всё больше отдаляет себя от реальности. Он становится уже, образно говоря, так как всё же это верно - этим катящимся шаром. Нужно видеть, как в университетах и школах выращивают то, перед чем отшатываются, когда это потом выступает как жизненная действительность, как жизненный праксис, как это сегодня уже имеет место в значительной мере. Люди критикуют то, что выступает перед ними, но они не знают, что они сами это посадили. Люди Запада смотрят на Россию и находят это ужасным. Но они не знают, что её учителя сначала взрастили это на Западе.

Интеллектуализм, я говорил, это - инструмент, которым можно охватить действительность. В воспитании необходимо охватить действительность человека. Если интеллектуализм не является инструментом, которым можно охватить действительность, возникает большой вопрос: можем ли мы вообще начинать что-либо в воспитании интеллектуалистическим образом?

Этот большой вопрос стоит перед нами в исходном пункте нашего курса докладов. Мы должны пользоваться иными

средствами, нежели те, которые даёт нам интеллектуализм. Но мы можем всё же на это решиться, если мы, опять-таки, постигаем отдельную область из всей жизненной взаимосвязи.

В чём нынешнее человечество особенно велико и чем чаще всего восхищено? Ну, конечно же - конгрессами в общественной жизни, не тем, что спокойно знакомятся с существом дела, а тем, что идут на конгрессы и там дискутируют о всяких вещах. Ибо интеллектуализм принадлежит, в конце концов, к дискутированию. Только в существо дела при этом не входят. Существо дела уже имеют и дискутируют о нём. Собираются вместе и дискутируют, о чём только возможно. Обычай конгрессов, необходимость дискуссий - это то, что следует из интеллектуализма и это же, с другой стороны, ведёт к отчуждению от мира. И это уже можно почувствовать, что, по существу, все наши конгрессы - парят над действительностью как нечто иллюзорное. Там внизу, в жизни - происходит всякое, и на конгрессах об этом будут прекрасно говорить, остроумно говорить. Я нахожу, что на конгрессах говорится очень много чрезвычайно остроумного. Это правильно, что с тем, кто сказал А - можно быть согласным, и с тем, кто сказал В - также можно быть согласным, также и в том случае, если это в противоречии с А - можно, с определённой точки зрения, также быть с этим согласным. А также с С. На конгрессах можно, собственно, всегда быть согласным со всем с определённой точки зрения. Почему? Потому что в интеллектуализме всё колеблется и интеллектуализм ничего не высказывает о действительности. И, собственно, наша сегодняшняя действительность могла бы протекать так же, как она протекает - и без конгрессов. Можно было бы совершенно обойтись без того, что произносится на конгрессах, несмотря на искреннюю, действительную радость от всего остроумия, которое там распускается, ибо всё, в сущности, хорошо.

В ходе последних пяти-шести десятилетий мы пережили в различнейших областях грандиознейшие теоретические построения и не раз имели возможность непредвзято взглянуть на жизнь и увидеть, как эта жизнь протекала в противоположном смысле. Например: в отдельных странах некоторое время тому назад был открытым вопрос о золотой валюте, и в связи с золотой валютой говорилось о всяких чудесах. Можно только сказать, я говорю без иронии, я думаю об этом вполне серьёзно, что в торговых палатах, в парламентах произносились умнейшие речи об оздоравливающих последствиях золотой валюты. Особенно настойчиво указывали умные, проницательные люди, а также практики: если придёт золотая валюта, должна прийти и свободная торговля; одно - является следствием другого. И - смотрите: в большинстве стран, где введена золотая валюта - несносные таможенные барьеры, то есть - несвободная торговля! Это сказала действительность, жизнь. Ум, выросший из

интеллектуальности, но теперь умным образом, без иронии, говорил противоположное. Нужно уяснить себе, что интеллектуализм - вырастает из жизни, делает человека крупноголовым.

Это - то, что выводит нас из человекопознания, что отчуждает нас от человека, и поэтому - никогда не может дать оснований для педагогики и дидактики. Ибо педагогическое, дидактическое отношение - всё же человеческое отношение, отношение учителя, воспитателя к ребёнку, к ученику. Из этого человеческого отношения должны быть добыты педагогика и дидактика. Это может произойти лишь благодаря истинному человекопознанию, и такое истинное человекопознание хотела бы дать Антропософия.

**Третий доклад
Человекопознание как основа педагогики и
дидактики - II**

Дорнах, 25 декабря 1921 года

Если рассматривания, о которых я говорил здесь вчера расширять всё больше и больше, можно заметить, что современное объяснение мира в самом деле должно стоять смиренно перед существом человека, что оно бессильно объяснить само человеческое существо. И то, на что я мог бы здесь лишь намекнуть, находит везде своё подтверждение именно благодаря вниканию в частности. Именно тогда, когда особенно точно вникают в отдельные жизненные вопросы, всё больше обнаруживают, насколько действительно то, что я должен был высказать таким образом.

И теперь этот своеобразный факт, что современное объяснение мира не может подойти к человеку - странным образом противостоит самому этому мирообъяснению; оно не хочет признаваться в этом факте во всём его значении. Оно не хочет допустить, что в этой области заключено несовершенство новейшего мировоззрения. Но именно из понимания этого несовершенства может быть получено также и понимание правомерности антропософского исследования.

Особенно характерно это выступает перед нами, как я уже говорил, при рассмотрении представительных примеров. Я приводил, не для указания чего-либо, но для наглядного представления способа мышления современности - *Герберта Спенсера*.

Герберт Спенсер имел свои важнейшие, основополагающие идеи уже образованными ещё до того, как возник, собственно, дарвинизм. Но именно в возникновении этого, собственно, дарвинизма видно, как естественнонаучно-интеллектуалистический способ представления самому себе противопоставляет те вопросы и проблемы, которые обязаны своим происхождением глубокому стремлению человеческой души.

Сейчас уже можно сказать, что трудом *Чарльза Дарвина*, появившимся в 1859 г., "Возникновение видов", было сделано нечто основополагающее внутри новейшей духовной жизни. Весь род и способ, как наблюдать, как связывать наблюдения заключениями, как представлять затем целое, наблюдаемое и выводы, представленные в труде "Возникновение видов путём естественного отбора", является образцовым для современного способа представления. Можно сказать - Чарльз Дарвин чрезвычайно точен в отношении чувственных наблюдений и с совершенно чрезмерным старанием он ищет внутри чувственно наблюдаемого законы, связывающие наблюдения друг с другом. Он ищет законы, как это делают, когда принимают во

внимание всё то, чему нас в области нашего рассудка учит само наблюдение. Он делает это так, как это обычно делают, когда не позволяют всяческому субъективному склонять себя определённым образом думать о внешнем мире, но в самом внешнем мире обучают своё рассудочное Я роду и способу, каким рассудок, интеллект должен действовать в жизни.

Путём такого рода трактовки жизни Дарвин действительно приходит к образцовому способу создания связи между простейшими несовершенными организмами и высшим земным организмом, человеком. Весь ряд, от первого до последнего, рассматривается интеллектуалистически-естественнонаучно прозрачно. Но то, что здесь рассматривается - внечеловеческое. Это - уже не то, в чём заключено существо самого человека, но также и не то, что человек переживает как свою тоску по сверхчувственному.

Это - чрезвычайно характерно, как Дарвин достигает границы, и особенно характерно то, как он этой границы держится. Он говорит, именно, после того, как он привёл отличные выводы в своей книге: почему божественной творящей сущности это должно было меньше понравиться - сотворить однажды небольшое число относительно несовершенных праформ органического и затем постепенно преобразовывать их в более совершенные или предоставить преобразовываться самим, чем сразу в самом начале вколдовать в мир всё множество и разнообразие органических форм?

Что означает такая остановка на известной границе? Это означает, что те, кто принимает в себя интеллектуалистически-натуралистические мысли, направляют их настолько далеко, насколько им позволяет внутреннее чувство, внутреннее ощущение; затем они останавливаются на известной границе, не ломая далее голову, есть ли эта граница, или же эту границу, вероятно, можно было бы перешагнуть - но, как бы само собой разумеющееся - останавливаются на этой границе и принимают на этой границе то, чего издавна традиционно придерживались.

Итак, внутри внечеловеческой области примеряют новейший интеллектуалистически-натуралистический способ исследования и на границе, к которой приходят - берут традиционные, старые религиозные исповедания. Этот род рассмотрения мира - ненамного иной в труде, который Дарвин выпустил вслед под названием: "Происхождение человека". В отношении только что охарактеризованного, собственно, у самого Дарвина - здесь нет ничего нового.

То, что я здесь только что привёл - не только характерно само по себе, но это также характерно тем способом, каким это принимается с различных национальных точек зрения, как это принимается более западными, а именно - англо-американскими народами, и как - в Средней Европе. И, если хотят жизненно правдиво рассматривать бытие современности,

именно в связи с этими национальными нюансами можно много чему научиться.

В Германии дарвинизм был встречен с энтузиазмом. Но принят он был двояким образом. Во-первых, здесь, прежде всего, был *Эрнст Геккель*, который с юношеским одушевлением присвоил целиком образ мыслей Дарвина, но из национально-немецких нюансов он не остановился столь само собой разумеющимся образом на границе, как Дарвин; он не держался за традиционные религиозные исповедания, и хотел говорить о творце, который сотворил несколько несовершенных праформ. Эрнст Геккель, напротив, принял то, что столь превосходным образом действительно для внечеловеческого и сконструировал из этого некую новую религию, распространив то, что столь отчётливо было доказано для внечеловеческой области - также на человеческое и божественное. Итак, он не держался границы, он перешагнул эту границу, но теми средствами, которыми Дарвин хотел работать лишь внутри внечеловеческой области.

Несколько иным образом постиг дарвинизм *Дю Буа-Реймон*. Он говорил: Это - то, что натуралистически-интеллектуалистическим способом мышления может пребывать лишь внутри внечеловеческой области. Но здесь нужно остановиться. Он остановился не само собой разумеющимся, продиктованным чувствами образом, но сделал остановку в теории. Здесь, где, я сказал бы - у Дарвина было неопределенное выбегание, здесь Дю Буа-Реймон сделал аут-аут, или-или; и он, со своей стороны, констатировал: да, это так: если мы смотрим во внешний мир, навстречу нам выступает материя. В сущность материи мы проникнуть не можем - это одна граница нашего познания. Если мы смотрим в наше собственное внутреннее - здесь нам навстречу выступает сознание. Мы не можем обычным натуралистически-интеллектуалистическим образом мыслей познать сознание; и это - другая граница. Итак, мы не можем подняться к сверхчувственному. - Это Дю Буа-Реймон делает теорией. Он говорит: нужно подняться к супранатурализму. Однако, где начинается супранатурализм - кончается наука. Поэтому он всё то, что возвышается над чувственной областью - оставляет религии, но говорит обо всём том, к чему здесь можно прийти - от научности до того, что позволено просто человеку -

в свободной, мистико-фантастической манере, или, иначе говоря - благодаря принятию того, что мы традиционно унаследовали, он дополняет свою область познания областью веры.

Это - вообще характерное различие между средневропейским и западным человеком: западный человек, прежде всего, имеет более практичную манеру так схватывать мысли, что они известным образом выбегают в неопределенное, как выбегает в неопределенное сама жизнь. В Средней Европе предрасположены более к непрактичным, но

теоретическим выводам - приводить мысли к или-или. И это мы видим совершенно особым образом здесь, где такие жизненные основания дают себя знать в отношении к высшим вопросам человеческого бытия.

Но вот Дарвин предложил ещё третью книгу, которая для того, кто серьёзно занимается вопросами души, является намного более значительной, чем "Возникновение видов..." или "Происхождение человека". И это - труд о душевных движениях. Если позволить воздействовать на себя этому труду с его тонкими наблюдениями над выражением человеческих душевных импульсов, душевных движений, можно остаться им весьма довольным и сказать себе наконец: благодаря опоре на наблюдение, выдержанное в натуралистически-интеллектуалистическом духе, уже приходят к способностям, которые очень удобны также для наблюдений человеческой душевной и духовной жизни. Дарвин, естественно, пошел лишь настолько далеко, насколько ему это позволил его инстинкт. Но именно тонкая продуманность этого наблюдения создаёт убеждение, что та привычка, та выучка, которая усваивается в процессе естественнонаучных и интеллектуалистических наблюдений, позволяет достигнуть проникновения также и в душевную жизнь.

И на этом факте покоится теперь надежда антропософского исследования. Это антропософское исследование ни на одном своём шаге не хотело бы отказываться от строгой и точной выучки путём современного натуралистически-интеллектуалистического способа мышления. Но оно хотело бы в то же время показать, как развить дальше этот способ представления и благодаря этому прийти к тому, чтобы эту границу, которую Дарвин установил более практическим образом, Геккель - искусственно преодолел натурализмом и Дю Буа-Реймон - положил теоретически - перешагнуть существенно точным образом, и как можно достигнуть проникновения в сверхчувственный мир, чтобы таким образом прийти к возможности истинного человекопознания.

Первый шаг, который делается в этой связи, полагается не совсем в той области, которой нам предстоит заниматься в последующие дни, но этот шаг является попыткой перебросить мост от обычных современных представлений и ощущений к сверхчувственному познанию. И этот мост перебрасывается, если мы, прежде всего - простыми средствами, которые вовсе не лежат в области сверхчувственного исследования, уясним - в чём, собственно, заключается существо натуралистически-сенсуалистического воззрения на мир.

Чтобы можно было говорить об этом существе, я хотел бы нечто гипотетически представить перед Вашей душой. Представьте себе, мы с детства вырастали таким образом, что вся область материального бытия воспринималась бы нами совершенно ясно и прозрачно. Представьте себе, что материя была бы вне нас не как нечто тёмное, до чего проникает наш

взгляд, но чего мы не можем видеть насквозь, но всё материальное бытие было бы для внешнего взгляда и комбинирующего рассудка видимым насквозь без остатка, так что мы могли бы с помощью чисто натуралистически-интеллектуалистического воззрения на мир прийти к тому, чтобы иметь мысли обо всём, что внутреннейшим образом есть в материи. Итак, представим себе, что материя лежит перед нами не непрозрачной, но - совершенно прозрачной. Мы смогли бы тогда то, что как материальное выступает нам навстречу в минерале, как бы пронизать внутренним светом мышления, полностью понять. Но мы смогли бы тогда также полностью понять и то, что стоит у нас материально перед глазами как человек. Мы имели бы тогда человеческое существо перед нашим мысленным взором не как неопределенно материальное, но мы просматривали бы насквозь совершенно прозрачное человеческое существо, несмотря на то, что оно - материально.

Если Вы примете гипотетически такой взгляд, что мир выступает перед Вами таким образом, то Вы должны тогда отмыслить (*hinwegdenken*) нечто, без чего жизнь, в которой развилось наше обычное сознание, совершенно невысказано, Вы должны из этой жизни отмыслить всё то, что мы охватываем словом *любовь*. Ибо на чём покоится любовь, которую мы имеем к другому человеку, а также общечеловеческая любовь или любовь ещё к другим существам в мире? Она покоится на том, что мы, прежде всего, противопоставляем себя другим людям, другим существам - совсем другими силами, нежели сделавшимися прозрачными мыслями. Ежели бы во взгляде, которым мы себя противопоставляем другим существам, тотчас вспыхивали бы абстрактные, светлые мысли, которые делали бы это существо полностью для нас прозрачным - всякая любовь отмирала бы уже в своём первейшем зародыше; мы не могли бы любить. Вам требуется лишь вспомнить, как в обычной жизни прекращается любовь, когда начинаются, в своей ясности, абстрактные мысли. Вам требуется лишь вспомнить, сколь правомерно говорить о холоде абстрактных мыслей, как прекращается всякое внутреннее тепло при приближении к мыслям. И это тепло, которое открывается в любви, никогда не смогло бы возникнуть, если бы мы могли противостоять внешней материальной жизни с полным интеллектуальным пониманием. Это изгладило бы любовь из нашего мира.

И теперь представьте себе гипотетически, что Вы смогли бы полностью просматривать собственное человеческое существо, что Вы, когда Вы отвращаете взгляд от внешнего мира и обращаете его назад, в своё собственное внутреннее, ясно видели бы силы и вещества собственного внутреннего, так же, как явления внешнего мира светятся навстречу Вам в красках, звучат навстречу в звуках. И с того момента, когда это случилось, Вы смогли бы ведь всегда иметь в настоящем своё

собственное внутреннее существо. Но Вы опять-таки должны отмыслить (wegdenken) нечто, без чего личностное человеческое существо в обычном мире совсем не смогло бы возникнуть. Ибо, что светит Вам здесь, в обычном мире, навстречу из внутреннего, когда Вы ищете этого самосозерцания? Здесь светят навстречу Вам подобные воспоминаниям представления о том, что Вы пережили во внешнем мире. Здесь светит Вам навстречу вовсе не существо Вашего внутреннего, но - зеркальные образы, образы воспоминаний того, что является внешним переживанием, светят Вам навстречу.

Если Вы примете во внимание то, что без этой возможности воспоминаний, без этой памяти - была бы совершенно невозможной личная жизнь, что Вы должны были бы отмыслить (hinwegdenken) это воспоминаемое, имея полное видение себя (Selbstschau) в обычной жизни, тогда Вы скажете себе: здесь мы одним из путей приходим к высшей границе, которая просто объясняется из необходимости человеческой организации. - Познание, которое бы всё больше разоблачало существо материи, предполагает человека, который был бы лишенным любви. Познание, которое бы постоянно разоблачало внутреннее существо - предполагает человека, который не образовал бы способности к воспоминанию, как коренной человеческой способности.

И так мы исходим из того, чтобы постичь, что для обычной жизни и для обычного познания, которое, ведь, хочет оставаться в этой жизни, эти обе границы, просто в силу человеческой природы - необходимы. Поскольку во внешней социальной жизни должна иметь место любовь, поскольку во внутренней личной жизни должно иметь место воспоминание, должны также иметь место и эти две границы познания. И вопрос состоит лишь в том, можно ли быть в состоянии вступить в область, которая, хотя и ведёт в сверхчувственный мир, однако не разрушает ни социальной, ни личной жизни.

Антропософия имеет мужество признать, что путём натуралистически-интеллектуалистического познания - не прийти к сверхчувственному. Но у неё есть мужество также говорить о том, есть ли средства, которые с такой же строгостью, с какой интеллектуалистически-натуралистические средства вводят в чувственный мир, вводят в мир сверхчувственный. Антропософия хочет иметь мужество не для того, чтобы сказать: где начинается супра-натурализм - там заканчивается наука, - но она хочет открыть пути, которые таким же точным образом, каким проникают в чувственный мир благодаря натуралистическому, интеллектуалистическому образу мыслей, позволят нам проникнуть в мир сверхчувственный. Поэтому Антропософия - поистине настоящая продолжательница современного пути, всей современной жизни. Она не хочет быть мятежницей, она хочет дать именно то, чего требует эта современная жизнь из своих

же собственных оснований, но собственными средствами дать себе этого не может.

То, что можно получить из таких рассуждений к рассмотрению о необходимом восхождении в сверхчувственный мир, можно, однако, дополнить двумя другими, как мне кажется - значительными точками зрения, которые следуют из современной жизни, и которые проливают значительный свет именно на существо воспитания и обучения.

Необходимо подчеркнуть, что интеллектуалистически-натуралистический образ мышления современной жизни, который так стремится внести ясность во взаимосвязь чувственных явлений, всё же, с другой стороны - вводит во многое бессознательное, которое имеется в этой современной жизни. Я хотел бы это пояснить наглядно на двух примерах спуска в неизведанное, в инстинктивное современной жизни.

Если взглянуть на Дарвина таким образом, как мы это сделали, можно было бы сказать: конечно, если должно быть именно так, что со строгой научностью мы остаемся в физически-чувственной области, и, если мы хотим приблизиться к сверхчувственному, то нужно переходить к традициям веры, тогда нужно смириться с тем, что ничего здесь не поделаешь. Но тогда нужно было бы примириться с чем-то таким, что вовсе не было бы ко благу человечества. Кто исследует историю не слишком психологическим взглядом, тот найдёт, что в древние времена религиозные представления не означали представлений веры, они стали таковыми лишь в новое время, но - были действительным знанием, которое было получено столь же научным образом, как и знание внешнего чувственного мира. Лишь новейшее время ограничило знание чувственным миром. Отсюда следует, что оно не достигает никакого знания о сверхчувственном мире; оно приняло сверхчувственное знание в старой традиционной форме и не создало нового. И из иллюзии, в которой в этом направлении живут, возникло мнение, что относительно сверхчувственного можно прийти вообще лишь к представлениям веры. Но если обозреть род, в каком сверхчувственное жило в древних религиях, тогда вместе с тем видно, что этот род внутреннего постижения означает укрепление человека, что пребывающий в религиозной жизни человек по мере познания внутренне пропитывается силой, вплоть до физического; и видно, что современная цивилизация не может дать человеку этой силы, которая приходила к человеку из религиозности древнего рода. Ибо, если религиозность низошла до представлений веры, она не является больше мощной силой, она тогда не действует более вплоть до физического. В новейшее время она становится вполне инстинктивно ощущаемой, но не видимой в своём полном значении. И из инстинктивного ощущения этой вещи возник увод человечества к чему-то такому, чего инстинктивно ищут, чью вчлененность в современную

цивилизацию, собственно, совсем не понимают, и что является всем тем, что связано со спортом.

Религия утратила внутреннюю силу укреплять физическое человека. Поэтому возник инстинкт - найти эту силу внешним образом. И, как всё в жизни действует полярно, так и здесь мы имеем факт - то, что человек утратил в области религии, он инстинктивно хочет найти внешним образом. Я вовсе не хочу произносить филиппик против существа спорта, не хочу высказывать ни малейших возражений против правомерности существа спорта, я уже указывал на то, что это уже здоровым образом будет развиваться дальше. Но в будущем это займёт совсем иное место в жизни человека, тогда как сегодня это является заменителем религии. Но именно истина является сегодня парадоксальным образом, мы, ведь, в столь многое уверовали в современной цивилизации.

Есть ещё и другое, что выступает как нечто характерное в натуралистически-интеллектуалистической цивилизации, то, что вводит везде не в живое, но в противоречия, разрушающие жизнь. Интеллектуализм запутывается, приходит ко всевозможным мысленным сетям, чью запутанность, хаотичность, хаотичную структуру он не просматривает. Он становится просто к этому невнимательным.

Так стоит современный натуралистический интеллектуализм в изумлении перед тем фактом, что ребёнок сегодня в известной мере является повторением дикого, варварского состояния всего человечества. Человечество с древних времён до нынешних продвинулось от дикости, варварства - до цивилизации. Ребёнок во всём своём существе снова повторяет нечто от варварства, от дикости. Современный натуралистический мыслитель рассматривает ребёнка лишь так: он видит нос ребёнка с несколько вывернутыми ноздрями, расстановку глаз (глаза поставлены несколько шире, чем в позднейшей жизни), он видит образование лба с его своеобразными выпуклостями, образование рта: всё напоминает ему дикое, варварское состояние. Ребёнок - варвар, дикарь.

Но - с другой стороны, в весьма своеобразном противоречии с вышеприведённым в современном цивилизованном человеке звучит всё же опять-таки нечто руссоистское. Он хотел бы привести человека снова к согласию с природой в физическом, в моральном воспитании. Но он всё же застревает в интеллектуализме, этот современный человек. И этот интеллектуализм ведёт в мышлении к логике. Ныне этот современный человек видит много нелогичного в воспитании, и он хочет теперь внести в воспитание логику. Он хочет оформить воспитание логично. Это не касается существа ребёнка. Он находит это естественным, то, что вещи развиваются логично. Это не затрагивает существа ребёнка. И всё же, если он оглядывается на варварские времена, на дикие времена, повторение которых должно быть представленным в

ребёнке, то нельзя сказать, что археологи учат нас, что варвары, дикари - мыслили особенно логично в нашем смысле.

И так современный человек надеется прийти к согласию с природой, в котором он хочет привнести ребёнку нечто, чего ребёнок иметь не может, если он - истинный дикарь, истинный варвар. Руссоизм приходит к примечательному противоречию с интеллектуализмом. Стремление к природе не позволяет вполне приспособиться направлению к интеллектуализму. И когда дело доходит до воспитания воли, тогда современный интеллектуалистический мыслитель - совсем неправ. Здесь он находит из своего образа мыслей, что человек прежде всего должен стремиться к полезности. И этот современный интеллектуалистический мыслитель не устаёт находить, что люди одеваются в неудобные одежды, которые не полезны, что они отдаются в жизни множеству бесполезных занятий. Он находит, что для того, чтобы прийти к согласию с природой - правильным будет апеллировать к полезности. Особенно подвергается порицанию с этой точки зрения со стороны педагогических реформистов воспитание девочек.

Но теперь мы опять стоим перед загадкой: дикари, варвары, которые должны повториться в ребёнке - стремились ли они к полезности? Конечно, нет. Современный интеллектуальный мыслитель видит себя принужденным устремляться с одной стороны - к представлениям, согласно логике, и с другой стороны - в область воли, согласно полезности. И варвары, дикари, чьим повторением всё же должны быть дети, они, как учит нас археология, в своём мышлении мало стремились к логике, мало стремились к полезности, которую они, насколько это было возможно, удовлетворяли инстинктивно.

Но к чему же они стремились? К украшениям. Одежды возникли вовсе не из удовлетворения потребностей человека, а из страстного желания себя украшать. Всё, во что одевается дикарь, или именно то, во что он не одевается, а лишь просто рисует на теле, всё это в равном смысле не может считаться полезным: всё это указывает на то, что исходили здесь не из логически истинного или логически правильного, не из полезности, но из украшательства, из красоты в собственном смысле.

Это видно в основном также и у детей. И здесь, если мыслят односторонне интеллектуалистически, из-за чего привязываются к логически-правильному и жизненно-полезному, и если, с другой стороны, чувствуют руссоистски и хотят назад к природе, тогда здесь приходят к странному противоречию. Хотят, собственно, навязать ребёнку то, что взрослые, в своём интеллектуализме имеют, как логичное, полезное, правильное. Дети же, которые фактически стремятся, но только иным образом, чем руссоисты - назад, а именно к украшениям, к тому, что для них не несёт отпечатка добра - с одной стороны, ни полезности - с другой, но является красивым.

Кто просматривает таким образом несовершенство и противоречивость современной жизни, тот сможет уже попытаться поднять вопрос: на чём всё же, собственно, основывается это несовершенство и эта противоречивость? - Если мы непредвзято взглянем на этот вопрос, будем всё больше им заниматься, мы убедимся, сколь односторонне интеллектуалистически-натуралистический способ мышления должен рассматривать самого человека. Он ведь, действительно, рассматривает не всего человека, не всю человеческую жизнь, но лишь одну сторону человеческой жизни. Он рассматривает именно лишь бодрственную дневную жизнь и не приходит к тому, чтобы убедиться в том, что вся человеческая жизнь в самом деле охватывает то, что происходит от засыпания до пробуждения - так же, как и то, что происходит от пробуждения до засыпания. Можно, ведь, прежде всего сказать, что современный интеллектуалистически-натуралистический способ мышления рассматривает также и жизнь сна, и есть множество интересных гипотез о существовании сна, о существовании сновидений; но всё это, ведь, познавалось лишь с точки зрения бодрствующего.

Человек, бодрствуя, ведь не только познаёт, он переживает, он стоит внутри бытия. В жизни сна человек стоит в нём прежде всего бессознательно. Он может это рассматривать в перспективе, в которой это видится в бодрственной жизни; но он не может пребывать в этом непосредственно с обычным сознанием. Полное рассмотрение жизни требует, чтобы не только нечто познавать абстрактно, но - мочь полностью пребывать в познанном. И если стоять перед жизнью сна, как современный интеллектуалистический мыслитель, то тому, кто достаточно непредвзят и серьёзен, конечно, сияет навстречу много удивительного и повергающего в изумление, но только это удивление и изумление не того рода, какого, к примеру, требовала греческая философия для жизненного воззрения вообще. Всё в жизненном воззрении - так говорила греческая философия - начинается с удивления перед миром, с изумления перед фактами, выступающими нам навстречу. Но это должно идти дальше. Нужно продвигаться от удивления и изумления - к познанию.

Современный человек со своими средствами в отношении жизни сна и сновидений - на это не способен. И первый шаг, который нужно сделать в сверхчувственный мир, не может заключаться в том, чтобы тотчас же устремиться к самому сверхчувственному познанию, но в том, чтобы построить мост от обычного чувственно-физического познания на ту сторону, к сверхчувственному познанию. Этого можно достичь благодаря тому, что выучку, которую усвоили благодаря наблюдению чувственно-физического мира, живо распространяют на то, что вторгается в обычную жизнь из сна и сновидений. Наблюдать, конечно, современный человек может; но одно наблюдение

ещё ничего не решает, дело в том, чтобы наблюдать в определенном направлении, если нужно войти в существо дела. Речь о том - как наблюдать.

Несколько примеров должны Вам показать, как должно быть установлено наблюдение за этой другой стороной жизни, которая вторгается в дневную жизнь, но которая не наблюдаема с той же точки зрения, с которой наблюдают обычную бодрственную повседневную жизнь.

Есть люди, которые, конечно, воспринимают различие между бодрственной повседневной жизнью и жизнью сна, но лишь весьма ограниченным образом. Но всё же можно сказать, что во многих наивных душах есть сознание того, что человек в бодрственной дневной жизни является чем-то иным, чем в жизни сна. Поэтому эти наивные души часто говорят, когда им хотят указать на бесполезность, к примеру, сна, что люди, которые слишком много спят - ленивы, инертны: пока спят - не грешат, во сне - нет грешника. И этим они хотят выразить, что то, чем является человек от пробуждения до засыпания, грешным существом, - радикально не является таковым от засыпания до пробуждения. В этом наивном воззрении заложен очень хороший инстинкт.

Но то, что, собственно, заключено в этой области, познаваемо лишь при организации наблюдения соответствующим образом. И здесь я сказал бы, к примеру, следующее: конечно, некоторые среди Вас, вероятно, даже все Вы - имели сновидения такого рода, содержание которых представляет собой отчётливые реминисценции внешней физически-чувственной жизни. Может, например, снится, что Вы направляетесь к реке, Вам нужно на ту сторону этой реки. Ищете в сновидении лодку. Имеете всяческие хлопоты в связи с поисками лодки во сне. Потом находите лодку (это всё может сниться), теперь должны напрягаться, делая каждый отдельный удар веслом. Чувствуете на протяжении сна усилие, с которым гребёте вёслами, и наконец, со всеми хлопотами перебираетесь на другую сторону, почти так, как это делалось бы и в повседневной жизни.

Таких сновидений имеется много. Они представляют собой сновидения, которые, по меньшей мере своим содержанием, являются отчетливыми реминисценциями физически-чувственной жизни. Другие сновидения не представляются таковыми реминисценциями физически-чувственной жизни. Такие сновидения - также Вам известны. Кому-либо, к примеру, может сниться, что он направляется к реке, ему нужно на ту сторону; он хорошо продумывает это во сне, расправляет свои крылья, перелетает на ту сторону и идёт по другому берегу. Нельзя сказать, что это - реминисценция из физически-чувственной жизни, ибо, насколько мне известно, большинство людей не имеют привычки таким способом в физически-чувственной жизни переправляться через реку; мы имеем в

этом сновидении дело с чем-то таким, что в физически-чувственном мире человек действительно не исполняет.

Но теперь выступает нечто весьма своеобразное, что впервые бросается в глаза, если действительно рассмотреть взаимосвязь между жизнью сна, жизнью сновидений и внешней чувственно-действительной жизнью в состоянии бодрствования. Тот, кто точно наблюдает в этой области, увидел бы именно следующее: если бы он имел такое сновидение или такие сновидения, которые навалили бы на него возню и хлопоты повседневной жизни в сновидении, которые являются реминисценциями физически-чувственной жизни, он почувствовал бы, что он проснулся усталым. Члены при пробуждении - тяжелы, и он весь день оставался в этом настроении усталости. Итак, пробуждаясь из сновидения, которое копирует чувственно-физическую действительность, пребывают потом ослабленными в повседневной, бодрственной жизни. Пронаблюдайте, как действует сновидение, не являющееся реминисценцией физически-чувственной жизни: если Вы однажды с воодушевлением, с лёгкостью летали в сновидении, словом, на Ваших крыльях, которых у Вас нет в физической жизни - перелетели реку - Вы проснулись свежим и бодрым, Ваши члены - легки. Такие различия в действии жизни сновидений и жизни бодрствования - необходимо наблюдать точно, как это принято в иных случаях, в физике или математике. И при неточных наблюдениях в обсуждаемой области не только не приходят к удовлетворительным результатам, но и не получают импульсов для дальнейшего познания и жизни.

И это - вовсе не так, что можно представить лишь отдельные краткие обзоры, которые, повидимому, подтверждают то, что я пытался объяснить, но - чем дальше входить в факты, тем больше оказывается, что существует такая взаимосвязь, о которой можно догадываться, между тем, что происходит в жизни сна и жизнью бодрствования. Есть сновидения, протекающие, к примеру, так, что в них имеют перед собой симпатичные блюда и едят их много и с большим аппетитом. И здесь Вы, как правило, почувствуете, если Вы во сне поели, что пробудились Вы с отсутствием аппетита, как будто у Вас испорчен желудок, и Вы целый день после этого не можете хорошо поесть. Но если бы Вы во сне поговорили с ангелом и правильно вошли бы в этот разговор с ангелом, Вы бы тогда увидели, что это действует на Ваш аппетит на протяжении дня чрезвычайно возбуждающим образом. Не требуется особых доказательств, что еда во сне является реминисценцией физически-чувственной жизни, ибо в сверхчувственном мире не едят и не пьют. Здесь Вы согласитесь со мной без доказательств. Так что, если едят и пьют в сновидениях - это реминисценции физически-чувственной жизни и - если разговаривают с ангелом - это, ведь, происходит в физически-чувственной жизни у очень немногих людей, это - событие,

которое не может быть реминисценцией физически-чувственной жизни.

Если мыслить более абстрактно, уже видно, что между засыпанием и пробуждением с людьми происходит нечто совершенно незнакомое, что затем переходит в бодрственную область, в жизнь между пробуждением и засыпанием. И нельзя сказать, что это было бы невозможно - получить в этой области вполне дифференцированные представления. Ибо это - всё же нечто вполне дифференцированное, если мы должны сказать: если нам снится о том, что является действительностью в физически-чувственной жизни, сновидение становится тем, к чему уже некоторое время стремятся натуралистические поэты или натуралистические художники, которые всегда хотят только подражать жизни, которые никогда не хотят вставить в жизнь нечто из сверхчувственного, такое сновидение становится натуралистом, тогда оно действует на бодрственную жизнь нездоровым образом. Оно действует болезнетворно. Итак, если обычная жизнь чувств вносится в сновидение во сне, это имеет нездоровое, болезнетворное обратное действие. И с другой стороны, если то, что не является реальным в физически-чувственной жизни, то, что твердокаменный филистер считает чем-то фантастическим, мистическим, чепухой, то, что умный человек, истинный интеллектуалист - не склонен постигать духовно, если оно выступает в сновидениях - это есть именно то, что делает затем человека бодрым, свежим и здоровым. Так можно наблюдать своеобразное внесение того, что происходит с человеком между засыпанием и пробуждением, в обычную бодрственную жизнь.

И здесь вещи дифференцированы, так что уже можно сказать: с человеком должно случаться нечто независимое от телесности, ибо оно выражается в его действии на телесность, когда человек спит. И сновидение - это то, что прежде всего разыгрывается для обычного сознания к его удивлению и изумлению, то, что человек здесь, во вне-обычном состоянии - для своего обычного сознания не переживает, но проделывает бессознательно. Чем больше Вы будете пытаться собрать примеров, тем больше Вы будете находить, что такая реальная взаимосвязь между жизнью бодрствования и жизнью сна - фактически существует.

Но рассмотрим теперь сновидение. Оно существенно отличается от душевного содержания бодрственной дневной жизни. Мы противопоставим бодрственной дневной жизни тем, что мы нашей волей соединяем представление с представлением или отделяем представление от представления. В сновидении мы всё это делать не можем. Образ сновидения ткётся, как ткются обычные явления, без нашей воли. Активность души, действенная в дневной бодрственной жизни - парализуется, переходит в пассивность относительно сновидения.

И если мы изучим теперь сновидение с совершенно особой точки зрения, оно становится примечательным предателем тайной стороны нашего человеческого существа. Вы только понаблюдайте, как Вы иногда противостоите в жизни определённому человеку, о котором Вы судите, исходя из жизненных обстоятельств. Вы не позволяете себе предоставить всему Вашему внутреннему изливаться в это суждение. Вы судите так, что Вы, например, всегда имеете уважение к тому, что обсуждаемый носит определенный титул, что те, которые носят такой титул, должны обычно рассматриваться определенным образом, или что он, кроме того, имеет определенное положение в общественной жизни, короче, в бодрственной дневной жизни Вы приходите к определенному суждению. Но в жизни сна с Вами иногда происходит следующее: Вы видите себя перед этим человеком и начинаете его основательно избивать, что отличается от суждения, которое Вы образовали о нём в бодрственной дневной жизни, но что указывает Вам на несколько глубже лежащие в Вас симпатии и антипатии, которые в бодрственной дневной жизни Вы себе не позволяете, и которые сновидение начаровывает в образе перед Вашей душой. Итак, нечто, в чём человек не сознаётся в бодрственной дневной жизни, но что, однако, носит в себе, образно представляется перед душой благодаря подсознательной имагинации в сновидческой жизни. Это относительно легко заметить. Но, если, с другой стороны, принять во внимание то многое, что в бодрственной дневной жизни выражается в расстройствах, капризах или в необъяснимой весёлости, которые нельзя понять из явлений жизни, то тогда нашли бы, если бы не забывали сновидений, которые при этом имели место: эти сновидения привели к этому расстройству или к этой жизнерадостности; в бессознательное, в подобное настроению вдвигается то, что переживается от засыпания до пробуждения и что может быть разоблачено сновидением. Вообще, нельзя понять жизнь в её тотальности, если не принимать в расчёт точным образом эту вторую сторону жизни, которая протекает между засыпанием и пробуждением.

Но всё это протекает без человеческого участия. Однако, можно также и то, что протекает бессознательным образом, произвольно - поднять к полностью сознательной деятельности, каковая, например, имеет место в математизации, в естественнонаучных исследованиях. И, действуя таким образом, поднимаются от неопределенного, которое можно обозревать лишь соотнося жизнь сна с бодрственной жизнью, к тому, что может выступить затем в сознательно развитых имагинации, инспирации и интуиции.

Но только благодаря этим способностям возможно истинное человекопознание. То, на что, я бы сказал, заикаясь указывает мир, в то время как его демонстрирует нам жизнь сна, сознательным образом развивается в метод, который

стремится, благодаря Антропософии к действительному миру- и человекопознанию.

**Четвертый доклад
Человекопознание как основа педагогики и
дидактики - III
Дорнах, 26 декабря 1921 года**

В основу всех современных рассмотрений, которые находят затем своё выражение как в области познания, так и в жизненной практике благодаря интеллектуалистически-натуралистическому объяснению мира, заложено наблюдение того, что имеется перед человеком в настоящий момент. Во внешних деталях это могло представляться иначе. Однако в дальнейшем ходе этих представлений станет уже очевидным, что дело здесь всё же именно во внешних деталях. Мы исследуем человека в отношении его организации обычными методами биологии, психологии, анатомии, и мы занимаемся всегда, собственно, тем, на что нам указывает настоящий момент. Конечно, это выглядит иначе. Мы исследуем, к примеру, лёгкие ребёнка, лёгкие зрелого человека, лёгкие старика и констатируем данные моментального осмотра. Затем мы распространяем наши заключительные выводы на весь ход человеческой жизни. Из изменений лёгких с детства до старости мы заключаем нечто о человеческом развитии. Но то, что мы здесь с этим временным ходом делаем, не является вживанием во временной ход, но является всё же остановкой в пространственном, и о временном ходе мы лишь заключаем из пространственных изменений. Мы поступаем здесь почти так же, как при наблюдении часов. Мы смотрим, скажем, утром на положение стрелок часов и из пространственного ориентируемся относительно времени. Затем мы наблюдаем часы в обед и снова из пространственного ориентируемся относительно времени. Этот способ включения себя в жизнь вообще стал для нас обычным. Мы наблюдаем мгновение, которое переживаем. Мы переживаем его пространственно. Но мы совсем не так переживаем внутреннее становление времени. Только тогда можно правильно судить о существовании хода человеческой жизни между рождением и смертью, когда мы сможем так же живо вносить себя во время, как мы привыкли вносить себя в пространство. Я хочу пояснить это на нескольких примерах, именно в отношении к человеческой жизни, то, что я только что высказал теоретически. Потому что именно для того, кто хочет упражнять искусство воспитания и обучения, совершенно особую важность имеет это вживание в ход времени. Это видно из следующих примеров.

Предположим, ребёнок развивает совершенно особое благоговение ко взрослому. Здоровое ощущение усматривает это, именно у ребёнка - как нечто здоровое, то, что направляет ребёнка к такому естественному благоговению перед взрослым, если это благоговение правомерно благодаря качествам взрослого, и это, ведь, должно быть так. Мы будем

говорить об этом в дальнейших докладах при рассмотрении искусства воспитания и обучения. Сейчас я хочу привести это лишь как пример.

Здесь ограничиваются обычно тем, что говорят: есть дети, которые развивают такое благоговение. Приписывают известные особенности известным детским существам и довольствуются моментом. Но мы не достигнем ничего в познании всего значения этого благоговения, если не будем рассматривать всю человеческую жизнь. Затем, имея возможность наблюдать того или иного человека в позднем, возможно - в весьма преклонном возрасте, мы находим, что есть люди, обладающие способностью естественным образом утешать других, которые нуждаются в утешении, и, если другие из житейской необходимости нуждаются в наставлении - давать им это наставление. Часто это - даже не содержание того, что говорят эти утешающие, вызывающие возвышенные чувства, люди; это заключено в тембре, в звуке голоса; это - манера речи. Если проследовать затем назад по жизненному пути таких людей, до их детского возраста, оказывается: это - люди, которые в своём детском возрасте особо усердствовали в благоговении, в высоком внимании к взрослым. Это благоговейное, уважительное поведение по отношению к взрослым, которое затем в ходе времени исчезает, живет в подосновах жизненного пути и выступает снова в зрелом возрасте в даровании: давать утешение, наставление, возвышение другим.

Вышеописанное можно высказать также и следующим образом. Можно сказать: если ребёнок по-настоящему, из своего внутреннего, учился молиться, учился развивать молитвенное настроение, то это настроение на протяжении средней стадии жизни входит указанным образом в подосновы жизни и снова приходит в преклонном возрасте, проявляясь затем как известный дар благословения, которое ощущают другие люди. Но именно у таких людей, чьё бытие в позднем возрасте благословляюще действует на других, опять-таки находят: они усвоили в своём детстве молитвенное настроение. - Такие вещи находят лишь тогда, когда научаются так же жить во времени, как мы привыкли жить в пространстве. И это должно давать уже знание, которое во времени живёт так же, как и в пространстве, а именно - непосредственно, а не путём выводов из пространственного, как это мы делаем с часами.

Но то, что я Вам здесь, я сказал бы, на паре примеров сделал наглядным для морально-внутренней жизни, если надо прийти к действительному искусству воспитания и обучения, должно применяться уже в самом начале общего рассмотрения человека. И это может происходить следующим образом.

Если мы человека, как он выступает перед нами в жизни, как целое, сравним с животным, мы найдём, что животное, особенно высшее животное, рождаясь, уже обладает необходимой ему в жизни ловкостью. Вылупившиеся цыплята

уже полностью приспособлены к своему окружению и не нуждаются больше в обучении; их органы обладают так фиксированной пластичностью, как это необходимо рассматриваемому животному в соответствии с его видом. В случае человека это не так. Человек рождается беспомощным, он должен сперва, благодаря внешнему миру, приобрести своё особое умение, ловкость в известных областях. Этим человек обязан тому обстоятельству, что важнейшим этапом его жизненного пути является средний этап - между детством и старческим возрастом. Этот средний этап, время зрелости, для жизни человека здесь на Земле - есть наиважнейший. Здесь он, благодаря приобретению умелости, ловкости, приспособливает свою организацию к внешней жизни. Здесь он вступает с внешним миром в отношение, определяемое опытом. Этот средний этап, на котором органы ещё имеют их лабильную пластичность, у животного полностью отсутствует. Животное рождается в жизнь таким, какими мы, люди, становимся впервые лишь в старости, когда наши формы затвердевают, когда нашим формам свойственна постоянная, фиксированная пластичность. Если хотят понять животность в её отношении к миру, то её понимают правильно, лишь сравнив с человеческой старостью.

Но тогда здесь может возникнуть вопрос: не проявляется ли животное также и в своих душевных качествах, как нечто старческое? - Это не так, ибо в животном здесь есть ещё другой полюс, противодействующий этому старческому, и это - способность к продолжению рода. Эта способность как для человека, так и для другого существа, обладающего ею, является омолаживающей. И в то время, как животное, с одной стороны - развивает старение, с другой стороны - в это старение вливается способность к продолжению рода и животное, остаётся всё же известным образом избавленным от преждевременного одряхления, пока оно остаётся способным к продолжению рода.

Но если Вы сможете непредвзято рассмотреть животное или животный вид, Вы скажете: в тот момент, когда животное достигает способности производить потомство, оно уже входит в старость. И своеобразие человека в том, что как детство, так и старость - ибо на протяжении детства медленно развивается способность к продолжению рода - установлены на концах жизни, а в середине лежит органически-пластический этап, который благодаря отношению к внешнему миру может к этому внешнему миру приспособливаться. И можно назвать в известном смысле нормальным в человеческой жизни то, что этот средний этап правильным образом имеется у человека. Тогда в надлежащее время люди становятся в какой-то мере детьми, в надлежащее время перестают быть детьми, вступают в зрелый возраст, и, также в надлежащее время, вступают из зрелого возраста в старость.

Если весь этот жизненный путь человека рассматривать, помещая себя во временное (mit einem Sich-Hineinversetzen in das Zeitliche), то отсюда также приходят и к рассмотрению ненормальностей. Именно у определенных человеческих индивидуальностей можно видеть, как они, так сказать, не умеют достаточно долго сдерживать старение. Я имею в виду сейчас вовсе не то старение, которое заключается в седых волосах или преждевременно голым черепе, ибо можно долгое время и с голым черепом оставаться ребячливым, но я имею в виду то старение, которое проявляется более внутренне, органически и которое обнаруживается только при внутреннем, интимном наблюдении жизни: душевное, если можно его так назвать, старение, которое разыгрывается потом в жизни, даже если эта жизнь ещё находится совершенно на пластическом этапе.

Но можно встретить и обратное: человек в ходе своей жизни в надлежащее время может не оставить детства. Тогда детство разыгрывается в среднем возрасте; тогда он вносит в средний возраст то, что он должен был бы иметь, как ребёнок, лишь внутренне-душевно. И благодаря этому в ходе человеческой жизни возникает совершенно особое своеобразие, что мы и рассмотрим сегодня в общих чертах.

Рассматривая человеческую жизнь в её временном ходе с этой точки зрения, можно прийти от т.н. нормальной человеческой жизни к разнообразным её ненормальностям. По мере того, как мы, как люди, идём навстречу старости, наша голова, наша головная организация утрачивает свою внутреннюю подвижность, подвижную пластику. Мы становимся более затвердевшими, непластичными в отношении головной организации, когда подходим к концу жизни. И все приобретённые нами в жизни способности становятся в старческом возрасте более душевными, духовными. Но это происходит за счёт анимализации нашей головной организации. Физически мы становимся такими, каким животное является в начале. Мы в какой-то мере анимализуемся. Ценой этого мы покупаем то, что мы, если воспитание - правильно, вероятно можем иметь для всей жизни как душевно-духовную взаимосвязь с жизнью; мы покупаем это ценой того, что в этом позднем возрасте в известной мере то, что мы духовно-душевно сопереживали с миром - не входит больше столь правильно в нашу организацию. Череп стал пластически слишком жестким, слишком твёрдым. Поэтому в старческом возрасте мы больше занимаемся тем, что нас душевно-духовно связывает с внешним миром. Мы не принимаем больше в своё внутреннее в столь высокой степени, как раньше, то, что мы переживаем во внешнем мире. Наступает анимализация нашей верхней организации.

Эта анимализация нашей верхней организации может, теперь фактически - неуместно, наступить уже в раннем зрелом возрасте - внутренним образом, как я это объяснил. Но

поскольку человек, естественно, всегда остаётся человеком, также и тогда, когда он в какой-то мере анимализирован в своей головной организации, он - всё же является человеком, поэтому то, что мы здесь рассматриваем, выступает перед нами не во внешних признаках, но - именно во внутренних душевных особенностях. Это происходит так: если этот особый способ, которым вступают в связь с внешним миром старик или старуха, наступает слишком рано (он может наступить уже в детском возрасте) то в силу того, что пластичность в остальном человеке, естественно, ещё преобладает, это отстывает в физическую организацию, и тогда внутренним образом раньше переживают то, что в здоровом отношении к внешнему миру переживают лишь тогда, когда сумели своевременно стать стариком. Это связывают со своим физическим, принимают в свою физическую организацию, и это осуществляется благодаря качествам, которые уподобляются чему-то анимальному, звероподобному, как они обычно имеют место у нормальных людей.

Животное имеет, по сравнению с человеком известный инстинкт, который связывает его с его окружением в гораздо большей степени, чем связан со своим окружением человек в нормальном состоянии. Это ни в коей мере не легенда, но вполне соответствует своеобразию животной жизни, что известные животные, когда приближаются природные события, опасные для их жизни, покидают места, где может возникнуть опасность. Животные имеют известный инстинктивный, пророческий дар, если речь идёт о сохранности их жизни. И это описано совершенно верно, если говорят, что животное в значительно высшей степени, чем человек, чувствует ход времён года. Животное ощущает приближение того времени, когда оно должно улетать, если это - перелётные птицы, чтобы искать иные места. Итак, животное имеет интимную инстинктивную связь с окружением. И, если бы можно было увидеть, что происходит здесь, в животной душевной жизни, то можно было бы видеть, правда совсем укутанным в бессознательное, но всё же видеть, что животное имеет инстинктивную жизненную мудрость, которая проявляется как жизнь, совместная со всем ходом природы.

Если человек указанным образом преждевременно подвергается в своей жизни старению, тогда выступает, конечно, не так, как у животного, поскольку у человека всё возвышается до человеческого, но всё же выступает это инстинктивное переживание окружающего мира. И то, что сегодня во многих случаях верно, а во многих - неверно, описывают как низшее ясновидение, телепатию, телепластику, телекинез, т.е. вещи, которые аномально выступают в человеческой жизни, это - не что иное, как разыгрывание старости в более ранних переживаниях человека. Переживая старость уже в двадцать лет, становятся в низшем смысле ясновидящим. Это выражается в вещах, которые выступают как

откровение ранней старости и представляют собой аномальности жизни, не столько во внешних, сколько во внутренних признаках. Если бы то, что имеет место как низшее ясновидение, телепатия, телекинез, телепластика, что до известной степени уже очень хорошо исследовано, было бы подвергнуто более глубокому рассмотрению с правильной точки зрения, убедились бы, что имеют здесь дело с преждевременным внутренним старением.

Но нужно двигаться дальше, к действительному рассмотрению жизни. Нужно не только видеть в настоящий момент то, что стоит перед нами пространственно, но нужно мочь его так интерпретировать, чтобы знать: если рассматривать человека в настоящий момент и указывать на те или иные его особенности, то это касается того, что то, что, собственно, должно быть позднее, разыгрывается в более раннем.

В последующие дни мы увидим, что именно благодаря такому точному прозрению в человеческую природу могут происходить исцеляющие процессы. И совершенно так же возможен род анимализации человека, которая, однако, проявляется не во внешнем старении, но благодаря тому, что выступающие обычно животным образом в животном инстинкте отношения к окружающему миру - переносятся в человеческое, но в ниже-человеческое.

Для непредвзятого рассмотрения мира особенности телепатии, телекинеза, телепластики, естественно, не теряют своей многозначительности, если их рассматривать таким образом - не как проявление сверхчувственного, но как то, что происходит благодаря разыгрыванию более позднего в более ранней человеческой жизни. Благодаря этому, в таком рассмотрении во времени учатся познавать именно человеческое существо в его основном характере; ибо рассмотрение во времени означает: не из различных моментов жизни извлекать заключения о ходе жизни, но внутренне жить временем и мочь видеть при этом, как более позднее, вместо того, чтобы обнаруживаться позднее, изживает себя раньше. Видеть во времени - это значит: обозревать время в созерцании и видеть в настоящий момент прошлое и будущее.

Вы сами почувствуете, насколько наше современное рассмотрение, даже если это внешне выглядит иначе, далеко от этого внутреннего, сообразного времени и его ходу, способа рассмотрения. Сюда добавляются затем неудовлетворительные интерпретации того, что встречается в жизни. И от этих неудовлетворительных интерпретаций сегодня полно так называемого научного знания и воздействия этого научного знания на жизнь.

Но может встретиться также и обратный случай: в позднейшей зрелой жизни человека может разыгрываться детское. Детское заключается в том, что не только инстинктивным образом через головную организацию

переживаются отношения с окружающим миром, но головная организация интенсивно живёт в обмене веществ тем, что является его отношением к внешнему миру. Если ребёнок видит краску, то в нём происходят при этом оживленные процессы обмена веществ. Ребёнок в известной мере потребляет в свой обмен веществ также и внешние впечатления. И вполне можно сказать, сказать не фигурально, но вполне реально: желудочная функция ребёнка направлена не только на пищу в силу её вкуса и усвояемости, но также и на красочные впечатления окружения. Она направляется на то, что ребёнок переживает из окружения. Так что можно сказать: у старика мы имеем анимализацию жизни в физическом отношении; у ребёнка - вся жизнь наполнена чувствительностью вегетативно-органических процессов.

Вегетативно-органический процесс, не анимально-органический, но вегетативно-органический процесс переживается ребёнком вместе со всем, что он испытывает во внешнем мире. Это идёт вплоть до душевных качеств. Так что мы у ребёнка никогда не придём к завершённому познанию, если не спросим себя: как потребляет ребёнок в свой обмен веществ свои впечатления? - В том ведь и заключается т.н. нормальная человеческая жизнь, что человек потом, в более позднем, зрелом возрасте всё больше предоставляет свой обмен веществ себе самому, что он свою жизнь внешним миром опять-таки переживает самостоятельным образом, что человек то, что он духовно-душевно переживает внешним миром, не предоставляет, как ребёнок, обмену веществ, что он не сопровождает, как ребёнок, все внешние отношения к внешнему миру оживлённым, внутренним выделением желез.

Ребёнок потребляет то, что он переживает во внешнем мире, я сказал бы, как питание. И позднейший, зрелый человек - предоставляет свой обмен веществ ему самому. И лишь потому зрелый человек живет нормальной жизнью, что вещи не входят столь глубоко в его вегетативно-органические процессы. Но у известных индивидов это может оставаться. Известные индивиды могут вносить детскость в позднейшую жизнь. Тем и сохраняют они потом свою самобытность, что они связывают свои внешние переживания со своими органическими процессами, что они также ещё и душевное связывают со своими вегетативно-органическими процессами.

Возьмём пример: некто, достигший уже определенного зрелого возраста, развивает особую любовь, ну, скажем, к собаке. Бывает, ведь, такая интенсивная любовь к собакам. И именно такая интенсивная любовь зачастую связана с высокой интенсивностью переживания. Если затем у такого человека имеется то, что он нечто от детскости внёс в позднейший зрелый возраст, или также, что он в детстве переживал детскость в повышенной степени, тогда он с этой своей любовью не остаётся лишь в душевном отношении к внешнему миру, но эта любовь вызывает органические, вегетативные

процессы. Организм сопереживает эту любовь. И, когда эта любовь ощущается живо, при этом всегда происходит ещё нечто и в процессах обмена веществ. Процессы обмена веществ привыкают не только к нормальному пищеварению, нормальному пребыванию в мире, служить остальной нормальной жизни, но известная область, известная провинция обмена веществ привыкает также и к тому, чтобы иметь такие выделения и затем регенерации, как это соответствует этому особому случаю оживлённого ощущения этой любви к собаке. Известная провинция организации нуждается в этом особом изменении, которое выступает здесь внутренне, чисто органически-вегетативно вследствие любви к собаке.

И вот, представим себе, собака издохла. Внешнее жизненное отношение уже не может больше развиваться; но внутренняя провинция вегетативно-органического привыкла развивать такие процессы. И у человека это доходит до того, что этот органический процесс, который теперь уже больше не удовлетворяется, которому недостаёт внешнего созерцания, функционирует дальше, но уже больше не удовлетворяется, поскольку отсутствует его внешний коррелят. Такие органические процессы имеют свою внутреннюю инерцию; они продолжают. Это шумит во внутреннем человека. И могут оставаться самые странные нарушения, если, к примеру, любовь к собаке так принята в органо-вегетативные процессы, и собака затем издохла.

Случись здесь человек умный, имеющий некоторую жизненную практику, что этот человек будет делать? Ну, он, вероятно, постарается, чтобы была куплена другая собака, и позаботится о том, чтобы этот упомянутый прежний владелец собаки смог так же полюбить её. Если он этого достиг, то он, собственно, провёл исцеляющее лечение; ибо теперь внутренний органический процесс может снова удовлетворяться внешним переживанием. Мы увидим в ходе этих докладов, что есть ещё более разумные методы лечения, но я думаю, человек среднего уровня поступит приблизительно таким образом.

Но, конечно, есть такие переживания внешнего мира, которые не столь определены и отчётливы, как любовь к собаке. Бесконечно многое мы можем переживать во внешнем мире. И если затем переживающий индивид живо удерживает в себе детскость, т.е. потребление внешнего мира, тогда у такого индивидуума остаётся в вегетативном организме нечто от шума, если его лишить переживания, если то, на чём развились внутренние процессы, не может больше переживаться внешне. Эти вещи есть в человеческой жизни, где и нужно искать - откуда приходит такое внутреннее состояние, необъяснимо поднимающееся из человеческих глубин. Человек из-за этого становится недовольным, брюзгливым, ипохондричным, получает всевозможные следствия из этого. Находят, что он был кое в чём обделён жизнью или чем-то другим, что,

собственно, уже нашло свой коррелят в вегетативно-органических процессах. Если такой человек своим сознанием взирает на внешний мир, он уже больше не может доставить удовлетворения тому, что шумит внутри в его организме. В его организме происходит нечто, что, собственно, хочет быть внешне созерцаемым, или, по меньшей мере, мыслимым, но чего он мыслить не может, так как к этому нет повода.

С другой стороны, мы находим жизненно практичных людей, которые обладают особенностью инстинктивно чутать такие вещи в человеке, если он их имеет; затем они находят возможность всячески говорить ему об этом, что выносит эти вещи из неопределенных глубин вегетативно-органического и поднимает их в жизнь мыслей, жизнь представлений, так что человек может это мыслить, представлять, что ему, собственно, и желательно. Кто может наблюдать жизнь, тот найдёт в жизни бесчисленное множество таких утешений, когда просто вегетативно-органическое содержание, которое происходит из прежних разочарований, из прежних лишений жизненного содержания - вылечивается, выводится благодаря тому, что, по меньшей мере, в проникновенности человеческого утешения обращается к человеку и вводится в жизнь его сознания, что ему, собственно и требуется.

В наше время, благодаря особой конституции нашей цивилизации, имеется действительно много индивидов, которые разыгрывают свою детскость в своём зрелом возрасте, так что то, что я сейчас привёл - очень заметно в лёгких и тяжёлых случаях. В то время, как в обычной жизни не многое даёт повод говорить об утешении, которое в исполненной любви отдаче одной личности другой может быть причиной многого исцеляющего, это вводили, вводили во многих отношениях правомерно - в научно-психологический способ рассмотрения. Итак, имеется человек с таким внутренним шумом. Теперь мы знаем, что этот внутренний шум касается оставшихся из жизненных разочарований и тому подобного, отставших вегетативно-органических процессов. Имеется такой человек. Затем, если уж переводить вещи в научную область, нужно, естественно, и выражаться научно. Затем этого человека исследуют. Из его истекшего жизненного пути, с помощью исповеди или из сновидений, которые он имел, или иначе вытянув из него различные сведения, находят: что необходимо для того, чтобы перевести человеку в сознание то, чего требует подсознательное вегетативно-органическое. Затем называют это аналитической психологией или психоанализом. Затем говорят, выражаясь, само собой разумеется, научно, о "скрытых душевных провинциях". Это - не "скрытые душевные провинции", но - вегетативно-органические процессы, которые отстали описанным образом и которые требуют исполнения во вне. И ищут, что можно предложить человеку в качестве такого исполнения. Говорят: мы заботимся об отреагировании таких задержанных

процессов. - Видите, в том, что я дал Вам понять, содержится правомерность т.н. аналитической психологии или психоанализа.

Антропософия всегда относительно таких вещей, которые выступают в её области совершенно правомерными - в особом положении. Антропософия, собственно, сама по себе - совсем не сварлива. Она охотно познаёт всё то, что встречается внутри горизонта, в котором она правомерна. И она, само собой разумеется, будет познавать также и психоанализ, внутри горизонта, в котором он правомерен. Но Антропософия должна исследовать вещи из всей человеческой природы и из тотального объяснения мира, должна, таким образом, в известной мере малые сферы, которые несколько дилетантским, обывательским образом также разрабатываются сегодня учёными - включать в более широкие сферы. Поэтому у неё нет никаких причин спорить. Она лишь включает то, что объяснено односторонне - в большую сферу. Но другие спорят, ибо они хотят оставаться в своей малой сфере. Они видят своим способом лишь то, что есть в этой малой сфере. И поскольку она, по существу, способствует тому, у чего горизонт больше, она особенно не стремится с гневом отклонять это. Так что в правилах Антропософии необходимо лишь ополчаться против односторонностей, которые её атакуют. Это - то, что должно быть сказано особенно о таком веянии времени, как психоаналитическое.

Особенно примечательно следующее: если человек приходит к тому, что он слишком сильно втягивает конец своей жизни в средний жизненный этап, тогда возникают аномальные отношения к внешнему миру - телепатия, ясновидение в низшем смысле. Человек инстинктивным образом расширяет свой горизонт за пределы своей жизненной сферы. Если человек идёт в обратном направлении, если он то, что в начале его жизни принадлежит к его детскости - вдвигает в позднейшие жизненные эпохи, тогда он внедряется своим существом глубже в своё органическое, тогда органическое вздымает волны и тогда возникают аномальности во внутреннем; он вступает некоторым образом в слишком близкое отношение со своим собственным органическим внутренним. И эти отношения устанавливаются тогда именно так, как они описываются аналитической психологией, которая, однако, должна была бы низойти в органологию, чтобы действительно понять их.

Для полного человекопознания - совершенно необходимо привлечение к рассмотрению хода жизни во времени между рождением и смертью. И такое полное человекопознание указывает на то, чтобы всё внимание сконцентрировать на временном ходе жизни, сопереживать этот временной ход жизни. Именно поэтому Антропософия, желая благодаря своему особому методу проникнуть в сверхчувственное и благодаря этому - в совершенное человекопознание, должна

мочь держаться вживания во временное. Человек не принимает во внимание это временное именно в духе сегодняшней цивилизации. Имагинация, инспирация, интуиция, - которые являются особыми методами познания Антропософии, должны безусловно базироваться на временном переживании бытия, переживании бытия во времени.

Имагинация, инспирация и интуиция не должны быть чем-то, что как нечто совершенно чуждое вставлено в человеческую жизнь и как чуждое должно вести к сверхчувственному познанию, но чем-то таким, что полностью лежит на продолжении обычных человеческих способностей. Так что Антропософия вовсе не настаивает на том, что должна иметь место какая-либо особая одарённость, чтобы прийти к имагинации, инспирации, интуиции, но человек, конечно, должен смочь глубже осознать себя в заложенных в нём способностях, которые он может развивать вполне надлежащим образом. Нужно подняться над тем родом познания, который мы усвоили в обычной жизни в сегодняшнем научном познании и в сегодняшней жизненной практике.

Как же мы поступаем, собственно, становясь познающим человеком? Я имею в виду сейчас познающего человека не только, как научно познающего человека, но познающего человека лишь в том смысле, в каком мы должны быть им, чтобы осуществлять нашу жизнь практическим образом. Мы имеем вокруг нас то, что мы могли бы назвать ковром чувств: мир красок, мир звуков, мир тепловых соотношений и т.д., всё то, что производит впечатление на наши органы чувств. Мы отдаёмся этому чувственному впечатлению и переплетаем эти чувственные впечатления с тем, что мы думаем, с мыслями. Когда Вы задумываетесь, когда Вы отдаётесь Вашей собственной внутренней жизни, вспоминая, что составляет содержание этой душевной жизни? Это - чувственные впечатления, вотканные в мысли. Мы живём всецело благодаря тому, что мы в наше душевное принимаем эту ткань из чувственных впечатлений и мыслей.

Что здесь, собственно, происходит? Рассмотрим на этом схематическом рисунке линию от А до В как ковёр чувств, как распространенные вокруг нас краски, звуки, запахи и т.д. Человек отдаётся наблюдению этого ковра чувств, и он вплетает впечатления в свои мысли, которые я рисую здесь как красную змеевидную линию. Человек, отдаваясь жизни чувств, всё, что он переживает в этом мире чувств, связывает мысленно. Он интерпретирует мир чувств благодаря своим мыслям. Благодаря тому, что всё, что он развивает в мыслях, он вкладывает, в известной степени, в этот мир чувств, этот мир чувств образует для него границу, стену, через которую он не может пройти. Он в известной мере - записывает все свои мысли на этой стене, но он не может протолкнуться через стену в сегодняшнем нормальном сознании. Мысли останавливаются на этой стене и рисуют на ней.

Эту остановку на стене преодолевают благодаря тому, что развивается имагинативное познание путём того, что можно назвать систематически-регулярной медитацией. Эта медитация может развиваться как внутренний исследовательский метод таким же образом, каким могут развиваться внешние химические или астрономические исследовательские методы. Вы можете убедиться из моих книг "Как достигнуть познания высших миров" и второй части "Очерка тайноведения", что методы, работающие в этой медитации, ни в коем случае не проще и не менее длительны, чем те, которые нужно усвоить, чтобы стать астрономом или химиком, если хотят прийти к последним выводам. Конечно, это относительно легко, заняться чтением трудов, которые дают руководство к соответствующим упражнениям, и затем пойти настолько далеко, чтобы с помощью здравого человеческого рассудка смочь действительно внутренне убедиться в истинности того, что говорится в антропософских исследованиях. Это не требует ссылки на авторитет. А также, если это невозможно исследовать самому, то это можно проверить, если только войти в специфику исследовательского метода.

Итак, всё это упражнение основывается на том, чтобы отказаться от вхождения в чувственные впечатления. В медитации - не предаются чувственным впечатлениям, отдаются только жизни мыслей. Но эта мыслительная жизнь, благодаря устойчивой концентрации на известной, легко обозримой мысли, должна быть приведена к такой интенсивности, к такой живости, какими обладает лишь внешняя жизнь чувств. Вы ведь знаете, это - нечто совершенно иное, когда мы отдаёмся внешним впечатлениям чувств, нежели когда мы в обычном сознании отдаёмся лишь нашему бледному, безжизненному миру мыслей. Чувственные впечатления действуют на нас живо, интенсивно. Мы отдаёмся им. Мысли - блекнут, становятся абстрактными, холодными. Но именно в том и заключается существо медитирования, что мы благодаря упражнению приходим к тому, чтобы жить в одном лишь ткании мыслей с такой же интенсивностью и живостью, как и во внешней жизни чувств. Если медитативную мысль можно охватить в такой внутренней живости, как это иначе происходит, когда мы предаёмся ощущению краски, тогда медитативная мысль правильным образом вчленяется в жизнь. Но всё это должно происходить с такой же внутренней свободой, с какой происходит нормальное тkanie мыслей и чувственное восприятие. Как мы не предаёмся неопределённым настроениям, мистической мечтательности при наблюдениях внешнего мира, как мы не становимся при этом мечтателем, так же это недопустимо, если мы таким образом правильно медитируем. В этом медитировании должно содержаться точно то же настроение, что и во внешнем, чувственном восприятии.

Это и является своеобразием антропософского метода, что он принимает чувственное восприятие в качестве образца. Найдётся невнятный мистик, который скажет: чувственные восприятия - нечто неполноценное! Их нужно оставить. Нужно переноситься в сказочное, мистическое, отвлеченное! - Так вот, благодаря этому приходят в состояние полусна, а не действительного медитирования. Антропософия следует противоположному пути: она принимает чувственное восприятие как образец в отношении его качества, интенсивности, живости. Так что человек в этом медитировании двигается так же свободно, как он в ином случае двигается в чувственном восприятии. И при этом он совсем не боится стать сухим трезвенником. Вещи, которые он переживает таким образом со всей объективностью, они уже удерживают его от сухого филистерства, и он вовсе не нуждается, благодаря объектам, которые он переживает, в том, чтобы преодолеть повседневность и возвыситься в снопоподобную мечтательность.

Итак, медитируя правильно, человек достигает свободы движения в мыслях. Но вследствие этого сами мысли освобождаются от их прежнего абстрактного характера, они становятся образными. И это наступает теперь в полном бодрственном сознании, среди других здоровых мыслей. И этого нельзя терять. Галлюцинант, мечтатель, который в тот момент, когда он галлюцинирует, грезит - полностью галлюцинант, полностью мечтатель, здесь он полностью отставляет в сторону здравый человеческий рассудок; тот, кто практикует описанные здесь методы, так поступать не может. Он всегда пребывает в здравом человеческом рассудке. И он берёт его с собой во всё то, что он переживает здесь в образной жизни мыслей. И что же вступает благодаря этому? Да, видите ли: в полном бодрственном состоянии вступает то, что иначе лишь в бессознательной жизни формирует в образности сновидения. Но именно это является отличием имажинации от сновидения: при сновидении всё делается внутри нас; затем это выносится из неизведанных глубин в бодрственную жизнь, и мы можем это лишь наблюдать задним числом. При имажинации, при подготовке к имажинации, в медитативном содержании мы сами делаем то, что иначе делается внутри нас. Мы берём на себя функции творца образов, которые не являются голыми фантастическими образами, но своей интенсивностью, живостью так же отличаются от образов фантазии, как и образы сновидений. Но мы делаем всё это сами, в том-то и дело. И в то время, как мы делаем это сами, мы свободны от одной основательной иллюзии, которая заключается в том, что то, что делают сами, можно было бы рассматривать, как манифестацию объективного внешнего мира. Этого не бывает, так как при этом осознают, что всю эту образную ткань - создали сами. Галлюцинант - считает свои галлюцинации действительностью.

Он считает образы действительностью, поскольку он их, ведь, не сам создаёт, поскольку он знает, что они создаются. Поэтому у него возникает заблуждение, что они являются действительностью. Тот же, кто подготавливает себя медитацией к имагинации, вовсе не может допустить, чтобы то, что он здесь сам развивает, принимать за действительные образы. Первая ступень к сверхчувственному познанию заключается именно в том, что становятся свободными от иллюзий вследствие того, что всю ткань, которую теперь вызывают как внутреннюю способность, образы такой живости, как образы сновидений - формируют полностью свободно и произвольно. И теперь действительно нужно быть сумасшедшим, чтобы принимать это за действительность.

Следующий этап этого медитирования заключается в том, что опять-таки приобретают способность - мочь позволить этим образам, которым присуще нечто околдовывающее, и тем, которые человек развивает не в совершенной, как при медитировании, свободе, поселяя их, фактически как паразитов - позволить всем этим образам полностью исчезнуть из сознания, так что обретают внутренний произвол - если пожелают, дать полностью исчезнуть всем этим образам. Этот второй этап - так же необходим, как и первый. Так же, как и в жизни для воспоминания необходимо забвение - иначе мы всегда будем окружены всей суммой наших воспоминаний -, так и на этой первой ступени познания - так же необходимо отбрасывание имагинативных образов, как и ткание, формирование этих имагинативных образов.

Но в то время, как всё это проделывают, упражняют, в душевном происходит нечто, что можно было бы сравнить с тем, как становится сильным постоянно упражняемый мускул. И теперь осуществляется упражнение души благодаря тому, что учатся ткать образы, формировать образы и снова их погашать, и всё это - полностью в области нашей свободной воли. Видите ли, благодаря тому, что развита имагинация, приходят к сознательной способности формировать образы так, как они в ином случае формируются бессознательной жизнью сновидений, на той стороне, в мирах, которые не могут быть обозреваемы обычным сознанием, которые вложены в состояние между засыпанием и пробуждением. Теперь эту же самую деятельность сознательно развивают на этой стороне. Итак, в этой медитации, нацеленной на имагинативное познание, развивают волю к достижению способности сознательно творить образы и, опять же - способности сознательно устранять образы из сознания. Благодаря этому приходит другая способность.

Эта способность - обычно произвольна, но имеет место не во время сна, а в момент пробуждения или засыпания. Момент пробуждения и засыпания может принять такой вид, что то, что пережили от засыпания до пробуждения и уносят в сновидческом остатке, пребывая по ту сторону - в этот момент

обсуждается, оценивается. Однако, то, что открывается нам при пробуждении, тотчас настолько поражает, что все воспоминания сновидений пропадают. Вообще, можно сказать: в сновидении в бодрственную жизнь вдвигается нечто хаотичное, некое обломочное образование чего-то лежащего вне обычной бодрственной жизни. Оно вдвигается благодаря тому, что человек на протяжении сна развивает образную, творящую имажинации деятельность. Если бы он развил в бодрственной жизни деятельность, творящую имажинации, и деятельность, устраняющую имажинации, он смог бы тогда из своего подготвления к имажинациям прийти к состоянию пустого сознания: тогда это - нечто подобное пробуждению, и тогда с той стороны чувственного (что я обозначил сейчас на рисунке красным кругом), развитыми медитацией мыслительными путями в нас проникают сквозь чувственный ковёр сущности, пребывающие по ту сторону чувственного ковра. Мы проталкиваемся сквозь чувственный ковёр, если мы остаёмся с пустым от созданных образов сознанием; тогда благодаря инспирации в нас входят образы с той стороны чувственного мира. Мы вступаем в мир, лежащий по ту сторону чувственного мира. Благодаря имажинативной жизни мы подготавливаемся к инспирации. И инспирация заключается в том, что мы сознательно можем переживать нечто так, как мы обычно бессознательно переживаем момент пробуждения. Как в момент пробуждения в нашу бодрственную душевную жизнь входит нечто из потустороннего этой бодрственной душевной жизни, так тогда, когда мы благодаря имажинациям так развили нашу душевную жизнь, в неё приходит, как я это описал - нечто из потустороннего сознанию чувственного ковра.

Таким образом мы переживаем духовный мир, который находится позади чувственного мира. То, что усваивается, как такая способность сверхчувственного познания - не что иное, как продолжение того, что человек имеет как способность уже в обычной жизни. И Антропософия основывается на том, чтобы далее развивать такие способности. Она только должна при этом всецело опираться на то, что человек усваивает благодаря временному постижению хода жизни и хода бытия.

Если Вы прочтете то, что Вы найдете как подготовительные упражнения к имажинации, инспирации и интуиции в моей книге "Как достигнуть познания высших миров" или в моём "Очерке тайноведения" и рассмотрите их непредвзятым взглядом, Вы увидите, что всё это сводится к тому, чтобы мочь переживать ход времени. Человек обычно в своей жизни живёт последовательно в детском постижении мира, в зрелом постижении мира, в старческом постижении мира, или же он аномально переживает внедрение того или другого. Не сама имажинация, но то, что правоммерным образом к этому готовит - должно быть выработано, чтобы вся жизнь исходила из целостного человека; чтобы человек отдавался миру из всего

хода жизни; чтобы таким образом гармонизировалось то, что особенно подходяще для мира в ребёнке, что особенно пригодно для мира в зрелом возрасте, что особенно пригодно для мира в преклонном возрасте; в мировоззрении, идущем к сверхчувственному - это должно сливаться вместе и гармонизироваться. Целостный человек должен действовать в мире также и как временной организм. Человек должен в известной мере внести в сверхчувственное воззрение свежесть и весёлость детского возраста; ясность мысли зрелого возраста; и он должен, ведь, достигнутую в правильной человеческой жизни преданность жизни, исполненную любви преданность жизни - внести в сверхчувственное воззрение в преклонном возрасте. И это всё: свежесть и весёлость - в постижение, ясность - в суждение и исполненную любви преданность явлениям - всё это человек должен принести, как подготовку, чтобы смогли соответствующим образом развиться имажинация, инспирация, интуиция.

Пятый доклад
Необходимое педагогу учение о здоровье и болезни - I
Дорнах, 27 декабря 1921 года

Согласно описаниям, которые я Вам дал, достигается т.н. имагинативное познание, благодаря тому, что то, что совершается в сновидении, как произвольная деятельность, поднимается в полное сознание. Выражаясь точнее, я должен сказать: не сновидения со своим сновидческим содержанием должны быть подняты в сознание, из-за чего мы пришли бы к нереальному, но - деятельность, которая выполняет теперь не нечто, определенное бессознательным образом, если мы сновидим, но которая поднимается до полностью произвольной деятельности, которая развивается в свете сознания и благодаря этому становится основанием для имагинативного познания. Эта деятельность существенно отличается от чисто сновидческой деятельности. В чисто сновидческой деятельности мы принимаем то, что встает перед нашим сознанием, за внешнюю действительность, поскольку мы не входим в эту деятельность активно. Но если мы эту, творящую сновидения, деятельность, поднимаем в сознание, то мы прежде всего знаем, что первое, что нам удаётся - это нами самими творимые образы. И мы никогда, как я уже указывал, не принимаем их в этой форме за действительность, иначе мы - не антропософские исследователи, а галлюцинанты. Теперь к этой, производимой как медитация, деятельности, которая ведет к жизни в таких образах, должна добавиться другая деятельность, которая может эти образы подавить, что должно сделать сознание свободным, пустым от этих образов. Усвоив эту деятельность и достигнув, после того, как укрепили душевные силы в творении и уничтожении образов, жизни в полном сознании, находятся уже в духовном мире. И деятельность, которая является духовно-душевной, производят независимо от тела. Так что воспринимают не телесными органами. Мыслят - не телом, и всё-таки обладают содержанием сознания; оно тогда является духовным.

Я говорил вчера, что прообразом духовного восприятия антропософского исследователя являются не сновидческие переживания сознания, но - именно свободные, пронизанные произволом переживания чувственных восприятий. Конечно, в сверхчувственном познании мы воспринимаем не чувствами; но мы рассматриваем свободу, с которой мы двигаемся внутри чувственного восприятия, независимость от нашей личности в чувственном восприятии, мы рассматриваем её как способность. И это может особенно выступить перед нашей душой, если выйти на конкретные частности.

Рассмотрим орган чувственного восприятия, представляющий самую характерную способность чувственного восприятия - глаз. Этот глаз являет Вам прежде всего свою относительную органическую самостоятельность уже в том, что он, как нечто в себе завершенное, сидит в глазной впадине, связанный лишь слабым мостиком с остальным организмом. Так что мы можем, в известной мере, уже внешним пространственным осмотром установить его относительную самостоятельность в человеческом организме.

Прежде всего отвлечёмся от внутреннего содержания чувственного восприятия в глазу и остановимся на чём-то заведомо внешнем. Глаз соседствует со слёзными железами. Эти слёзные железы непрерывно выделяют жидкость, которая состоит в основном из воды и соли. Эта слёзная жидкость выделяется непрерывно, когда мы бодрствуем. Она омывает глаз, обтекает также ту часть, которая при разомкнутых веках экспонирует внешний мир. Благодаря этому глаз непрерывно омывается слёзной жидкостью. Пыль, попадающая в глаз извне, этой жидкостью смывается. И если слёзная жидкость выполнила это гигиеническое задание, если глаз вымыт, тогда она стекает по тонкому слёзному каналцу в нос и, таким образом, выделяется. Это то, что принадлежит к нормальной деятельности глазного организма. Но согласитесь с тем, что в обычной жизни эту гигиеническую деятельность в глазу не слишком осознают, она протекает полностью в бессознательном. Таким образом, здесь имеет место чисто органическая деятельность, осмысленная, исполненная мудрости, однако - чисто бессознательная органическая деятельность.

Однако, эта деятельность может быть усилена. Это может произойти, скажем, из-за удара по глазу или из-за раздражения глаза холодом. Это может вызвать даже усталость глаза или всего остального организма; тогда слёзная жидкость выделяется более обильно. Если Вы задумаетесь - что здесь происходит, Вы должны будете сказать себе: здесь раздражение, которое выделяет эту слёзную жидкость - больше поднято в сознание, здесь Вы обнаружите уже нечто от раздражения, а также нечто от последствий раздражения, от выделения слёзной жидкости. Но всю эту деятельность можно ещё больше усилить, и это происходит в случае, когда человек осознаёт своё личное отношение к миру. Это происходит, когда человек переживает морально-душевное, печальное, болезненное, и он приходит поэтому к плачу, тогда эта слёзная жидкость выделяется духовно-душевым. Вы видите, это усиление навверх, в сознание. Деятельность, выделение слёзной жидкости, происходит прежде всего в сфере бессознательного, затем она всё больше поднимается в сферу сознания, можно сказать - в сферу душевно-морального.

На этом простом факте, который разыгрывается в относительно самостоятельной части человеческого организма,

можно наглядно видеть, что происходит, если благодаря медитации взлетают к свободной от тела душевной и духовной жизни. Если Вы плачете, получив письмо, которое Вас печалит, Вы должны будете сказать себе: то, что здесь переживается из-за письма, является довольно внешним по отношению к организации глаза, это прежде всего не состоит в какой-либо внутренней взаимосвязи с организацией глаза. Всё же действие на глаз производится. - То, что слёзы не являются следствием чтения, Вы можете увидеть из того, что Вы также проливаете слёзы, если письмо Вам прочтут вслух. Так что дело здесь, действительно, в том, что можно указать следующее: здесь имеет место нечто, происходящее вовне, и вызывающее посредством извне совершаемого воздействия органический процесс. Конечно, этот органический процесс всё ещё такой, что его причиной является нечто, стоящее вне его.

Но Вы можете себе представить вещи ещё более усиленными. А именно - Вы можете представить себе следующее: Вы могли бы упражняться, тренироваться быть не всегда столь слезливыми, но так переживать тяжелые невзгоды бытия, что, хотя Ваша душевная боль была бы ничуть не меньше, чем у тех, кто заливается слезами, но эта душевная боль изживалась бы чисто в душе, и это не приводило бы к слезам. Вам, действительно, не нужно для этого быть более холодным, но Вы переживаете духовно-душевым образом, при котором то, что происходит в душе - отделено от физического организма. То, что происходит в душе - не давит на организм.

Если Вы то, что Вы можете получить здесь на этом примере из жизни, представите себе распространенным на всё переживание в имагинирующем, в инспирированном сознании, если Вы представите такое самостоятельное духовно-душевное переживание, которое не оказывает никакого впечатления на организм, протекая полностью вне организма - как боль души переживается без слёз, без переполнения глазного организма - тогда мы имеем образ переживания, которое переносит Вас в духовный мир. Отсюда Вы видите: переживание в духовном мире, в мире по ту сторону чувственного ковра можно описать так, что становится ясным: это переживание - есть лишь продолжение того, что уже имеется у нормального, обычного человека. Нужно лишь делать духовно-душевные упражнения, чтобы прийти этим путём к независимости от телесного.

Теперь, если Вы столь далеко ушли в направлении упражнений, что достигли подавления созданных Вами имагинаций, достигли пустоты сознания и всё же переживаете реальное духовно-душевное содержание, тогда первым, что Вы переживете, будет табло Вашей истекшей к настоящему моменту земной жизни, приблизительно до рождения. Физическое тело Вы при этом не видите. Физическое тело исчезает для того, кто приходит таким образом к свободному от тела восприятию. Но всё это остаётся в душе, всё, что Вы пережили, что иначе является бессознательным потоком

воспоминаний, из которого всплывают отдельные воспоминания. Теперь это встаёт перед душой, но не как в обычном воспоминании, а так, что всё это есть здесь сразу, являясь, в известной мере временным организмом, подвижным в себе временным организмом.

Пространственный организм, который мы носим на себе, потому и является организмом, что он связан взаимодействием своих отдельных членов, и его отдельные члены зависят друг от друга, так что целое взаимосвязано в некоторую тотальность. Как идут дела в желудке - зависит от того, как идут дела в голове, и как идут дела в голове - зависит от того, как идут дела в желудке. В организме всё зависит друг от друга. Так же обстоит и в этом временном организме: позднейшее, что человек пережил, органически сочленяется с предшествующим. Тотальное табло стоит всё одновременно перед нашей душой.

Если теперь путём развития тех сил, благодаря которым погашаются созданные ранее имагинации, прийти к тому, чтобы погасить также и это табло воспоминаний, т.е. не только своего собственного тела больше не видеть, но и всё табло сделать внутренне невидимым и при этом всё же оставаться в бодрственном состоянии, тогда приходят к той ступени познания, когда снимают покровы со своего духовно-душевного, что проделывали перед рождением, или, скажем, перед зачатием. Весь духовно-душевный мир, в котором мы пребывали перед тем, как низойти в земное бытие - мы носим в себе на протяжении земного бытия. Он действует и живёт в нас, но действует и живёт в нас, как водород в кислороде, если имеется вода. Как на протяжении земного бытия, между рождением и смертью - почти невозможно исследовать в себе духовно-душевное, так же мала возможность исследовать водород, если он связан с кислородом в воде. Сначала кислород должен выйти из воды; так должно выйти духовно-душевное. Тогда оно переводится не в современность, но в преэксистентное бытие. Так действительно воспринимают то, что начало своё нисхождение к земной форме бытия. Таким образом получают воззрение на то, в чём жили перед тем, как подошли к Земле.

Естественно, можно сказать, что не хотелось бы предпринимать усилий, чтобы этим способом исследовать вечное в человеке. Конечно, человек свободен - не хотеть также и этого. Но как-то верить, что можно было бы познавать духовно-душевное обычным познанием - это привело бы к наивной вере, вроде того, что можно было бы исследовать водород, который связан в воде, без того, чтобы его выделить. И нужно признать, что обычным сознанием душевно-духовное - просто недостижимо. И если не хотят принимать результатов духовной науки, то это - не что иное, как молчание о духовно-душевном и занятия голый материальной стороной бытия. Это

может расстроить многих наших современников, но есть жизненные необходимости, с которыми нужно считаться.

Так мы постепенно достигаем инспирированного познания. Потому, что это - уже инспирированное познание, инспирированное становление чего-то, что иначе в наше сознание не вступает, но что нас так организует, как при дыхании или благодаря дыханию - кислород, который мы материальным образом принимаем из внешнего воздуха. Мы в известной мере наполняемся этим инспирированным познанием, сознательно наполняемся содержанием нашего дорожденного, преэксистенциального бытия, как мы наполняемся при дыхании материальным кислородом. Мы вдыхаем наше духовно-душевное. Мы поднимаемся к инспирации. Название - не произвольно, но выбрано из-за особенностей именно этого познания.

Но это познание имеет ещё одну характеристику. Вы найдете объяснение этого в моей книге "Как достигнуть познания высших миров". Нужно усвоить ещё нечто, если хотят прийти к этому инспирированному познанию. Это - присутствие духа. Иметь присутствие духа - это, если это требуется в какой-либо жизненной ситуации - мочь действовать быстро, не оттягивая дело в раздумьях, пока не исчезнет повод к действию. Нужно упражняться именно на таких вещах, которые необходимо делать - действовать быстро, быстро схватывать, так как именно то, что выступает благодаря инспирации - быстро проشمывает; *in status nascendi*, в момент возникновения это уже и исчезает. Нужно мочь быстро бросить на это внимание.

Отсюда Вы видите: если Вы стоите перед обычным внешним чувственным миром - этот мир пространственно распростёрт перед Вами. Если Вы стоите перед следующим, что выступает перед Вами, перед табло собственной жизни - Вы имеете перед собой время, всё сразу; и теперь, в инспирированном познании - Вы вышли из времени. Вы вынуждены воспринимать в одно мгновение. Вы совершенно вне времени. Время для достигаемого в инспирированном познании - не имеет больше никакого внутреннего значения.

Вживаясь в это жизненное табло, Вы найдете: в этом жизненном табло есть нечто намного более реальное, чем в обычных воспоминаниях. Представления воспоминаний - нейтральны, они не имеют внутренней силы, они в какой-то мере просто лежат, мы их можем поднять, подобрать, но они не имеют никакой внутренней силы. То же, что содержится в жизненном табло - имеет внутреннюю силу и содержит одновременно и те силы, которые образуют человека, которые действуют, внутренне образуя, которые, например, у ребёнка - там, где головной мозг ещё не имеет своей завершённой пластической формы, но образуется лишь в ходе первого года жизни, - действуют как сверхчувственные образующие силы. Эти сверхчувственные образующие силы Вы теперь познаёте содержащимися внутри в этом жизненном табло. И Вы

схватываете это не как нечто вроде абстрактного представления, но схватываете реальность, ход времени, исполненный сил; и это есть более тонкое тело, о котором мы говорим, эфирное тело, называемое также телом формообразующих сил, которое завершённый образ в пространстве даёт лишь как нечто, мгновенно удержанное в непрерывном потоке. Это эфирное тело пребывает в непрерывном движении. И если Вы попытаетесь его нарисовать, то нарисуете, собственно, нечто недействительное, нечто, что могло бы длиться лишь мгновение, ибо следующее состояние - тотчас уже иное, и предыдущее - было иным. Это именно полностью временное тело, которое, однако, лежит в основе роста, а также обмена веществ человеческого организма, как тело сил, тело формообразующих сил, о котором мы говорим как о более тонком, эфирном теле. Слово "эфирное" в данном случае не может нам напоминать о том, как оно употребляется в физике, но лишь об охарактеризованном выше.

Итак, если мы пойдём теперь в имагинативном познании настолько далеко, чтобы пребывать внутри духовно-душевного внешнего мира, и чтобы это прежде всего привело к восприятию собственного жизненного табло, т.е. эфирного тела или тела образующих сил, тогда мы испытываем известное изменение, трансформацию познавательной жизни. То, что выполняется здесь, в познании этого эфирного существа, это - похоже, и, опять-таки - очень непохоже не на обычный натуралистически-абстрактный способ познания, но на художественную деятельность. Нужно всё больше развивать формирующее мышление, мышление, которое в известном отношении уже напоминает особый способ представления художника. Конечно, это, опять-таки, очень непохоже на художественный способ представления. Ибо то, что изображает художник, остаётся внутри существа фантазии. Исполненная фантазии образующая деятельность - базируется в высоком смысле на телесности, это - не деятельность, свободная от телесности. Деятельность же, которая совершается в имагинативном познании - от телесности свободна, и поэтому она захватывает также и реальное. Произведения художника - это не то, что может быть внесено в мир, как нечто реальное. Вы никогда не сможете такого себе представить - чтобы Венера Милосская начала шагать и подошла бы к Вам. То, что изображает художник - всё же не реальность. Столь же мало Вы можете, увидев чёрта, который нарисован на картине, опасаться, что он мог бы Вас забрать. Способ, которым художник входит в реальность, основан на человеческой физической реальности без погружения в реальность духовно-душевную. То, чего достигают в имагинативном познании, погружает в истинную реальность, в происходящее.

Ну, здесь, конечно, могут сказать, и могли бы это доказать логически, теоретико-познавательным, что познание вообще не должно подниматься до художественной деятельности. Ибо познание означает - продвигаться с помощью дискурсивных понятий от одних понятий к другим; и переходя в художественное, переходят границы дозволенного познания. Можно достаточно долго и хорошо таким образом философствовать, как должно или не должно приобретаться познание, но если природа является художницей, то она не будет предаваться чисто логическому познанию. Это ей не удаётся; она избегает чисто логического познания. Следовательно, это может быть лишь чисто логически справедливым, что познание - не должно быть художественным: при нехудожественном познании - не погружаются в эфирную действительность. Важно, каков мир, а не каково должно быть познание, не то, что мы нечто познаем из каких-либо логически правильных предпосылок. Так что нужно сказать: если мы от обычного, предметного познания - восходим к имагинативному, то вступает в действие художественный момент.

И если мы поднимаемся к инспирированному познанию. то инспирации, которые мы несём в нашем сознании, будут таковы, что мы снова можем их сравнить с переживаниями, которые похожи, и всё же - не похожи на них: это - моральные переживания и восприятия моральных идей. Инспирации из духовного мира подобны моральным идеям, потому, что переживая инспирированные представления - действуют качественно, как действуют и тогда, когда питают в своём сознании моральные идеи и идеалы. Этому качественному внутреннему переживанию подобны также инспирации переживания морального идеала; но они, опять-таки, тотально отличны, потому что моральный идеал, который мы постигаем, не имеет внутренней активности, чтобы осуществлять себя собственной силой. Наш моральный идеал, прежде всего, немощен, бессилён в мире. Мы должны осуществлять его с помощью нашей физической личности. Мы должны вносить его в мир окольными путями благодаря нашей физической личности. В себе самом моральный идеал остаётся голой мыслью. Это - не инспирация, которую мы исполняем так, что она качественно подобна моральному представлению, моральному импульсу; но она, благодаря своему положению внутри мира оказывается чем-то реальным, могучим, действующим так, как действуют силы природы. Таким образом мы погружаемся в мир, который мыслим так, как мыслят моральное, но которое с самого начала является реальным благодаря своей собственной силе.

И если мы подойдём в инспирации настолько далеко, чтобы стоять теперь внутри духовно-душевного мира, чтобы духовно-душевный мир давал нам содержание, тогда для полного переживания этого духовно-душевного мира необходимо ещё

нечто. Тогда в этот духовно-душевный мир нужно внести нечто, что совершенно отсутствует в нашем абстрактном мире мыслей. Нужно внести преданность объекту. Ибо - мы не постигнем вполне ни сущностей, ни сил в духовно-душевном мире, если не сможем полностью излиться собственным существом в любви к тому, что являет себя в инспирации. Инспирация в известной мере, прежде всего, - лишь откровение духовно-душевного. Внутренняя сущность раскрывается тому, кто изливает себя в исполненной любви самоотдаче в то, чем инспирирован. И когда мы, будучи таким образом возвышенными, преисполненными любви, переживаем духовно-душевные реальности, мы пребываем в интуиции.

Это - интуитивное познание. Тени интуиции имеются и в обычной жизни, и эти тени интуиции изживаются в религиозных ощущениях, в религиозных чувствах. То, что в религиозных чувствах является лишь внутренним, без пребывания внутри особого мира, то в духовной интуиции - исполнено реальности. Так что духовная интуиция похожа, и, опять-таки - совершенно отлична от чисто религиозного ощущения. Чисто религиозное ощущение остаётся субъективным. В духовной интуиции внутреннее существо вливается в объективность, живёт внутри духовно-душевной реальности, так что можно сказать: похож, и - совершенно непохож на религиозное представление интуитивный род сверхчувственного познания.

Итак, если попытаться выстроить определенную систематику этих ступеней высшего познания, можно сказать: прежде всего мы имеем стоящее в обычной жизни предметное познание; оно - натуралистично. Мы приходим затем к познанию через имагинацию; это познание - художественно. Затем мы приходим к познанию через инспирацию; оно - морально. И мы приходим затем к познанию через интуицию; оно - религиозно в том смысле, как я это охарактеризовал.

Вы видите: то, что в действительности постигаемо в художественно-подобных, морале-подобных и в религиозно-подобных представлениях, это, ведь, действует в человеке, это пребывает в нём внутри. Это исключается лишь обыденным сознанием. Поэтому именно благодаря знакомству с этим переживанием сверхчувственного сознания можно понять целостного человека. Здесь то, что из духовного мира вживается в физический мир - особенно могущественно действует в ребёнке, и именно детскую природу можно познать, если знать высшие члены человеческого существа: то, что постижимо в человеке благодаря имагинации, инспирации и интуиции. Но необходимо войти в правильное отношение к тому, как это сверхчувственное стоит по отношению к физически телесному.

Особенно хорошо это можно представить на примере памяти, воспоминания. Воспоминание, ведь, в своей деятельности полностью охватывает телесно-физическое. Тело - участвует в

нашей деятельности воспоминания. В этом можно убедиться уже благодаря совершенно обычному опыту. Если мы сегодня учим роль или стихотворение, и это совсем плохо усваивается, и мы затем спим одну ночь, тогда, на следующий день дело идёт быстро, как бы само собой. Тело благодаря своей регенерации подготовилось к выполнению работы, которая должна выполняться именно как телесное в воспоминании.

Однако, также, кроме того, ведь благодаря нашей обычной анатомии, физиологии - можно действительно убедиться, в частности, как известные провинции нервной системы могут быть заблокированы, отделены, и как благодаря этому могут быть изглажены, стёрты известные провинции памяти. Короче, можно совершенным образом увидеть связь памяти с телесной организацией. Тело развивает определенную деятельность, если имеет место деятельность памяти. Эта деятельность памяти, эта способность к воспоминанию, однако, как уже из этого следует, совершенно отлична от того, что переживается в имажинации, в инспирации, в высшем сознании; ибо последнее - независимо от телесности. Невозможно захватить в телесность то, что переживается сверхчувственно. Точно так же оказывается и при этих переживаниях: их невозможно вспомнить обычным образом, они не напечатлевают обычных воспоминаний.

У того, кто исследует антропософским образом, обычные воспоминания должны всегда протекать полностью параллельно остальным переживаниям, наряду с ними; воспоминания должны быть интактны. Этот исследователь должен в известной мере всегда иметь рядом с собой эту вторую личность, которой он является в повседневной жизни. Но он очень хорошо знает: он живёт, кроме того, в сверхчувственных познаниях, и они совершенно не напечатлеваются обычным воспоминаниям. Настолько же мало, как Вы соотносите созерцаемую Вами рыбу с её действительностью в Ваших воспоминаниях: Вы носите её образно в себе; и если Вы хотите её иметь как восприятие, Вы должны снова к этой рыбе возвратиться. В сверхчувственных переживаниях имеют не представления, а восприятия, поэтому должны к ним всегда снова возвращаться. Но мы можем вспомнить, как это было проделано, что мы пришли к сверхчувственному воззрению. Прodelывая это снова, погружаются опять в это видение, но пассивно; в воспоминании оно дальше не действует. Поэтому оно снова достижимо лишь в активности. Это отталкивающее воспоминания бытие - особый признак того, что является сверхчувственным познанием. Его можно иметь снова, но тогда необходимо его сперва вызвать тем же образом, каким оно было вызвано в первый раз. На том пути, на котором его вызывали, его можно вспомнить, но не просто как сверхчувственное переживание.

Именно поэтому оказывается, что сверхчувственное переживание - нечто иное, чем то, о чём заключают в обычном

переживании. При этом абсолютно всегда отмечается, что здоровые человеческие силы воспоминания должны идти параллельно всем правильным сверхчувственным переживаниям. Тот, кто потерял бы в сверхчувственных переживаниях обычный поток своих воспоминаний, тот излил бы всю свою личность в сверхчувственные переживания. Он не был бы антропософским исследователем, он был бы галлюцинантом, который целиком живёт в своих видениях, в своих образах, в своих галлюцинациях.

Но это - именно то, что важно, что всё чисто галлюцинаторное - исключено, что всё, переживаемое в сверхчувственном, стоит рядом с тем, что обычно в жизни является здоровым обиталищем души. Это должно быть совершенно чётко установлено, если хотят правильным образом судить о сверхчувственном познании. Кто утверждает, что имажинации и инспирации, которые даются Антропософией - тоже могут быть галлюцинациями, тот ещё не знает характерных особенностей антропософского пути и говорит о том, чего не знает.

Рассмотреть это отношение сверхчувственного к памяти - очень важно. Ибо, видите ли, всё в человеческой жизни является реальностью. Это сверхчувственное, что мы благодаря имажинации, инспирации ставим перед нашей душой - ведь существует. Мы лишь вызываем это в наше сознание. Над тем же, что является воспоминанием, не мы лишь одни работаем активно, но здесь сотрудничает наше бессознательное. Итак, то, что мы переживаем в имажинации - остаётся в духовном мире, и лишь в известной мере подступает к человеку, соединяется с ним; но то, что становится воспоминанием - струится в нём вниз, захватывает физическую организацию и требует её содействия. Оно проникает вниз, в физическую организацию. Можно именно из сравнения имажинативного с воспоминанием точно заметить различие между тем, что воплощается, и тем, что продолжается дальше, а также - между рождением и смертью, как в нас живёт сверхчувственное, что, однако, отклоняется обыденным сознанием и поэтому должно быть вскрыто антропософским исследованием.

И лишь углубившись в это взаимодействие переживающего лишь в сверхчувственном человеческого существа с телесно-физическим человеком, мы знакомимся впервые с полным, целостным человеком и во вживании в то, что открывает сверхчувственное познание - познаём также ребёнка, становящегося человека, таким образом, что благодаря искусству воспитания и обучения мы можем обходиться с ним соответствующим образом. Именно на таком конкретном примере, как отношение сверхчувственного бытия к тому, что действует в памяти, в воспоминании - многое можно сделать наглядным.

Предположим, в каком-нибудь школьном классе есть ребёнок, которого с известного момента начинают обучать. Это обучение проводят общепринятым образом, и верят, что поступают правильно. Однако, в известный момент замечают, что этот определенный, индивидуальный ребёнок становится всё бледнее и бледнее. Вовсе не требуется, чтобы это была страшная, бросающаяся в глаза, бледность; но такая бледность, вероятно, может быть замечена тем, кто специально подготовлен к тому, чтобы замечать такие вещи. И это, обязательно должно иметь место у воспитателя и учителя - чтобы он выработывал у себя такое тонкое наблюдение жизни.

Ну, очевидно, такие вещи, как я их теперь буду характеризовать, зависят от всевозможных вещей; но тот, кто именно благодаря познанию антропософски-сверхчувственного пути освоится также в человекопознании, как учитель, как воспитатель, благодаря этому живому познанию человеческого существа будет углубленно, усиленно воздействовать на свои вполне естественно-элементарные инстинкты воспитания и обучения. Педагогика и дидактика, постигающая свои правила в абстрактных законах, является, собственно, для практического воспитателя и преподавателя действительно чем-то таким, что постепенно вводит его в жизненную ситуацию, как если бы он, желая идти - непрерывно наступал бы себе на ноги; она лишает его всякой непредвзятости. Если всегда нужно думать о том: как, собственно, нужно воспитывать? Какие правила предписывает педагогика и дидактика? - Тогда теряют именно непредвзятость, теряют правомерное инстинктивное. Не так действует педагогика и дидактика, построенная на антропософских основаниях; она втягивается всё более интимным образом во всю человеческую жизнь, и это не только не хоронит элементарные человеческие инстинкты, но воспламеняет их, оживляет, согревает, укрепляет. Непредвзятость - не теряют при этом, но углубляют и оживляют её. Это - то, что антропософская педагогика и дидактика стремится дать учителям, воспитателям. Поэтому, в силу многообразия жизни, могут быть весьма многообразные обстоятельства: если имеют перед собой такого бледнеющего ребёнка - если он по другим причинам, чем те, которые я сейчас привожу, стал бледным, учитель, воспитатель из своего естественного инстинкта уже это заметит, но это может быть именно тот случай, который я здесь характеризую; ребёнок становится всё бледнее и бледнее. Если я всё это принимаю во внимание из педагогических инстинктов, которые углублены благодаря антропософской осведомлённости, я, вероятно, приду к следующему: этого ребёнка я перекармливал веществом воспоминания, веществом памяти; я был слишком требователен к его памяти, к его воспоминанию.

Видите ли, Антропософия хочет поставить в центр внимания это воздействие друг на друга душевно-духовного и

физически-телесного. Антропософия хочет не просто дать человеку каким-либо образом учение о духовном, но она хочет понять живое воздействие духовного на материальное, она хочет этого. И лишь это одно можно жизненно-практически делать; Это одно может крепко поставить человека в мире, в котором он уже однажды выполнил свою задачу.

Теперь можно будет заметить, что ребёнка сделали бледным благодаря перегрузке веществом памяти, и если кое-что своевременно не понять, это затем усиливается. Если продолжать перекармливать ребёнка веществом памяти, следующая ступень станет душевным откровением: ребёнок придёт ко всяческой боязливости, к состояниям страха и испуга. И эти вещи - также нуждаются не в том, чтобы грубо предстать перед поверхностным наблюдением, но лишь в тонком наблюдении их, что именно и должен усвоить художник воспитания и обучения. И последней ступенью, если из каких-либо теоретических предрассудков продолжают всё больше начинать ребёнка веществом памяти, являются нарушения роста. Ребёнок некоторым образом отстаёт даже в росте.

Здесь - налицо взаимодействие духовно-душевного и физически-телесного. И отсюда видно, насколько необходимо для художника преподавания и воспитания выработать представление о том, как обходиться с человеческими склонностями к здоровью и к болезни. Грубые случаи заболеваний, естественно, предоставляются попечению врача, но в процессе воспитания - постоянно имеют дело с изживанием тонких склонностей к здоровью и к заболеванию. Они должны быть всегда насущными, всегда доступными сознанию воспитателя, преподавателя. Воспитывающий, обучающий должен всегда знать, каким образом человеческая природа, вследствие её всеобщности, склоняется к тому, чтобы в силу одних факторов - приходиться к здоровью, в силу других - к болезни; как причины болезни возникают, например, в приведённом мною случае. Благодаря подготовленному таким образом сознанию в этом случае придут к тому, чтобы правильным образом прекратить перекармливание памяти и подойти к ребёнку иным образом. И тогда увидят, что ребёнок снова обретёт здоровый цвет лица, если в дальнейшем не так сильно апеллировать к его воспоминанию, но - больше к тому, что переживается. Скажем, приводят ему однажды нечто прекрасное, доставляющее ему непосредственную радость, и на следующий день - нечто иное, также прекрасное или прежнее - в ином варианте. Таким образом в последующее время не апеллируют к его способностям к воспоминанию.

Или - имеют перед собой мальчика, который обучался с некоторого известного времени. Через некоторое время для тонкого наблюдения заметно, что он слегка краснеет. Это - не краска смущения, но можно заметить взаимосвязанное со всем его состоянием здоровья покраснение. Здесь не требуется крепкого осмотра, но интимному наблюдению открывается

следующее: у мальчика цвет кожи сейчас просто несколько краснее, чем был прежде. Естественно, здесь могут быть всевозможные причины; но для здорового искусства воспитания и обучения это устанавливается конкретно. Но это может быть и тот случай, что я именно к этому ребёнку предъявлял слишком малые требования в отношении его способности к воспоминанию, что я слишком мало апеллировал к его способностям воспоминания. Вследствие этого он пришёл к покраснению, и я должен это, с другой стороны, улучшить тем, что я теперь начинаю обращаться к его способности воспоминания. И опять здесь имеет место усиление того, что выступает здесь, я бы сказал, в мягком покраснении. Дальнейшее является именно душевным: мальчик получает лёгкие, но, как предрасположение - уже значительные приступы гнева, приступы ярости. Вполне возможна связь ненагруженности способности ребёнка к воспоминанию с приступами гнева, с болезненными лёгкими приступами ярости, оказывающими вредное обратное действие на организм; ибо духовно-душевное у человека между рождением и смертью пребывает в постоянном взаимодействии с физически-телесным. И наивысшее усиление, которое может из-за этого наступить, есть то, что рассматриваемый ребёнок приходит к усилению, к нерегулярности своего дыхания, своего кровообращения. Я могу даже заложить в ребёнке совсем плохую предрасположенность, если не сориентируюсь правильно в том, что в этом случае проявляется сначала - в покраснении кожи, далее - в лёгких приступах гнева и ярости и затем - в лёгком усилении процессов дыхания и кровообращения. Многие предрасположенности, которые засели в человеке, и которые лишь годы спустя при наличии провоцирующих причин могут привести к очень тяжёлым случаям заболеваний - имеют почву в неудачных мероприятиях воспитания и обучения.

Так каждый, кто хочет быть художником воспитания и обучения, должен знать, каковы пути человеческой природы к выздоровлению или к заболеванию, к получению предрасположенности к заболеваниям. Как сказано - пусть экстремальные случаи принадлежат врачам, но человек в ходе своего развития постоянно вступает на путь к предрасположенности к исцелению или к болезни. Художник воспитания и обучения - должен это знать. Он должен быть в состоянии это наблюдать даже в его тонких проявлениях. Эти вещи о становлении человека здоровым и больным воспитатель и преподаватель должен знать в первой очередь.

Чтобы сделать это ещё более наглядным, я употреблю характерный пример, который может вызвать некоторое противоречие, но ведь в жизни всё может принимать самые разнообразные облики. Отсюда то, что я привожу, в иных случаях опять-таки может исходить от совершенно иного. Вживаясь в антропософскую педагогику и дидактику,

приучаются к тому, чтобы для того, что выступает, искать разнообразнейшие причины; но связь, которую я хочу сейчас представить, может быть следующей.

Предположим, в классе сидит мальчик или девочка. Ребёнок был уже на протяжении долгого времени вполне внимательным, и я был вполне удовлетворён его внимательностью. И вот он начал пресыщаться, стал недостаточно внимательным. Известные вещи, преподаваемые мною - проходят мимо него. Возможно, если мастер преподавания - не слишком высокой квалификации, дело может тогда пойти таким образом, что в силу своего мировоззрения он прибегнет к розгам или к другому наказанию, чтобы сделать ребёнка снова внимательным. Тот, кто знаком со связью между духовно-душевым и телесно-физическим человека в отношении к путям здоровья и болезни, будет прибегать к чему-то совсем иному. Он скажет юноше или девочке: ты должен вовремя стричь ногти на руках (или на ногах); ты слишком долго ждёшь, пока у тебя отрастут слишком длинные ногти. - Ибо то, что проявляется здесь, как сила роста, переходит в человеческое становление, в рост ногтей на руках и ногах, оно, ведь, также одушевлено, одухотворено. И если ногти на руках или ногах становятся слишком длинными, тогда эта сила роста - запруживается, тогда эта сила роста не может изливаться в ногти на руках и на ногах, она тогда сдерживается. И этот застой роста, который прекращается, если обрезают ногти, т.е. когда здесь снова появляется маленькая свободная поверхность, этот застой, с другой стороны, запруживает также духовно-душевное внимание. Ибо внимание может развиваться лишь при полной, свободной, незаторможенной жизни, протекающей через организм. В большинстве случаев у детей, которым указано на то, чтобы они правильным образом стригли ногти на руках и ногах, такие изменения, такие метаморфозы во внимании - становятся незаметными.

Я привёл этот пример, чтобы Вы видели, что антропософская педагогика и дидактика исходят не из того, чтобы пренебрегать физическим и лишь возноситься в туманно-духовное, но из того, чтобы принять во внимание духовное именно для того, чтобы правильным образом понимать жизнь и обходиться с нею.

Так учитель, преподаватель, благодаря тому, что он таким образом учится, вникая в человеческую природу, именно в отношении к путям человека к здоровью, к болезни - придёт к правильным выводам для своей профессии.

Шестой доклад
Необходимое педагогу учение о здоровье и болезни - II

Дорнах, 28 декабря 1921 года

Во вчерашних и сегодняшних рассматриваниях я вовсе не хочу сообщать уже чтолибо специальное из области учения о здоровье и болезни, но прежде всего лишь то, что может обосновать необходимость вступления воспитателя и преподавателя на пути, ведущие к распознаванию оздоравливающего и болезнетворного в человеке. Художник воспитания и обучения должен, ведь, прежде всего, быть способным действительно прозревать человеческую общую организацию, и он не может непредвзятым, можно сказать - инстинктивно-интуитивным взглядом повредить этой человеческой общей организации из-за всяческих абстрактных педагогически-дидактических правил. Они лишь делают его предвзятым по отношению к ребенку. Он же должен противостоять ребёнку совершенно свободно.

Теперь, ведь, в Средней Европе, я не знаю, так ли это и в Западной Европе, очень часто приводится следующее высказывание: дано лишь одно здоровье, и очень, очень много болезней. Это высказывание, на которое многократно ссылаются, не может быть, однако, противопоставлено истинному человекопознанию, ибо человек настолько индивидуален, так образован как особое существо, что собственно, по существу - каждый человек, а также - уже каждый ребёнок имеет своё собственное здоровье, своё, особым образом модифицированное здоровье. И можно сказать: сколь много есть людей, столь много есть соотношений здоровья и соотношений болезни. - Это уже указывает нам, как мы должны всегда направлять наше внимание на то, чтобы познавать особую индивидуальную природу человека.

Об этом, однако, можно вести речь лишь тогда, когда человек будет в состоянии то, что он имеет перед собой в другом человеке, рассматривать действительно из его целостности, тотальности. В человеке, который противостоит нам в жизни, мы имеем перед собой взаимодействие духовно-душевного и физически-телесного именно таким образом, как мы в воде имеем перед собой кислород и водород. И в том, что стоит перед нами как человек, духовно-душевное и физически-телесное столь же мало могут быть непосредственно усматриваемы, как в воде - водород и кислород.

Чтобы правильно наблюдать вместе оба сущностных члена человека, необходимо их сперва знать. И они не могут быть познаны из обычного жизненного познания. Ведь сегодня человека рассматривают лишь с одной стороны, его

рассматривают в физиологии и анатомии так, как он стоит перед нами как телесное существо, и предпочитают совершенно особым образом строить физиологию и анатомию на основании того, что его имеют перед собой уже больше не как конкретного человека, но как труп, из которого духовно-душевное изъято.

И, с другой стороны, рассматривают человека согласно тому, что он может переживать в своём внутреннем. Но в нашу натуралистически-интеллектуалистическую эпоху человек, взирая в своё внутреннее, замечает, собственно, ещё лишь абстракции, ещё лишь тощие, холодные представления. Теплеет он лишь тогда, когда необъяснимым образом приходит затем к чувствам и к волевым импульсам. Но они, опять-таки - не просматриваются. Они проникают из его внутреннего, как неопределенные волны. Взирая во внутреннее, он замечает лишь тощие, холодные мысли.

Видите ли, то, что человек, интроспективно воспринимающий эти холодные, бледные, тощие мысли - не может получить никакого ощущения действительности, никакого чувства реальности, это - само собой разумеется. И я выскажу теперь нечто, что покажется сегодняшнему пониманию жизни несколько парадоксальным, но всё же совершенно соответствует истине. Именно материалистически сегодня взывают к высокой, именно - к тонкой духовности, поскольку то, что видят во внутреннем, действительно больше не имеет характера реальности. И именно те люди нашего культурного периода, которые живут в абстрактнейших мыслях, стали сильнейшими материалистами. Именно в силу сегодняшней духовности становятся материалистами. И наоборот, те люди, которые мало хворают бледностью мыслей, каковая порождается в наше время, которые мало вживаются в современный род академического, научного мышления, которые больше держатся материальных, внешних процессов, те - достаточно догадываются о таинственном в этих внешних материальных процессах. В наших мыслях сегодня - не много таинственного. Они - действительно тощи, прозрачны, и, прежде всего - ужасно ясны, поскольку не имеют ничего общего с действительностью. Материальные процессы вовне - они, однако, уже таинственны; они не могут рассматриваться лишь в ясности, но они могут также и удивлять, с ними могут быть связаны также и чувства. Поэтому те, кто мало болеет нашей сегодняшней жизнью мыслей, те, которые не сделали это себе столь неудобным - изучать современную науку - больше опираются на материальное, на таинственно-материальное. И если они потом всё же имеют стремление - познать нечто от духа, тогда они хотят этот дух представить также как нечто материальное. И они становятся спиритами. Из сегодняшнего абстрактного естественнонаучного познания становятся не спиритами, а материалистами; именно из склонности к материальному сегодня становятся спиритами.

Это - особенность, парадокс нашего времени, то, что застрявшие в материализме люди, если они ещё имеют стремление к духу, становятся спиритами. Они хотят дух - также представить в материальной форме, в материальных явлениях. И те, кто вживается в науку настоящего времени, становятся материалистами. Но человека не познать ни с материализмом, ни со спиритизмом, человека можно познать только, если мочь в том, что стоит перед нами, прозревать духовно-душевное и физически-телесное друг в друге, если видеть всегда в каждом органе и в целом человеке внутреннее взаимопроникновение физически-телесного и духовно-духовного.

Конечно, человек сегодня говорит о душе и о духе; он говорит об одушевленном теле (Leib) и о физическом теле (Körper). И тогда он выдвигает большую философию, которая содержит в себе соотношение между душой и телом. Здесь умнейшими людьми выдвигаются подробнейшие теории. Теории эти очень остроумны, но они не могут касаться действительности по той простой причине, что действительности достигают лишь тогда, когда могут прозревать всего человека, целостного человека в непосредственном созерцании пронизывающих друг друга духовно-душевного и физически-телесного. И кто правильно рассматривает сегодня человекопознание, тот найдёт также, насколько серы и туманны сегодня как внешнее, так и внутреннее человекопознание.

Если человек сегодня рассматривает стоящего перед ним человека, он говорит: это - целое. - Его рассматривают как целое уже потому, что он благодаря коже прекрасно ограничен, замкнут. Однако, мало принимают во внимание то, что, ведь, это единство лишь потому является единством, что в нём взаимодействуют многообразнейшие органы. И это единство можно понять, лишь видя, как многообразнейшие органы взаимодействуют в нём. И если сегодня кто-либо говорит о том, что человек всё же не может быть с самого начала рассматриваем как единство, тогда приходят противники и говорят: да, Вы разрушаете единство человека; нужно рассматривать его как единство. - Но это единство остаётся совершенно абстрактной мыслью, если его не могут построить сами, гармонизировать в собственном представлении из конкретных членов, составляющих человека.

И опять-таки, если человек смотрит вовнутрь, он объединяет то, что в нём живёт, говоря себе "Я". Весьма известные люди, как *Джон Стюарт Милль*, должны были употребив все усилия, изобрести теорию о том, что, собственно, содержится в этом внутреннем взаимоотношении, которое выражается, как Я. Человек должен хотя бы однажды правильно обратить внимание на то, сколь туманно, неясно это точечное представление "Я", которое он при этом, собственно, имеет. Тогда он увидит, что он не постигает чего-либо конкретного в том, что он обозначает словом Я. В немецком - этим, как

правило, являются три буквы, и за эти буквы человек не выходит. В английском - это и того меньше, то, что охватывают этим Я, даже не три буквы. Итак, Вы видите: расплывчатость в заглядывании во внутреннее, расплывчатость в выглядывании во внешнюю телесность - становится сегодняшним человекопознанием.

Именно это совместное рассмотрение духовного и физического и есть то, что оплодотворяет способ рассмотрения человека. Люди чувствуют себя сегодня чрезвычайно хорошо, если им навстречу звучит слово Гёте: материя в духе, дух - в материи. - Это прекрасно, что люди хорошо себя чувствуют при этом, ибо это действительно соответствует реальности. Но для того, кто привык духовное и физическое везде рассматривать совместно, для тех это может быть тривиальностью, если их ещё и приглашают к познанию этой самоочевидности. И то, что люди так хорошо себя чувствуют, когда они могут себе нечто так теоретически представить - является как раз указанием на то, что они в практике этого не имеют. Слишком отвлеченные теории, как свидетельствует история, являются, как правило доказательством того, что рассматриваемое там - на практике места не имеет. Люди начинали дискутировать теоретически о тайной вечере, когда на практике уже больше не получали необходимых ощущений. Теории выдвигаются, как правило, для того, чего не имеют, а не для того, что имеют в жизни.

Именно с этим убеждением тот, кто хочет быть истинным художником воспитания и преподавания, может теперь подойти к человекопознанию. Но тогда он подводится к тому, чтобы членение человека понять в конкретности, а не в расплывчатом едином образовании; единство также выступает в конце концов, но - из взаимосвязи членения. И здесь можно затем привести, наконец, к тому, на что я указал впервые в моей книге "О загадках души", к членению человека на три его организации по его различным сущностным частям. Уже внешне организация головы оказывается чем-то совершенно другим, чем, скажем, организация конечностей и обмена веществ. Я говорю об организации конечностей и обмена веществ, поскольку обмен веществ выступает характеристически тогда, когда человек пребывает в деятельности благодаря своим конечностям. Обмен веществ также морфологически является в известной мере продолжением вовнутрь не покоящегося, нодвигающегося человека; поэтому этот обмен возбуждён, если человек двигается. Это является внутренней взаимосвязью, которую можно вполне доказать также и в частностях (здесь я хочу лишь намекнуть на неё), взаимосвязью между организмом конечностей и организмом обмена веществ, так что я здесь, прежде всего, говорю о единстве - организме конечностей и обмена веществ. Однако, в себе они представляют собой противостоящие друг другу организации.

Представьте теперь внешнее, чисто по облику. Голова, если мы отвлечемся от волос, которые, однако, идут вовне и, собственно, являются чем-то, что уклоняется от живой организации, являются чем-то мёртвым (это интересно - рассмотреть волосы, но это могло бы нас в настоящий момент слишком далеко увести), голова - окружена скелетной капсулой, которая наиболее мощно образована на периферии, в то время, как то, что является в голове мягким, живым - лежит внутри. Сравните с этим организацию человека на противоположном полюсе, всмотритесь в организацию конечностей: они имеют трубчатые кости, в них находится обычно едва заметный костный мозг, которому не приписывают такого значения для всего организма, как внутреннему головы; однако, то, что важно для организма, Вы видите подвешенным снаружи. Итак, здесь мы видим развитую противоположность. И эта противоположность обусловлена всей человеческой природой. Так что мы можем говорить о двух противоположных природах: о нервно-чувственной организации, которая главным образом, я говорю - главным образом, а не исключительно, локализована в голове, и об организации обмена веществ, которая локализована в организме обмена веществ и конечностей. Естественно, в действительности человек всё же представляет собой единство. И мы не можем забывать, что мы, вовсе не в силу известной склонности к схематизации, представляем теперь опять-таки три части, которые могут быть точно определены: нервно-чувственная организация, со второй мы также познакомимся, организация обмена веществ и конечностей, и затем устанавливаем точные определения, как если бы это было разделено. Но это так не разделено. Продолжающийся обмен веществ, а также двигательная деятельность - происходят также в мышцах головы и в самой голове; но голова - это главным образом нервно-чувственная организация; и происходит также пронизывание организма обмена веществ и конечностей - силами мышления. Но организм обмена веществ и конечностей, это, главным образом - организм обмена веществ и конечностей.

И между этим лежит всё то, что мы можем назвать ритмическим организмом человека. Он локализован в грудном организме. Здесь мы имеем важнейшие ритмы - ритм дыхания и ритм кровообращения, которые дифференцированы друг от друга; ритм дыхания - медленный, ритм кровообращения - быстрее; ритм дыхания - заметен во вдохах, ритм кровообращения - в ударах пульса. Это опосредующее, которое стоит между двумя другими полюсами - выравнивает, уравнивает. Было бы весьма привлекательным выполнять всё это в отдельности, только это можно не всегда, если мы объясняем вещи с особой целью, как здесь - с педагогически-дидактической. Но если Вы усвоите чувство для того, чтобы рассматривать грудную организацию, Вы тогда везде, в образовании скелета, в образовании органов - найдете переход

от образования органов головы к образованиям органов конечностей, органов обмена веществ. Всё это, находящееся в грудной организации, по своей форме - стоит посередине между этими двумя полюсами человеческой организации. Мы приходим к этому способу рассмотрения, если мы вступаем на путь рассмотрения человека фактически по его внутренней конфигурации, а не просто ставим перед собой расплывчатое образование единого человека.

Но это идёт намного дальше. Это входит в образ действия всего человека. И я бы хотел привести Вам пример также и к этому. Можно приводить бесчисленные примеры такого рода, но именно на таком примере Вы увидите, насколько это необходимо, чтобы именно художник обучения и воспитания вступил на путь, который я ему здесь предлагаю. Представьте себе, Вы имеете перед собой человека, страдающего приступами гнева. Приступы гнева, гневливость - могут выступить уже в ребёнке. К этому нужно готовиться. Воспитателю, художнику преподавания надо искать путь к этому. Итак, если станут рассматривать человека с точки зрения сегодняшней физиологии и анатомии, то, прежде всего, с одной стороны будут абстрактно исследовать, как себя изживает, будучи в гневе, душа, как проявляется обычный гнев; это - с одной стороны. С другой стороны, вероятно, также опять-таки придут к тому, что скажут: у гневливого человека выделяется желчь в аномальном количестве. Но вместе эти две вещи не видят. Не видят духовно-душевного гнева, досады, и - телесно-физическое, жёлчеотделение - вместе, как единство. В нормальном человеке - это необходимо, чтобы он имел жёлчеотделение, поскольку жёлчный сок должен смешиваться с веществами, которые вводятся в его организм благодаря питанию. Но по сравнению с тем, что вполне в порядке в нормальном организме - гневливый выделяет слишком много жёлчи. И если он застревает в этом состоянии, он, в конце концов, как Вы знаете, получит желтуху.

Благодаря совместному рассмотрению духовно-душевного и физически-телесного мы видим возникновение склонности к болезни. Но одного этого - недостаточно, чтобы судить о природе человека. В то время, как в организме обмена веществ выделяется желчь, в организме головы всегда происходит сюда принадлежащий, полярно противоположный процесс. Вообще - человеческую природу рассматривают неполно, если обращают внимание лишь на желчь и её выделение, не зная при этом, что в то время, как организм обмена веществ выделяет желчь, в организме головы происходит полярно противоположное. Здесь происходит приём приготовленной в остальном организме жидкости, подобной млечному соку. Итак, в то время, как организм обмена веществ выделяет желчную жидкость в аномальном количестве, голова принимает из остального организма подобную млечному соку жидкость, всасывая её. Поэтому гневливый человек развивает склонность

наполнять этой жидкостью свою голову; и когда приступ гнева уже прошёл, он ощущает нечто, как если бы его голова раскалывалась. И в то время, когда ему, с одной стороны, благодаря выделению желчи, в млечном соке может быть нечто дано, с другой стороны, когда гнев отхлынет - оказывается, что он, из-за того, что собралось в его голове, становится совсем синим. Итак, если мы смотрим не просто на форму, но также и на процессы, мы видим полярность между головной или нервно-чувственной организацией и организацией конечностей и обмена веществ. Между обоими находится ритмически-регулирующая организация, именно ритмическая организация, которая заключается в дыхании и кровообращении.

Так, в известной мере, в середине человеческой природы, в ритме дыхания, в ритме кровообращения - имеет место ритмическая организация. Если теперь попытаться не оформлять своё человекопознание столь удобным образом, чтобы оно было направлено лишь на неподвижные органы и стремилось вычерчивать их в резких контурах, но сделать своё человекопознание внутренне подвижным, то, прежде всего, мы будем вынуждены подчиниться той связи, тому соотношению, которое существует между тремя упомянутыми членами человеческой природы. И, направив взор на ритмическую дыхательную деятельность, мы увидим, как при вдохе дыхательный толчок доводится вплоть до той жидкости, которая наполняет спинномозговой канал. Эта жидкость, воспринимая дыхательный ритм, проводит этот ритм дыхания вплоть до жидкости мозга, наполняющей различные мозговые полости, и благодаря толчкам этого дыхания в мозг - дыханием непрерывно возбуждается то, что подготавливает человека действовать через его нервно-чувственную организацию, организацию головы. Это - как бы перемещение процесса дыхания через спинномозговой канал с помощью спинномозговой и мозговой жидкости внутрь головы, то, что от этого среднего члена, от члена дыхания постоянно возбуждённо стремится в голову.

И опять-таки, если мы идём вниз, если мы видим, как ритм дыхания в известной мере возбуждается до ритма пульса, как он переходит в ритм кровообращения, то мы учимся заглядывать в то, как теперь, при выдохе, когда мозговая и спинномозговая жидкости - толкают вниз, ритм кровообращения действует на деятельность обмена веществ, и мы видим взаимодействие ритма кровообращения с нервно-чувственным организмом и организмом конечностей и обмена веществ на окольных путях живого, пластически-художественного рассмотрения организации дыхания и кровообращения. Мы видим, как она полярно простирается с одной стороны - в мозг, в головную организацию, и с другой стороны - совершенно иначе, полярно противоположно обнаруживается в организме обмена веществ и конечностей.

Но, вступив однажды на путь, на котором, таким образом, мы живо воспринимаем человека, мы идём дальше. Мы тогда обращаем взор на ритм дыхания и кровообращения и приобретаем представления, которые в известной мере покрываются ритмом дыхания и кровообращения. Эти представления не столь удобны, чтобы их можно было начертить, но это начертание и градация - вообще нечто сомнительное в отношении всегда подвижной человеческой природы.

Когда мы, разрешите мне несколько отвлечься, ещё внутри Теософского общества были движимы антропософским познанием и жизненной практикой, тогда везде можно было встретить, приходя в ветвь, таблицы, одну, две, три, четыре, пять, иногда - огромное число, и везде - определения к ним. Здесь всё было расчленено. Имели нечто вроде схематической стремянки, по которой можно было бы взобраться в высшие регионы бытия. Многие представляли это себе также чем-то вроде приспособления для лазания из физического мира - наверх, в высшие регионы бытия. Всё это было прелестно оформлено. Для тех, кто знает, что подвижную человеческую природу можно понять действительно сверхчувственно, лишь сохраняя подвижной свою жизнь представлений, это может стать - да, нервной дрожью в коленях, когдаходишь в ветвь, это совершенно невозможно терпеть, хочется тотчас убежать из-за этих привычек мышления. Ну, это всё - к тому, что путь к истинному человекопознанию надо искать, делая свои представления подвижными. И благодаря этому нам удастся продвинуться ещё на один шаг дальше от уже приведённого мною.

Если мы попытаемся получить представления об этом ритме дыхания-кровообращения, как он модифицируется и метаморфозирует вверх, мы придём к тому, о чём можно сказать себе, начертив теперь не схематично, но лишь намёком (рисует): здесь мы имеем нечто вроде жгута представлений, с помощью которой представим себе весьма сильным образом, что за процессы разыгрываются на путях дыхания и кровообращения, и поймём затем то, что материально присутствует в жидкости крови, и в намного более тонкой, можно сказать, импондеральной нервно-эфирной жидкости. Но если теперь представлять человека дальше, направляя взор вверх от грудной организации в человеке, то мы видим себя вынужденными расщепить свои представления, образовать из них сетевидные формы. И благодаря этому мы приходим к тому, чтобы нечто внешне-реальное, действительное - понять, фактически, через модифицируемые вверх представления. Мы приходим к тому, чтобы эти крепкие, толстые жгуты - расщепить на нити и входим постепенно через представление этого процесса в то, что является так называемой белой, волокнистой мозговой субстанцией, лежащей под серой

массой. И мы станем при этом своими представлениями столь же подвижными, сколь подвижна сама человеческая природа.

И опять-таки - уважая человека, его просто так, грубо, не рассматривают: он представляет собой единство. Когда мы смотрим на его грудь, мы имеем здесь эти здоровые, сильные представления, затем, приближаясь к голове, представления мельчают, расщепляются на волокна, и мы, по мере того, как представления расщепляются, входим в материальную жизнь, что и отображается затем в нервных волокнах и их переплетениях.

Если мы идём теперь в своих представлениях вниз, мы приходим к тому, что в этом направлении расщеплять представления на волокна уже невозможно, так что они образуют ткань, которую мы находим затем снова в нервной системе, но переходя затем к тому, чтобы попытаться продлить мощные жгуты вниз, мы их теряем. Они обрываются, они не хотят продолжаться; они обрываются. Мы входим в представления, которые не хотят больше укрываться в материальном, поскольку материальное становится жидким. Видите ли, если Вы всматриваетесь в мозг, как он продолжается в спинном мозге через двенадцать грудных, спинных, крестцовых позвонков и т.д., то нервные массы, которые теперь белые внешне и серые внутри - растворяются в области обмена веществ. В известной мере в этом ощущении теряется возможность представить себе это материально. Невозможно с остающимися однородными представлениями понять всего человека. Нужно сделать свою жизнь представлений внутренне подвижной. Когда человека рассматривают снизу вверх - представления становятся чем-то совсем иным, чем если рассматривать его сверху вниз. Возможен один вид наработки того, что у человека стало подвижным. Видите ли, это является началом художественной деятельности, которая затем в известной мере вводит познающего в то, что мы видим как материальную область, действительно вне человека, в мире. Можно сказать - мы не имеем, с одной стороны - грубо материальный мир и с другой - абстрактное представление, но мы погружаемся в человеческую природу. И то, что мы имеем в представлениях, само становится таковым, что оно оживляется и живет с человеческой жизнью. Иным образом, особенно то, что необходимо художнику воспитания и обучения, в человеке не познать. Таким образом - необходимо самому становиться подвижным, чтобы действительно познавать человека. Но тогда будет также правильно найдено, как должны взаимодействовать три члена человеческой организации, чтобы создать здоровое человеческое равновесие. И тогда мы сможем обратить внимание на то, что в нарушенном равновесии порождает склонности к всяческой болезненности. При этом мы получим живое воззрение на путь к здоровому и болезненному в человеке.

Это становится важным именно тогда, когда принимают во внимание человеческий жизненный путь. Ибо эти три члена человеческого организма совершенно по-разному взаимодействуют в ребёнке, в зрелом возрасте и в старости. У ребёнка духовно-душевное существо совсем иным образом воздействует на физически-телесное, так что между этими тремя членами осуществляется совсем иное взаимодействие, чем у зрелого человека и у старика. И это различное действие нужно иметь в виду. Если вообще принять путь к такому представлению, это постепенно приведёт к тому, чтобы также и ход человеческой жизни понимать иначе, чем привыкли.

Мне особенно вменяли в вину, что я в моей книге "Духовное водительство человека и человечества" обратил внимание на то, что ребёнок обладает мудростью, которой взрослый, собственно, совсем уже не обладает. Конечно, я не хочу особенно вникать в мудрость, ум наших взрослых людей; но представьте, что Вы должны были бы внести в позднейшую жизнь всю ту мудрость, которая в состоянии из относительной неопределённости мозговой массы и остального организма - пронизать, наполняя мудростью, весь организм, как мы это делаем инстинктивно в детском возрасте, то Вам бы при этом не повезло. У ребёнка всё это, конечно, застревает в бессознательном - то, как он пластически образует мозг и как он пластически образует всё остальное; но всё это существует, и Вы всё это увидите, если Вы средствами познания, которые я Вам описал в последние дни, рассмотрите весь жизненный путь; а именно, если Вы разовьёте действительный орган для детских сновидений. Взрослые, ведь, сегодня в большинстве случаев отклоняют их, как бессмысленные; но эти детские сновидения, рассматриваемые в их мудрости - чрезвычайно интересны, они совершенно иные, чем сновидения взрослых. Они таковы, что ребёнок фактически многообразно сновидит (это выразить невозможно, но мы можем идти к тому, чтобы понимать ребёнка в этом направлении), ребёнок грезит в образах той мудрости, благодаря которой он пластически образует свой мозг и свой остальной организм. Если с внутренней любовью проследить в этом направлении некоторые детские сновидения, можно было бы увидеть, как ребёнок, я бы сказал, сновидит пра-мудрость, которая там правит. С этой точки зрения, простите мне крепкое выражение, ребёнок - намного мудрее, умнее, чем взрослый человек. И воспитатель должен был бы, собственно, переступая порог школы осознавать, что ребёнок в этом направлении имеет намного больше мудрости, чем он сам, который это уже отложил и развил. То, чем он обладает теперь, как завоёванной мудростью опыта, разумом опыта - всё же нехорошо сравнивать с тем, что он имел тогда, как мудрость. Поэтому, если рассмотреть человеческие сновидения среднего возраста, они уже больше не содержат того, что содержат детские сновидения, но лишь то, что человек вносит в сновидения из

внешней жизни. Я уже говорил об этом с несколько иной точки зрения. Если в сновидении пребывает взрослый человек, то он вносит свою дневную мудрость также и в ночную жизнь; она, эта дневная мудрость, опять действует на него обратно, в то время, как на ребёнка действует высшая мудрость. Эту мудрость ребёнок имеет не в сознании, но воспринимает её в бессознательном, и когда он сидит в школе, он имеет бессознательное ощущение того, что он имеет в себе эту мудрость, которой у учителя - нет, учитель её уже отложил. Внешне учитель держится намного мудрее, чем ребёнок. Это естественно, иначе он не мог бы чувствовать себя, как учитель; но он имеет свою мудрость именно в сознании. Здесь он имеет перед ребёнком преимущество. Но она не является столь всеохватывающей, столь величественной, как мудрость ребёнка. Если бы высказать всё то, что ребёнок несёт в себе как мудрость, и если бы то, что учитель потерял - также облечь в слова, то вышло бы нечто совершенно особенное, но имеющее большое значение для действительно импундерабельной жизни в школе. Здесь пришли бы именно к следующему: если учитель со своим, обрётённым в мире, умом вступает в школу, то он из-за этой своей абстрактной учёности на сегодня, это бывает, стал изрядно сухим, филистерским человеком, который иногда демонстрирует это даже внешне. Ребёнок же ещё имеет всю весёлость, которая приходит из той мудрости, о которой я говорил. И ему, естественно, запрещают выражать своё ощущение. И так происходит то, что в школе правит учительское суждение: учитель - умён, ребёнок - глуп. Но в подсознательном это - иначе. И если бы в сновидениях разговаривали, это было бы опять-таки иначе. В подсознании происходит то, что дети бессознательно думают: как же всё-таки учитель глуп; и учитель бессознательно думает: как всё же дети умны! - В целом же ансамбле правит то, что играет именно здесь, в школьном классе чрезвычайно большую роль.

Это совершенно необходимо - уяснить себе, что ребёнок тем, что он ведёт себя так, как я это описал, всегда с небольшим некоторого рода высокомерием, которое, однако, остаётся бессознательным, в весёлом настроении, должен вполне естественным образом противостоять учителю; ибо он, ведь и не может ничего иного, как ощущать в подоснове своей детской природы исполненное мудрости, строящее человека существо, и другое - сколь мало, собственно, потом от этого осталось. Но ведь так судит бессознательная природа ребёнка, когда учитель входит в класс со своей чопорностью, со своей, ставшей мрачной и сварливой из-за абстрактно-интеллектуалистических понятий сигнатурой, в своём сюртуке, столь пыльном после библиотеки, что его вычистить почти невозможно - здесь, не правда ли, ребёнок интенсивнейшим образом ощущает то, что я назвал бы весёлым познанием.

Это - то, что нужно всегда ощущать по отношению к ребёнку, и что известным образом - совершенно правомерно в человеческой природе. Ребёнок ведь благодаря этому спасает своё здоровье; ибо это - совершенно верно, что ребёнок не грезит возвышенным образом об учителе, но он грезит о той мудрости, которую я описал, которая его пронизывает и через него струится. У учителя в подсознании развивается нечто противоположное, что является также возможностью импондерабельного в школьной комнате. И это здесь очевидно. У ребёнка это больше, я бы сказал, познавательное отношение. У учителя это становится чем-то страстно желаемым, становится чем-то таким, что обнаруживает себя в силе желания. Учитель думает в своём подсознании а также грезит о том, - в чём он, в силу своей школьной цивилизации, естественно, в своём бодрственном сознании никогда не признается - он грезит, собственно о том, чтобы иметь нечто от того, что присуще силам детской природы. Если бы на этом основании, но с большим присутствием духа, чем это сегодня бывает, был бы проведён психоанализ человеческих душ, было бы видно, какую роль в подсознательной жизни учителя играют эти бодрые, свежие силы роста и другие человеческие силы ребёнка.

Однако, всё это действует в импондерабельной жизни, это - силы, которые действительно развиваются в школьной комнате. И уже можно сказать, если мы видим нечто за кулисами обычного детского бытия, что ребёнок в классе теряет свой интерес к учителю и спрашивает: что же всё-таки осталось в этом индивидууме из всего того, что мы в себе имеем? - Однако, в учителе это воздействует на его алчность. Он начинает подсознательно вампиризировать детей. Бессознательно он хочет присвоить силы детей. И, если присмотреться, можно было бы увидеть, сколь сильна зачастую эта вампиризация за кулисами физического бытия. Было бы видно, откуда приходит слабость многих детей (конечно, эти вещи опять-таки нужно рассматривать интимно) и болезненная предрасположенность детей того или иного класса. Требуется лишь свободный, открытый взгляд на конфигурацию учителя или учительницы, и тогда мы приобрели бы некоторое воззрение на здоровые и болезненные склонности детей в классе.

Мы сможем преодолеть эти вещи, как художники воспитания и преподавания - не иначе, как преисполнившись человекопознания, которое - поскольку оно внутренне подвижно, поскольку оно является организмом, построенным по образу и подобию человеческого организма, как я это указывал -, которое в то же время связано с человеческой любовью, с истинной человеческой любовью, и которое преодолевает и гармонизирует различные односторонние силы человеческой природы. Благодаря усвоению такого человекопознания приходят также к познанию того, как

проявляется человеческая природа, не только в различных человеческих индивидах, но и совершенно иным образом - в детстве, в зрелом возрасте и в старости. Три члена человеческой природы действуют друг в друге совершенно различно, и они должны быть друг с другом согласованы.

Это становится, например, весьма реальным, если мы должны подумать о том, как правильно распределить время, отведенное нам для преподавания и воспитания. Мы ведь, естественно, должны поставить в основание существования воспитания и преподавания целостного человека, так что мы должны принять во внимание как природу его головы, так и природу его конечностей и обмена веществ, а также и то, что в каждом отдельном члене имеют место также и процессы других членов. В голове, естественно, постоянно происходят также и процессы обмена веществ.

Так как нам для известных форм воспитания и преподавания необходимо, чтобы ребёнок спокойно сидел в классе (мы будем говорить ещё и об этом - на гигиенически устроенных сиденьях), мы должны всё же иметь в виду, что если ребёнок тихо сидит, то он не только не развивает деятельности в организме обмена веществ и конечностей, но всё то, что действует, должно быть вытасчено из головы. Это - односторонность, в которую мы вводим ребёнка. Мы это опять-таки выравниваем тем, что мы после этого разгружаем голову от её деятельности и возбуждаем организм конечностей и обмена веществ, предлагая ребёнку гимнастику.

Если осознать, насколько полярно противоположны процессы в организме головы и в организме конечностей и обмена веществ, станет вполне понятным, как важно правильным образом их чередовать. Но если мы позволим детям заниматься физкультурой, прыгать, делать всевозможные упражнения и затем снова их заберем в класс продолжать занятия, да, как всё же с этим обстоит потом?

Видите ли, в то время, как организм обмена веществ и конечностей человека находится в возбуждении, тогда, прежде всего, те мысли, которые искусственно вносятся между рождением и смертью в голову - из головы изымаются, находятся вне головы. Ребёнок прыгает вокруг, двигается, приводя в движение организм обмена веществ и конечностей. Насаждённые во время физической земной жизни мысли отступают. Но то, что обычно фигурирует в сновидениях, эта сверхчувственная мудрость - теперь бессознательным образом находится в голове, становится деятельной именно в голове. Если мы после гимнастики опять приводим ребёнка в класс, то мы на место того, что он имел перед этим, во время гимнастических упражнений вносим ему нечто такое, что в подсознательном является для ребёнка неполноценным. Ибо на протяжении гимнастических упражнений на ребёнка действует воспитывающим образом не только чувственное, но также и сверхчувственное, которое во время гимнастических

упражнений имеет к этому совершенно особый повод. После этого, на следующем за этим уроке ребёнок становится внутренне безвольным. Возможно, он проявит это безволие не столь сильно, но он - внутренне безволен. И мы портим его, мы закладываем в нём болезненные наклонности тем, что обычное занятие - закупаем гимнастическими упражнениями.

Это, ведь, факт, который уже даже часто становится заметным, как меня заверил в том один физиолог. Но здесь мы из антропософского духовнонаучного исследования имеем основание для того, чтобы мы могли видеть, как мы, прежде всего, можем способствовать наклонности к выздоровлению благодаря тому, что мы, как художники обучения и воспитания, правильным образом занимаемся человекопознанием. Естественно, если мы делаем это неправильно, мы создаём всевозможные предрасположенности к заболеванию. Мы это непременно должны иметь в виду. Ибо, Вы ведь заметили - я не хочу впасть в прославление того, что человек усваивает, как свою жизненную мудрость; её, ведь не хватило бы, чтобы образовать пластически человеческую организацию в последующем возрасте. Но если бы мы не стали в позднейшем, зрелом возрасте уже настолько укрепленными в своей организации, что то, что мы вносим здесь в голову как внешнюю мудрость, добытую натуралистически-интеллектуалистическим способом, если бы всё это не излучалось назад правильным образом, как представление воспоминаний, то позднее это устремилось бы в остальной организм. И если то (это, опять-таки звучит парадоксально), что в нормальной организации человека должно оставаться в организме головы - устремляется вниз, в организм конечностей и обмена веществ - это делает человека больным, является как бы ядом. Рассудочная мудрость в самом деле является родом яда, как только она приходит в ненадлежащее место, как только она, по меньшей мере, входит в организм обмена веществ. Мы можем жить с рассудочной мудростью лишь благодаря тому, что этот яд (я это говорю в чисто техническом смысле, не как моральное суждение), что этот яд - не проникает вниз, в наш организм обмена веществ и конечностей. Здесь он действует ужасно разрушительно.

Но у ребёнка ещё нет этой укрепленности. И если мы здесь приходим со своей зрелой мудростью, этот яд проникает вниз и действительно отравляет организм обмена веществ и конечностей. Вы видите, это необходимо - учиться узнавать это из непосредственной жизненной практики - чего можно требовать от этой детской головы, чтобы не слишком много втискивать того, что потом больше не удерживается и спускается затем в организм обмена веществ и конечностей.

Итак, владея этим, художник воспитания и преподавания может воздействовать как оздоравливающе, так и болезнетворно на организм ребёнка. И если хотят сделать ребёнка особо умным согласно сегодняшней жизненной

мудрости, постоянно усаживая и пичкая его, насколько это возможно при этом сидении, тогда выступает нечто иное: тогда в ребёнке создают препятствия для действия в нём бессознательной мудрости. Ибо эта бессознательная мудрость действует именно тогда, когда он резвится, когда он делает более или менее ритмические движения; ибо ритм способствует соединению организма с бессознательной мудростью благодаря особому среднему положению, которое занимает этот ритмический организм между организацией головы и организацией обмена веществ и конечностей. Так что оказывается, что если мы применяем это монастырское воспитание, о котором говорит Герберт Спенсер, чтобы сделать детей и молодых людей особо умными, то мы благодаря этому обеспечиваем их болезненными наклонностями, из-за которых они в позднейшей жизни совершенно не знают, что им делать с той мудростью, которую мы им сообщили.

Всё это - вещи, которые поистине не взвесить на весах, но которые открываются лишь подвижному способу представления, который всегда приспособлен к жизни, будучи приобретенным благодаря антропософской выучке. И тем самым указано в целом на то, как учитель и художник воспитания должен знакомиться с основополагающими принципами здорового и болезненного в человеке.

И это имеет здесь существенное значение - замечать, как стремление не оставаться подвешенным своим воззрением, своим миропознанием к внешнему, неподвижному, фиксированному, но подниматься к внутренней подвижности мышления - как это стремление связано с познанием всех лабильных состояний, в которых человеческая природа проявляется со своей здоровой и болезненной стороны, и которые выступают перед учителем в школе как нечто, чем он должен заниматься.

Мы придём к частностям, если мы рассмотрим теперь ребёнка, становящегося человека - в следующих друг за другом возрастах.

**Седьмой доклад
Ребёнок перед седьмым годом
Дорнах, 29 декабря 1921 года**

Именно когда мы, в силу родства или других обстоятельств, подходим к ребёнку дошкольного возраста в качестве воспитывающего руководителя, мы в чрезвычайно сильной степени чувствуем по отношению к этому ребёнку обязанность - суметь подойти с пониманием ко всему человеческому жизненному пути. Поэтому мне всегда было особенно больно от того, что мы на первых порах смогли получить для приёма в нашу Штуттгарскую Вальдорфскую школу лишь детей, уже достигших принятого в Средней Европе школьного возраста.

Мне бы это доставило глубокое удовлетворение, если бы в Свободную Вальдорфскую школу уже можно было бы принимать также и детей младшего возраста. Не говоря уже о прочих трудностях, учреждению такого рода школы для детей младшего возраста противостояло также, главным образом, то, что мы во всех областях нашего антропософского движения страдали от чрезвычайно сильного денежного недостатка, и этот сильный денежный недостаток оставляет нам разве что надеяться, что если в будущем Вальдорфским школам не будут слишком враждебно противостоять, мы придем также и к тому, чтобы принимать в эту Вальдорфскую школу также и детей младшего возраста.

Ребёнок младшего возраста - это ведь человек, который в первые годы меньше всего доступен внешнему миру и тому, что мы, находящиеся вовне люди, пытаемся делать по отношению к этому ребёнку. И, особенно в начальном возрасте - он как бы совсем закрывает врата своей душевной жизни перед внешним миром, именно в силу того, что он развивает в начальном возрасте против всего, что должно предприниматься в отношении его из воли другой личности. В первоначальное время своей жизни человек совершает - это можно сказать без всяких ограничений - просто то, что он хочет. Если только взрослый себе в этом верно признаётся, он должен также признать, что по отношению к тому, что хочет ребёнок, он - в высшей степени бессилён, именно - в отношении ко всему тому, что выйдет из ребёнка на более позднем, иногда - на его позднейшем жизненном пути.

Вы, вероятно, знаете, что задолго до того, как я пришёл к публикации в узком смысле антропософской литературы, в начале девяностых годов прошлого столетия я опубликовал мою "Философию свободы". Эта "Философия свободы" хочет быть действительным рассмотрением именно того в человеке, также и в социальном отношении, что в человеке развивается

в импульс свободы, в импульс всей, полной человеческой личности.

Исходя именно из таких предпосылок, направляя взгляд прямо на то, как мы, собственно, предстоим перед ребёнком дошкольного возраста, мы уже должны поднять вопрос о свободе, и, с другой стороны - вопрос о судьбе. Можно уже сказать: если поистине заглянуть в человеческое сердце, то это уже возвестит нам, что большая часть земного жизненного счастья, чувства своей человеческой ценности и человеческого достоинства - зависит от сознания свободы, которое человек может иметь в своей собственной груди. И антропософское познание указывает нам, что цель земной жизни заключается именно в том, чтобы во многих качествах, которые человек развивает, когда он строит себя из духовно-душевного мира перед рождением или перед зачатием, и которые он опять-таки проживает (*durchlebt*) после смерти, чтобы человек во всех этих качествах именно на протяжении своей земной жизни и только на протяжении её - благодаря использованию своей телесности, благодаря погружению в неё - изживал импульс свободы. Свободным существом человек может стать лишь на Земле, и может принести в другие миры лишь столько свободы, сколько он усвоил на Земле. Если мы с этим чувством - а чувства, ведь - важнейшие силы для художника воспитания и преподавания, если с этим чувством мы подойдём к ребёнку дошкольного возраста, тогда мы должны спросить: как себя вести, чтобы этот ребёнок позднее мог достичь полного обладания своим сознанием свободы? И - с другой стороны, если мы достаточно непредвзяты - мы легко усмотрим уже из внешней жизни, что антропософское воззрение возвышает до полной достоверности то, что человек, несмотря на свою свободу, имеет судьбу, имеет то, что обозначают восточным именем "Карма".

Предположим, однажды в позднейшей жизни человек встречает личность, которую он прежде совсем не знал, которая затем глубоко вмешивается в его судьбу и с которой он, в частности, вероятно, завяжет совместную жизнь. Прежде всего, это выглядит так, как если бы к этой личности привели случайности жизни. Но если потом, без всякой антропософской духовной науки рассмотреть жизнь в обратном порядке, будет найдено примечательным образом то, что все сделанные перед тем возможные шаги представляются в гармонии с тем, что казалось здесь совершенно случайным. Это фактически, задним числом, производит впечатление, как если бы путь к этой личности - планомерно разыскивался. Старый друг *Гёте*, *Кнебель*, оглядываясь на свою жизнь в более позднем возрасте, из глубочайшей души сделал замечание: если в более позднем возрасте оглянуться на свою жизнь, всё, собственно, представляется как бы разыгранным по единому плану. Всё - подходит друг к другу. - И поскольку здесь во все наши отдельные поступки воткана наша воля, то можно, собственно,

везде видеть, как жизнь подступает к нам согласно судьбе. Можно было бы привести ещё много личностей, кроме Кнебея, которые, при чисто внешнем рассмотрении жизни, приходят к такому убеждению. Тогда будет видно, что внешние рассмотрения жизни, также и в отношении таких отвлеченных истин, как истина кармы, производят впечатление доказательств. Но исходя именно с этой точки зрения, будучи руководителем и воспитателем ребёнка дошкольного возраста, нужно всё же задать вопрос: являешься ли именно ты - и этот вопрос особенно встаёт перед душой, если речь идёт о детском доме, ибо тогда это должно касаться всех приведённых сюда детей -, являешься ли именно ты предназначенным судьбой для такого важного отношения к детям, каковое имеет место у воспитывающего руководителя? - И тогда встают перед альтернативой: что можно сделать, чтобы, насколько это возможно - пригасить себя, чтобы как можно меньше изливать наше личностное в ребёнка, чтобы мы не испортили ребёнку судьбу, но - побудили его быть в жизни свободным человеком?

Как глубоко, всё же, может вмешиваться человек - именно в случае маленького ребёнка - в человеческое существо, становится ясным, если, прежде всего, принять во внимание всё своеобразие первого большого отрезка жизни человека, который простирается от рождения (от эмбриональной жизни мы сейчас отвлечёмся, об этом будем говорить позднее) до смены зубов, приближаясь к седьмому году жизни. Смена зубов делает глубокий надрез на всей человеческой жизни. И те, кто вполне в состоянии наблюдать, увидят, что известная конфигурация мышления, чувствования и воления - после седьмого года жизни выступает такой, какой она до этого не была. Мы привыкли известные представления, которые мы развили ещё и сообразным духу образом, во внешних рассмотрениях материального - применять также и в жизненной практике. Если мы видим известные материальные процессы, которые в известной точке развивают внешне воспринимаемое тепло, которое перед этим не было воспринимаемо и которое также не подведено извне, мы говорим: это тепло было перед этим латентным в материальном и стало затем свободным теплом. Мы, ведь, привыкли говорить о таких вещах при рассмотрении внешних материальных процессов. - Так вот, именно как тепло, которое было прежде латентным, может стать благодаря материальному процессу свободным, так около седьмого года жизни становятся свободными силы ребёнка в мышлении, чувствовании и волении, которые перед тем были вчленены в детский организм, и которые не были перед тем обособленно душевно деятельными. Теперь, после седьмого года жизни, они обособленно душевно деятельны. Перед тем они были деятельными органически, они были связаны с процессами

роста и питания. Они из них освободились; они стали душевными.

Сегодня абстрактная наука, рассматривая соотношение тела и души, создаёт себе абстрактное понятие о душе, о теле, а затем говорится о воздействии тела на душу, о воздействии души на тело, о психофизическом параллелизме и о том, что все эти прекрасные вещи означают, затем мудрствует о том, как душа действует на тело. В этой области не наблюдают, но мудрствуют, философствуют. Но в этом направлении философствовать можно долго и при этом совсем ничего не будет происходить; ибо, если хотят проникнуть в область существа человека - нужно наблюдать именно так, как мы хотим наблюдать во внешней природе. И для жизни от рождения и приблизительно до седьмого года при совместном рассмотрении духовно-душевного и физически-телесного вещи оказываются таковыми, что силы, которые позднее, после седьмого года, обнаруживаются как душевные силы, выступающие в общении с внешним миром - сейчас незаметно пребывают внутри организма.

Итак, если хотят ответить на вопрос: как выглядит душа в детском возрасте до семи лет? - то смотрят на душевное развитие от седьмого года и позднее. Это значит - рассматривать как душевное то, что перед тем застревало в организме, будучи органически деятельным. Если это принимают во внимание, то видят, что эта особая внутренняя органическая деятельность ребёнка в пластическом образовании мозга, в подготовке остального организма - означает нечто совершенно особое. Ребёнок вносит в телесно-физическую организацию то, что он, благодаря рождению или зачатию снёс вниз из духовно-душевного мира. Он занят этой организацией. Он делает что хочет с этой организацией, закрывая врата перед внешним миром. И мы не можем непрактично влезать в то, что ребёнок здесь исполняет таким образом, что он делает именно то, что хочет, так что именно это - недоступно воле внешнего мира.

И если мы опять-таки подумаем о том, что всё, что мы делаем вблизи ребёнка, производит на него впечатление, производит впечатление вопреки всему, мы это опишем точнее; и если мы поразмышляем о том, что то, что позднее является душевным, у ребёнка - действует ещё органически, так что если ребёнок принимает какое-либо представление - это представление своим особым образом действует на легкие, желудок, печень, на всё возможное, то мы увидим, что согласно впечатлениям, которые ребёнок от нас получил, поскольку его душевное ещё не освободилось от организма, но сотрудничает с его организацией, - мы нашим поведением в этом его возрасте определяем всю предрасположенность ребёнка к здоровью или к болезни.

Вы можете сказать, что здесь говорится в общем об основах воспитания. Но эти основы воспитания суть именно таковы, что,

будучи правильно практически применёнными, они - существенно практичны. Ибо то, что рассматривается в большинстве случаев в воспитании, является ощущениями существа человека, с которыми мы стоим рядом с человеком. И если мы, благодаря нашему прозрению в человеческую природу - правильным образом поставим себя рядом со становящимся человеком, тогда мы являемся хорошими художниками воспитания. Да, это можно утверждать даже несколько парадоксально: каждый в отдельности может в частности делать, что хочет - это каждый будет устраивать согласно тому, чему он сам, как воспитатель, научился в жизни -, может отдельные вещи устраивать, как хочет, если только он привносит то, что отложилось в его сердце благодаря правильному воззрению в человеческую природу - он сможет тем или иным образом делать правильно. Когда я, как духовный руководитель Вальдорфской школы, прихожу в наши параллельные классы - мы из-за переполнения учениками уже имеем в Вальдорфской школе параллельные классы -, если я прихожу в отдельные классы и вижу, как один и тот же учебный материал преподаётся одним образом одним учителем, и этот же материал в другом классе совершенно иным образом - другим учителем, мне никогда не придёт в голову сказать: здесь должны практиковаться только определённые исполнения. Но то, что выглядит совершенно противоположным, может быть для каждого в его манере совершенно правильным. Да, если бы один учитель подражал другому, это было бы фальшиво. Отсюда (и это - именно так) - Вальдорфская школа носит своё наименование "Свободная школа" - ни в коем случае не из каких-либо формальностей, но - из внутреннейшей, свободнейшей конституции всего её существа.

В предшествующие дни я обратил внимание на то, что сверхчувственное рассмотрение человека ведёт нас к признанию кроме физического тела - более тонкого тела, которое мы назвали эфирным телом, телом формообразующих сил. Это тело формообразующих сил, которое, с одной стороны, содержит силы роста, питания, но - также и памяти, воспоминания, образования представлений - это тело формообразующих сил рождается со сменой зубов из всего человеческого существа подобно тому, как человеческое физическое тело рождается из матери, когда человек вступает в физическое бытие. Это означает, что особые, вове действующие силы этого тела формирующих сил, этого эфирного тела, до смены зубов будут находиться в своём главнейшем содержании - в органических действиях внутри, после этого - ещё лишь большей частью; но одна область будет у него отнята и будет действовать в представлениях, в воспоминаниях и в других душевных нюансах, которые ребёнок развивает со сменой зубов.

Получение ребёнком вторых зубов происходит лишь однажды; третьи он не получает. Силы организма, производящие вторые зубы, могут присутствовать в нём перед появлением этих вторых зубов; после этого они в организме больше не понадобятся. Если вторые зубы уже выращены, тогда та деятельность эфирного тела, которая действует, как нечто вроде выгонки вторых зубов - в организме уже больше не является необходимой. Тогда она выступает свободно. Но этот завершающий момент второго получения зубов выражает вполне отчетливо лишь то, что обычно действует в силах в организме внизу. Вся сумма таких сил именно в конце этого первого отрезка жизни становится духовно-душевно свободной. Весь ход человеческой жизни можно расчленить на такие отрезки, и первый из них длится, аппроксимативно, до седьмого года. Но каждый такой отрезок членится опять-таки на три отчётливо различимых части. И, если мы рассмотрим это постепенное освобождение известных сил эфирного тела от рождения до приблизительно седьмого года жизни, мы можем видеть, как через приблизительно два с половиной года от рождения это эфирное тело - освобождается для головы, как оно затем в период с двух с половиной лет до пятого года - становится свободным для груди и затем, до смены зубов - для человека обмена веществ и конечностей. Так что мы различаем три этапа в этом освобождении известных сил эфирного тела. Это обстоит так уже хотя бы потому, что можно отчётливо заметить: ещё совсем внутренне проявляющееся также для головной части человека эфирное тело - отклоняет внешнюю волю воспитателя.

Теперь это - именно тот отрезок жизни, когда мы учимся наиважнейшему, учимся путём внутренней работы из того, что мы принесли из приэкзистентной жизни. Примите во внимание то, что в первые два с половиной года - учатся говорить, учатся ходить, то есть тому, что интимнейшим образом связано с самоутверждением человека для себя и в социальной жизни. Это важнейшее усваивается в то время, когда силы эфирного тела ещё работают в мозгу, излучаясь в весь остальной организм. Если они слишком сильно влучаются в остальной организм, так что они там слишком сильно нарушают ещё нежные действия обмена веществ, или ещё нежные действия дыхания и кровообращения, если они таким образом слишком сильно шумят вниз, в детский организм - тогда уже в детском возрасте имеют место, как правило, скарлатина и подобные ей детские болезни. То, что работает здесь, является, по существу, недоступным для приходящих извне, сознательных, произвольных воздействий, закрывая перед ними врата. Ребёнок хочет во внутреннем работать над собой.

Именно у ребёнка в эти первые два с половиной года жизни это имеет особое значение, то, что происходящее в ребёнке недоступно для посторонней воли, но что оно имеет тонкие инстинктивные способности восприятия всего того, что

происходит в его окружении, особенно того, что происходит в личностях (сюда в особой степени относятся воспитатели), с которыми ребёнок находится в известном душевном раппорте. Это - вовсе не обострение внешнего взгляда; он не видит этого обострённым зрением, это не так, но общее восприятие интимнейшего рода направляется на то, что происходит во внешнем мире вокруг ребёнка, и то, что происходит без умысла - особенно воздействует на ребёнка. Ребёнок совсем непроизвольно обороняется против того, что хочет сознательно воздействовать на него, особенно в первые два с половиной года жизни.

Но отсюда следует, что мы должны принять во внимание эту восприимчивость, которая ещё полностью погрузила восприятие в чувство. Вероятно, будет более наглядным, что означает эта восприимчивость, если низойти к существам ступенью ниже, к животным. Животное имеет именно эту чувствительность совершенно особым образом. Это не противоречит тому, что я говорил о старении. Здесь нужно полностью опереться на наблюдение. Животное имеет эту восприимчивость к окружению совершенно особым образом. Я не знаю, известно ли было в Англии и в других европейских странах о некоей сенсации, имевшей место за несколько лет перед войной, о так называемой считающей лошади: в Берлине - известная лошадь г-на фон *Остена*, считающие лошади - в Эльберфельде. Я ничего не могу сказать о считающих лошадях из Эльберфельда, но лошадь г-на фон *Остена* в Берлине мне хорошо известна, а также то отношение, которое существует между г-ном фон *Остеном*, воспитывающим руководителем, и этой лошадью. Лошадь отлично топала - трижды три - равно девяти - своими ногами, т.е. считала для лошади - вполне прилично.

Здесь можно выдвигать всевозможные теории, как всё же, собственно, эта лошадь пришла к тому, чтобы реагировать на вопросы г-на фон *Остена* таким образом. Между прочим, был один приват-доцент, это - очень умные люди, он даже написал книгу об этой лошади г-на фон *Остена*, и он сказал: естественно, считать лошадь не может, но когда г-на фон *Остен* говорит - трижды три, он делает при этом всегда совершенно слабые, незаметные движения. У него определенная мимика. И если он говорил затем - девять, его мимика была такова, что лошадь именно в этот момент топала ногой. Эту мимику лошадь могла наблюдать. - Это был очень учёный текст, который составил этот приват-доцент. Он говорил потом: да, я сам - именно приват-доцент - не мог заметить этой мимики; поэтому я не могу констатировать, что это - именно так, но это должно быть так, и лошадь могла это наблюдать. - мне эта книга лишь указала на то, что должно было бы приведено доказательство к тому, что этот приват-доцент считает лошадь более наблюдательной, чем себя самого, так что лошадь может то, чего он, по его признанию, не

может. Но для меня важнейшим во всей этой процедуре отношений г-на фон Остена и лошади было то, что у г-на фон Остена была большая сумка, и он постоянно, пока лошадь находилась в раппорте с ним, подкармливал её сладостями, так что здесь имели место непрерывный обмен ощущениями и благодарность лошади за сладости. Это было интимным отношением между этой лошадей и г-ном фон Остеном; он погружал всё, что здесь происходило - в любовь. Так что всё отношение к этому руководителю было перенесено в эмоциональное. Именно в случае животной природы это даёт нечто, что делает в высокой степени восприимчивым не к таинственной мимике, но к мыслям, к внутреннему душевной жизни. И все процессы счёта, протекавшие в г-не фон Остене переносились на окольных путях, через сладости - во вполне обычную суггестию на лошадь. - И это явление, как таковое, тем не менее - интересно, т.к. оно, всё же имеет место. Оно учит нас познавать многое об отношениях существ. Но оно - совершенно необъяснимо рационалистическим образом через наблюдение мимики, которую, правда может наблюдать лошадь, а не приват-доцент, принимающий её лишь гипотетически.

Подобным образом дело обстоит в первые два с половиной года жизни ребёнка, если воспитывающий руководитель правильно себя ведёт; ребёнок также, пребывая в известного рода душевном раппорте восприятия с этим руководителем, становится в чрезвычайной степени подражателем, имитатором. И тогда перед нами стоит задача - не желать привнести что-либо ребёнку посредством нашей воли, но несколько более неудобным образом - так пребывать вблизи него, чтобы он мог подражать упомянутым вещам; ибо ребёнок - чувствителен ко всему, что мы делаем, как мы двигаемся. Всему этому он или действительно подражает, или, пожалуй, начнет подражать позднее, но он развивает в себе подражательные тенденции и впрессовывает их благодаря органически-душевному силам в свою телесность. И он также восприимчив к нашим чувствам, к нашим мыслям. Так что воспитание в эти первые два с половиной года жизни может относиться единственно к тому, что мы настолько воспитываем себя, что мы мыслим, чувствуем и волим вблизи ребёнка то, что ребёнку воспринимать полезно. И это иногда сохраняется - поскольку подражание, по существу, доходит до смены зубов - для более позднего возраста. И здесь очень многое познаётся таким образом, если действительно практически стоять в жизни.

Ко мне, например, пришла однажды пара безутешных родителей с сообщением: наш ребёнок всегда был - прекрасное дитя, и вот, теперь он - украл! - Что Вы, он действительно украл? Конечно же, он украл, ведь он просто из шкафа, где его мать всегда клала деньги - взял деньги, купил сладостей, и не только для себя, но и других детей угощал. Я сказал им, что

ребёнок - не украл. Не может быть никакой речи о том, что ребёнок - украл! Ребёнок каждый день видел, как мать берёт деньги из шкафа; в ребёнке нет ничего от представления о воровстве. Но ребёнок - подражатель, он делает то, что делает мать. Он также берёт в шкафу деньги и нечто покупает. Это ещё не имеет никакого отношения к понятию воровства или неворовства. И если хотят избежать того, чтобы ребёнок это делал, то должны иным образом вести себя в его окружении.

Всё сходится к тому, что именно за первые два с половиной года жизни ребёнок становится таким, каковы мы сами в его окружении. И это обуславливает то, что мы, когда как ребёнок, к примеру, учиться говорить - не должны навязывать ему нечто в речи, и прежде всего - не должны пытаться воздействовать на него своей волей, чтобы он сказал то или иное; но мы должны так разговаривать в его окружении, как Бог на душу положит, и должны быть озабочены тем лишь, чтобы он рос морально. Ребёнок принимает это и сам приводит себя на этот путь.

И если проследить точнее - ребёнок никогда не научится ходить благодаря тому, что мы делаем всевозможные попытки его поставить и т.п. Это уместно при позднейших занятиях гимнастикой. При обучении ходьбе мы можем с таким увальнем очень легко достичь того, если мы слишком рано начнем нечто вроде таких попыток стояния или ходьбы, что мы тогда разрушаем ребёнка в его нервном процессе на протяжении всей его жизни. Мы должны предоставить ребёнку наблюдать, как взрослый поднимается. Как подражатель, он сам в своё время поставит себя в это положение. Мы должны понимать человека при его вступлении в жизнь как имитирующее, подражающее существо и согласно этому строить воспитание.

Конечно, из этого вырастают многие неудобства, и Вы будете возражать: есть, ведь, дети, с которыми ничего не поделаешь, которые за весь день так прокричат уши, что лопаются барабанные перепонки, или же имеют в других направлениях многие так называемые невоспитанности. Конечно, внешние формальности жизни приводят к тому, что должны применяться также и внешние мероприятия, чтобы ребёнок не причинил себе вреда из-за своих невоспитанностей, но это, в сущности, к воспитанию не относится. Это, конечно, неудобно, если ребёнок целый день оглушает рёвом, но если мы всё же при этом в его окружении ведём себя так, как я это охарактеризовал, тогда наше поведение будет принято в его глубокие духовно-душевные силы, которые ещё родственны органическим силам, и позднее это проявится. То, что содержится в этом реве, или в чём-либо другом, для непрдвзятого наблюдателя оказывается следствием организации. Это происходит из чего-то, что проходит с детским возрастом, разумеется - не интенсивные силы рёва, но склонность проявлять именно эти силы в реве. Ибо верно, что то, что проявляется, например, в детском возрасте как силы

рёва - имеет известную интенсивность. Если мы воспитываем ребёнка посредством того, чем мы сами являемся, моральным существом, то эти силы рёва его детского возраста позднее проявляются как интенсивные моральные силы. Позднейший человек обладает сильной моральной интенсивностью, которую он в детском возрасте изживал как интенсивный рёв. И если мы неморальны в окружении, хотя бы в мыслях - тогда эти силы рёва проявляются поздно в неморальной интенсивности.

Но то, к чему это приводит, мы сможем обсудить правильным образом уже после этой дискуссии. И это - существенно, что мы не можем, например, позволять вести себя ложному инстинкту (это, собственно, не только инстинкт, но это - нечто, привитое вследствие известного предрассудка), как невоспитанно, если я могу так выразиться, поступают няни и кормилицы, показывая ребёнку для подражания то, чему он не должен был бы подражать, или мы сами пытаемся быть ребячливыми и сюсюкать вблизи ребёнка, нарядившись в детское. Этот перевод ребёнок делает уже сам, в силу своих возможностей. Мы неправильно поступаем по отношению к ребёнку, если мы, например, особым образом модифицируем нашу речь; ибо ребёнок хочет подражать тому, кто находится в его окружении, и находится с ним в определенном раппорте в том, что он делает согласно своей природе. Но ребёнок отклоняет, по существу, всё то, что направляется волей воспитателя, как, например, детскую наивную речь, которую мы употребляем в его присутствии. Он вынужден заставлять себя опускаться до этой речи, испытывая к ней глубокую антипатию, которая, по существу, действует на протяжении всей последующей жизни, например - как причина слабого пищеварения. Так что многое из того, что в последующей жизни может быть диагностировано как слабое пищеварение, обнаруживает свою настоящую причину благодаря тому, что узнают следующее: этот человек, будучи ещё совсем маленьким ребёнком, имел ребячливую няню.

Это - максимы, которые необходимы для первой трети первого большого отрезка жизни, для первых двух с половиной лет детского возраста.

Когда ребёнку исполняется около двух с половиной лет, его головная организация развита уже настолько, что та часть тела формообразующих сил, эфирного тела, которая в первые детские годы обеспечивает пластику головы, становится свободной. И это освобождение встречает затем дальнейшее высвобождение, уже в отношении эфирного тела груди, которое протекает мало-помалу до примерно пятого года жизни. Дыхание и кровообращение - до известной степени освобождаются от ещё находящихся в них эфирных сил. И это действует в ребёнке, который научился говорить и ходить - таким образом, что то, что уже освободилось из организма головы, как душевно-духовные силы - колеблется вместе с тем,

что постепенно освобождается из организма груди. И это проявляется как особая подготовка живой детской памяти, которую видят развивающейся именно между двумя с половиной и пятью годами, и действует это именно в том, что я описал Вам как подготовку своеобразной детской фантазии.

Это двустороннее действие: душевно образующейся памяти - с одной стороны, и душевно образующейся фантазии - с другой - должно быть на этом жизненном отрезке особым образом учтено воспитывающим руководителем. Ведь ребёнок всегда остаётся подражающим существом. И особенно в отношении этой подрастающей памяти, способности воспоминания - необходимо уяснить себе, что ребёнок опять-таки по возможности должен предоставляться самому себе, что поступают нехорошо, если на этом жизненном отрезке ребёнку нечто сообщают, считая при этом, что он это вспомнит. Он должен в полностью свободном саморазвитии принять то, что он хочет сохранять, о чём он хочет вспоминать. В этом возрасте ни в коем случае нельзя проделывать с ребёнком чего-либо похожего на упражнения памяти! Кто навязывает ребёнку между вторым и пятым годом нечто для тренировки способности запоминания или воспоминания, тот не принимает во внимание того, что можно наблюдать, лишь приняв во внимание весь человеческий жизненный путь.

Можно, ведь, знать многих людей, которые жалуются, если им за сорок, или ещё больше, что у них - боли в суставах, ревматизм. Конечно, это может происходить по различным причинам; но несомненно имеются случаи, при которых, если провести исследование достаточно далеко, приходят именно к тому, что ревматизм, боли в суставах - происходят именно от переполнения материалом памяти в этом раннем детском возрасте. Да, жизненные взаимосвязи - сложны, и только тот, кто подвигнет себя на то, чтобы изучить эти жизненные взаимосвязи, сможет для воспитания и вообще для всего руководства становящимся человеком развить в себе действительную любовь, которая, всё же - лишь одна является лучшим воспитательным средством.

Но детской фантазии, ей, конечно, уже нужно выйти навстречу, ведь она хочет действовать вовне, а именно - в игрушках и прочих играх с другими детьми. Всё то, что ребёнок хочет реализовать в игре, это - деятельность этой особой формы фантазии между двумя с половиной и пятью годами. Тот, кто имеет определённый дар наблюдательности, тот уже из особых склонностей, которые ребёнок развивает в игре, многое предвидит из его позднейшей душевной конституции, из его характера и т.д.; насколько далеко может человек деятельно, бодро пойти в том или ином направлении - можно прочесть в том способе, в манере, как ребёнок играет. Только речь здесь идёт о том, чтобы приобрести действительно понимание того, что, собственно, нужно нести навстречу

детской фантазии. Ведь различные возрасты делают это согласно своим особым представлениям .

Я не знаю, так ли это обстоит на Западе, но в Среднюю Европу в определённое время пришла настоящая эпидемия - дарить всем детям, особенно на Рождество, строительные кубики. И они должны были из отдельных кубических форм, отдельных блоков, оформленных в виде параллелепипедов - составлять различные архитектурные нелепости. Это есть нечто, особенно глубоко действующее на ребёнка, именно на развитие фантазии в эти годы, ибо развивает материалистически-атомистическое чувство, это развивает чувство составления целого из отдельных блоков, в то время, как практически действительно идут навстречу жизни, если требуют в это время не рассудочных способностей, составительских и комбинационных, строящих из атомов, но - внутренне живой, активной детской фантазии, которая выделилась именно из того, что является столь активной, внутренне живой работой: пластического образования мозга. Поэтому нужно, по возможности, как можно меньше пытаться втиснуть эту фантазию в жёсткие, готовые контуры.

Представим себе, есть две воспитательницы, воспитывающие детей от двух с половиной до пяти лет. Одна из них, она ребёнка может очень любить, даёт ребёнку, если это именно - девочка, куклу, "прекрасную куклу", не только с разрисованными щёчками и волосами, но ещё и с подвижными глазами, с подвижной головой; я думаю, многие куклы могут даже говорить. Итак, она даёт её ребёнку. Ребёнок из своей, жаждущей подвижности фантазии - совсем ничего не произвёл. Всю эту фантазию втискивают в испанский сапожок пластической нелепости. Вторая воспитательница, которая, вероятно, нечто понимает, берёт старый платок, ничего другого может и не понадобится, обвязывает сверху ниткой, так что возникает нечто вроде головы и предоставляет, по возможности, самому ребёнку сделать две, или больше, черных точки, чтобы они обозначали глаза, нос и рот, и ребёнок, поскольку он может при этом нечто делать, поскольку его фантазия не втискивается в определенные формы, контуры, - имеет внутренне значительно более активную жизнь, значительно более интимную, чем с так называемой "красивой куклой". Игрушки должны, по возможности, оставлять свободное игровое пространство для фантазии. И здесь рассудок, интеллект - не является фантазией, а также составление всяческих вещей - не является именно тем, что идёт навстречу особой конституции детской фантазии в этом возрасте.

То, что вызывает чувство внутренней оживлённости - всегда лучше. Например, книга с картинками, содержащая вырезанные, но именно со вкусом нарисованные фигуры, которые можно тянуть снизу за нитку, так что эти фигуры исполняют всевозможные действия, ласкаются, дерутся, и

ребёнок может вызывать для себя целую драму из того, что он там видит; это - чрезвычайно хорошее игровое средство для ребёнка. Аналогичным образом могут быть не слишком сильно очерчены свободные игры в свободном общении с другими детьми, по возможности идя навстречу свободной фантазии ребёнка. Это следует, как Вы видите - из действительного человекопознания и при этом усваивается то, что необходимо также и для жизненной практики, если Вы заняты истинным воспитанием и обучением.

По достижении пятого года жизни освобождается та часть эфирного тела, которая обеспечивает организацию дыхания и кровообращения. И постепенно, вплоть до смены зубов, вырывается то, что в теле формообразующих сил может освободиться из организма обмена веществ и конечностей. И затем постепенно возбуждаются духовно-душевно те силы, которые впервые выступают после седьмого года, которые мы позднее будем обсуждать особо. Но они уже излучаются вовнутрь в этом последнем, третьем жизненном отрезке первой большой жизненной эпохи. Ребёнок благодаря тому, что освобождается именно в духовно-душевных силах из его груди, становится восприимчивым к замечаниям, к тому, что происходит из авторитета, чему он должен верить. Прежде ребёнок не верил, не имел чувства для долженствования, но лишь - для подражания.

Теперь, около пятого года жизни, можно впервые начинать преподносить ребёнку долженствование. Итак, если мы примем во внимание, что ребёнок на всём этом большом отрезке, вплоть до смены зубов, является подражающим существом и постепенно дорабатывается до лёгкого пользования фантазией и памятью, до морального доверия и чувства авторитета по отношению к взрослым, а именно - к воспитателям, с которыми он пребывает в раппорте, тогда мы будем с этой точки зрения, которую мы можем получить из этого воззрения - правильным образом воспитывать и, во всяком случае, в этом возрасте - ещё не преподавать. Мне всегда очень больно, когда уже на шестом году жизни детей переводят в школьный возраст. Они должны направляться в школу на седьмом году. Я был всегда действительно особенно удовлетворен - Вы можете, вероятно, истолковать это, как нечто варварское -, когда в антропософских семьях дети к восьми годам ещё ничего не понимали ни в письме, ни в чтении; ибо то, что лишь позднее может быть преодолено имеющимися силами, без разрушения физической организации, не должно закупориваться в более раннем возрасте.

О том, как мы пытаемся без вреда для человека обходиться с детьми, когда они приходят к нам в Вальдорфскую школу, я хочу говорить в последующие дни, начав завтра же представлять Вам введение в место действия Вальдорфской школы, естественно, лишь словами.

**Восьмой доклад
Организация Вальдорфской школы
Дорнах, 30 декабря 1921 года**

Я хотел бы заметить, что весь ход наших рассмотрений вынуждает меня дать сегодня нечто вроде определяющей программы и рассказать Вам, прежде всего, о более внешней организации Вальдорфской школы. Из наших предыдущих рассмотрений Вы должны были бы заключить, что замысел Вальдорфской школы таков, что в буквальном смысле слова учебный план, учебная цель и вообще вся организация школы - в определенной степени прочитываются в том, что проявляется в телесных, душевных и духовных силах человеческого существа в ходе человеческой жизни. Это требует совершенно особой организации Вальдорфской школы, и эта организация во многих отношениях отклоняется от того, к чему сегодня привыкли.

Прежде всего - в смысле воспитания и обучения мы приходим к тому, что я назвал бы душевно-экономичным. Сегодня в обычном воспитании и обучении учебные занятия очень сильно раздроблены и поэтому они недостаточно концентрированно воздействуют на подрастающего ребёнка. Речь здесь о следующем. Представьте, в школе надо проработать с ребёнком нечто, что затем должно быть для него постоянным овладением жизнью. Теперь я хочу привести нечто, что заложено также и в обычном учебном плане, а именно нечто из области истории. Предположим, мы хотим проработать с детьми эпоху королевы Елизаветы со всем тем, что сюда относится и что обычно преподаётся детям в связи с этой эпохой. Вы не возразите, что это можно делать, обсуждая на протяжении полугодия на уроках истории подробности этой елизаветинской эпохи. Но это можно делать также иным образом. Это можно делать так, что прежде всего учитель в благонаправленной подготовке усваивает тонкое ощущение фактов, рассматриваемых для этой эпохи. Им уделяется основное внимание; знакомясь с ними дают им воздействовать на душу, затем они слегка запечатлеваются в душе и другие факты приходят затем как бы сами собой. И если учитель действительно с таким свободным владением вносит этот материал в школьные занятия, тогда (это - даже не преувеличение) за три-четыре урока возможно не только преподать детям то, что обычно преподают им за полгода, но и преподать им это значительно лучше, так, что дети потом имеют об этом стойкое впечатление на всю жизнь.

Кто когда-либо делал обзор того, что должны изучать наши дети, тот просто согласится с моими объяснениями. Ибо с тем, что наши дети, в силу сегодняшних цивилизационных

отношений должны изучать уже к четырнадцати годам, так, как оно обычно представлено - в форме накопленного материала, с этим, все равно, ведь, не справиться. С этим - никогда не справиться, но поступают так, и, прежде всего - и учебные планы, и цели устанавливаются таким образом, как если бы справиться с этим было бы можно и должно.

Речь идет о том, что по замыслу Вальдорфской школы все преподавание организуется таким образом, что в как можно более короткое время детям преподносится как можно больше разнообразнейших средств, так что у ребенка никогда не пропадает внутреннее душевное, не одно лишь рассудочное, но, я думаю здесь - внутреннее душевное, чувственное обозрение.

Поймите, что именно к учительству, учителям предъявляются особые требования. И я, например, из того, что я называю душевно-экономичным преподаванием, получил убеждение (оно, вероятно, не всегда реализуется, будучи так определено), которое, я, однако, хотел бы высказать, определяя его именно так: если хотят за полчаса правильным экономичным образом, так, чтобы ребенок не претерпел никакого вреда - преподавать нечто ребенку, то для этого требуется подготовка учителя от двух до трех часов, чтобы привести целое в такую живую внутренне органичную взаимосвязь, в которой его затем вносят через школьную дверь в класс. - Так что такой принцип воспитания, конечно, ставит высокие требования к учителям. Но эти высокие требования ставятся самим делом, и, чтобы все шло хорошо, они должны быть просто удовлетворены.

Но это требует теперь совершенно особой организации и особого распределения преподавания и воспитания в том случае, если хотят реализовать эту основополагающую педагогически-дидактическую идею, если приступают к чему-то подобному организации Штуттгартской Вальдорфской школы. Я хотел бы Вам описать эту организацию в общих чертах, не вдаваясь сегодня в частности (это будет предметом последующих рассмотрений), но я хотел бы Вам дать, прежде всего, так сказать, общий очерк того, как, собственно, обстоит дело с Вальдорфской школой.

Итак, учитель, подготовленный указанным образом, входит утром в здание школы. Дети появляются - в летнее время - несколько раньше, около восьми часов, зимой - несколько позже; после того, как они собрались в классе, каждый учитель, каждая учительница в своем классе начинает с принятого, желательно общечеловеческого или религиозного текста, в речевой или песенной форме, но одновременно - с характером молитвы, предлагаемого всему классу для чтения или пения хором. Затем это можно завершить действительной молитвой. Частности ведь в нашей свободной Вальдорфской школе всегда полностью предоставляются индивидуальности учителя.

Затем начинается т.н. главное занятие, то главное занятие, которое согласно обычному учебному плану - многократно разорвано. Именно душевно-экономичный принцип, на который я обратил Ваше внимание, делает необходимым, если мыслить это до конца, чтобы то, что называют поурочным планом - было основательно отклонено. В обычном смысле - у нас для главного занятия нет поурочного плана, но смотря по тому, какая область может так или иначе заключаться в отрезке времени от четырех до шести недель, в течение первых двух часов с паузой между ними (для младших детей - также должна быть пауза) - ребенок занимается ею в своем классе. Так что на протяжении от четырех до шести недель прорабатывается географическая область или область счета. По прошествии этих четырех-шести недель начинается другая область, имеющая свое соответствующее время, но не прерываемая чем-то другим, как это было согласно обычному поурочному плану.

Так, сообразно течению времени на протяжении года ребёнку преподносится душевно-экономичным образом то, что должен содержать в своих основоположениях учебный план, так что не ставятся большие требования в том направлении, чтобы ребенок в какой-либо момент времени имел ощущение усилий, чтобы успеть. Этого ощущения не должно быть никогда. Внутреннее существо преподавания должно быть организовано таким образом, чтобы у ребенка никогда не было ощущения - как если бы он готовился к трудностям, чтобы идти вперед, но у него всегда должно быть стремление действительно от одного переходить к другому. И поэтому ребенок никогда не пытается рассматривать что-либо отрывочно, но всегда достигается связь.

Опять-таки, ведь само собой разумеется, что если при приближении завершения года, перед каникулами - все это снова преподносится душе ребенка в некотором роде обобщения, этим можно привести в прекрасную взаимосвязь всё то, что было преподнесено ребенку в различные периоды в течение года.

Итак всё то, что является, собственно, главным занятием - попадает в эту категорию. И это всегда видно, что в такие четыре-шесть недель ребенку может быть предоставлено некое целое, что именно потому, что оно является целым - оно даёт потом ребенку нечто, что он берет с собой в жизнь, как он и должен брать с собой в жизнь эти вещи.

Вспомните о том, что если мы хотим правильного ухода за конечностями ребенка, то мы будем избегать втискивать его в такую одежду, которая будет препятствовать их росту. Мы хотим так ухаживать за внешней телесностью ребенка, чтобы человек мог вплоть до позднего возраста свободно развиваться согласно заложенным в нем принципам роста. То же самое необходимо проделывать и со всем душевным и духовным. Если мы даем ребенку готовые, резко очерченные представления, то

они, ведь, не смогут расти вместе с человеческой жизнью. Представления, ощущения, волевые импульсы, которые мы им придаем - должны подлежать такому же уходу, как и человеческие конечности. Они не должны наряжаться в жестко-абстрактные дефиниции, которые затем сохраняются, так что и в сорок пять лет - всё ещё имеют те же понятия о вещах, которые получили в восьмилетнем возрасте, точно так же, как если бы свой мизинец имели бы и в сорок пять лет - той же конституции, что и в восемь лет! Речь идет о том, что мы детский организм также и душевно надстраиваем таким образом, что его отдельные члены действительно могут расти, что мы ему, таким образом, не привносим чего-то жесткого, твердого, чтобы мы и в сорок пять лет еще так же думали о вещах и ощущали вещи, как думают и ощущают в восемь-девять лет. Но это возможно лишь тогда, когда мы знакомим детей с вещами указанным душевно-экономичным образом.

Последующее предобеденное время посвящено более свободным предметам. (Хотя это для меня и ужасно - употреблять выражение "предмет", но оно теперь уже стало обычным.) Здесь прежде всего наибольшую роль играют современные иностранные языки. Эти современные иностранные языки, поскольку они действительно должны практически вживляться в детскую жизнь, прорабатываются с поступления ребенка в школу, с шести-семи лет и прорабатываются таким образом, чтобы ребенок мог действительно вживаться в иностранный язык и, таким образом, при изучении иностранного языка - мы избегаем посредничества родного языка.

И так как перед нами теперь - более старшие дети, чем когда они изучали свой родной язык, занятие другим языком, естественно, должно быть организовано несколько иначе. Именно, если учесть возраст, это должно быть так. Но дети все же должны соединять язык с собой таким образом, чтобы, выражая нечто на иностранном языке - не переводить всегда при этом тайком. Этот принцип перевода безусловно необходимо избегать. Так что если ребенку предлагается слово или последовательность слов, скажем, в простейшем случае: стол, окно, то этот "стол" не привязывается к немецкому слову, но к действительному столу, или "окно" к действительному окну. Иностранному языку обучаются непосредственно в ознакомлении с вещами, с предметами, так что ребенок учится прежде всего - говорить, и лишь затем - переводить, если последнее вообще представляется желательным в том или ином случае.

Можно легко заметить, что при избегании обычной грамматики и т.д. здесь достигается нечто такое, что принимается детьми в совершенно живом смысле. Частности - будут предметом обсуждения при рассмотрении отдельных возрастов в последующие дни. Сейчас я хочу дать только общий обзор внешней организации.

В это же время затем включается также еще и то, что должно почитаться особенно важным: урок ручного труда; а также частично и то, что обычно обозначают как урок по развитию ловкости рук. Урок ручного труда, согласно принципу Вальдорфской школы, который, ведь, объединяет мальчиков и девочек в одном классе, проводится также в равной степени для мальчиков и для девочек. И какая это большая радость, когда мальчики и девочки вместе вяжут крючком и на спицах и делают другие подобные работы. И из всей школьной практики можно получить уверенность в том, что, несмотря на то, что у мальчика - несколько иное отношение к вязанию, чем у девочки, все же мальчик имеет к нему достаточно большую склонность, чтобы делать это, прежде всего - с большой радостью. И это сотрудничество, как до сих пор указывалось (я это буду еще обсуждать в частностях), является совершенно особым преимуществом для общего развития человека. На занятиях по развитию ловкости рук девочки, опять-таки должны проделывать в точности то же самое, что делают мальчики, более тяжелые работы, так что всегда можно видеть мастерство, становление мастерства человека.

Затем на это время, время более поздних предобеденных часов приходится то, что можно назвать собственно уроками мировоззрения. Видите ли, Вальдорфская школа, и вообще - каждая школа, происходящая из антропософского движения, не придает никакой цены тому, чтобы преподавать детям Антропософию в ее сегодняшней форме. Эта школа даже почитала бы это самым неверным из всего, к чему только можно было бы прибегнуть. Ибо Антропософия, какова она сегодня, обсуждается прежде всего - взрослыми, в большинстве своем уже седовласыми людьми. Она поэтому так организована в своей литературе, и в том роде и способе, каким она обращается к человеку, что ей присуща форма, в которой разговаривают со взрослым, и в какой говорит именно взрослый. Я поэтому должен был бы рассматривать это, как самое неверное, если бы то, что стоит в моей "Теософии" или в "Как достигнуть познания высших миров" - хотели бы каким-либо образом сообщать детям. Этого не должно быть ни в коем случае, ибо тогда ребенок - простите мне тривиальное выражение - из-за того, что ему преподали нечто совсем неподходящее этому возрасту, вынужден, как говорят по-немецки, выпрыгнуть из кожи вон. Исполнить это он не может, но в нем застревает это стремление выпрыгнуть из кожи вон.

Итак, речь - вовсе не о том, чтобы внести в школу нечто такое, что является сегодня антропософским содержанием, но речь - о том, что антропософия, ведь, не является теорией, не является теоретическим, блуждающим в голых идеях мировоззрением, но является жизненной системой, охватывающей всего человека. Так что если учитель приходит в школу как антропософ, это значит - он стал искусным человеком, и он владеет педагогико-дидактическим

искусством, и об этом педагогико-дидактическом искусстве идет речь.

Итак, методическая школа должна быть именно Вальдорфской школой и методическое должно извлекаться из антропософского мировоззрения. Это - уже так и есть, если мы принимаем в себя такое жизненно-практическое мировоззрение, и становимся тогда, благодаря этому - не отрешенным от мира теоретиком, но - искусным человеком. Я вовсе не хочу утверждать, что все те, кто находится внутри антропософского движения, следуют всем идеалам в этом направлении. Это не так. Я все еще знаю внутри антропософского движения мужчин, которые, если у них брючная пуговица, простите крепкое выражение - отлетела, не в состоянии пришить ее на место по всем правилам искусства. Естественно, это - несовершенный человек, если он этого не может. И, прежде всего - еще очень часто нехватает убеждения, которое можно высказать словами: нельзя быть философом, не будучи в состоянии при необходимости починить сапог. Это, естественно, выражено несколько экстремально, но Вы поймете, что этим сказано.

Тот, кто желает утверждать нечто теоретическое, должен намного лучше разбираться в жизни, чем, скажем, сапожник, портной или инженер, и т.п. Я сказал бы так: высказывающему нечто теоретическое можно это простить, лишь когда он является еще и жизненным практиком. Иначе - все высказанное становится в мыслях чем-то таким, с чем в жизни уже больше делать нечего. Благодаря тому, что учителя таким образом вносят в школу антропософский жизненный праксис, они должны быть, как художники, в состоянии всегда находить то верное, что, по мнению ребенка, должно быть предпринято. Тогда в отдельном случае упражняют лучшее в инстинкте, если весь образ действий художника воспитания и обучения вносят в школу. Во внешней жизни сегодня это в полной мере не выполняется.

Пожалуйста, не рассматривайте то, что я говорю, как нечто, могущее коснуться кого-либо из Вас. Тот, кто сегодня работает в школе, должен ведь, скорее всего, сам чувствовать то, о чем я говорю; он должен рассматривать себя больше как жертву своего времени, поскольку он не может иначе. Он не может иначе уже потому, что он сам прошел мученичество гимназии и высшей школы. Но при практическом проведении обучения речь идет о том, чтобы в каждый момент времени быть в состоянии делать нечто другое, в зависимости от того, что ему подсказывает ребенок. Но - так ли воспитывают в миру? В миру воспитывают, зная с самого начала: должно происходить то-то, ребенку должно быть преподано то-то. У меня часто возникает впечатление, что ребенок совершенно не нуждается в пребывании в том, что, здесь, собственно, происходит. Можно было бы в полном согласии с сегодняшними школьными принципами предложить делать с детьми лепки из папье-маше,

когда их принимают в школу, и потом все то, что ведь, заранее определено - предпринимать с этими слепками, что теперь и проделывают от случая к случаю с действительными детьми.

Итак, мы совершенно не хотели создавать школу мировоззрения, как можно было бы подумать, услышав, что здесь основали школу антропософы; но здесь дело в том, чтобы внести антропософию в педагогическую практику.

Поэтому для меня это было также сравнительно безразличным - не уступить ли вершину мировоззренческой жизни, религиозное мировоззрение - просто соответствующим представителям традиционных религиозных вероисповеданий. И так - католическое религиозное обучение было спокойно предоставлено католическому священнику, евангелистское - евангелистскому священнику. У нас не было опасений, что то, что они испортят, нельзя будет исправить через другое. Но оказалось, что когда наш друг *Эмиль Мольт* основал в Штуттгарте Вальдорфскую школу, главным ее контингентом оказались дети рабочих его фабрики, пролетариев. Это были большей частью дети диссидентов, дети, которые, посещая и другую школу - не принимали бы совсем никакого участия в религиозных занятиях, выросли бы вне религии. Оказалось, что у самих этих детей, как это обычно у детей и бывает, появилась, как и у их родителей, потребность все же иметь нечто в этом роде и тогда мы должны были все же организовать наши свободные религиозные занятия для детей. Эти занятия проводятся так же, как и католические религиозные занятия проводятся католическим священником, евангелистские - евангелистским, проводятся нашим учителями, которые тогда рассматриваются также по отношению к остальному учебному плану, как допущенные учителя религии. Так проводится антропософское преподавание религии. И мы можем к этому добавить, что эти свободные, антропософские занятия религией сегодня уже и для многих других детей, но особенно для пролетарских детей - весьма многообещающи.

Здесь выступает особая трудность, т.к. мы имеем Антропософию для взрослых, и учитель сегодня должен, если он проводит антропософские занятия религией, выработать содержание для того, что он должен проработать с детьми. То, что является антропософским мировоззрением, должно сперва влиться в форму, в которой оно может быть доступным ребёнку. И над этой выработкой современного, соответствующего человеческому духу мировоззрения для ребёнка мы и работаем неустанно. Здесь, фактически, необходимо глубоко войти, например, в то, сколь далеко простирается в ребенке действие символов, которые должны быть здесь использованы, и как здесь принять во внимание импондерабильности. Ну, об этом мы еще поговорим.

Вы поймете, что такая школа, как Вальдорфская, если она должна следовать принципу - считать свой учебный план,

учебные цели из того, что существует как человекопознание, все же не может быть создана сегодня в смысле некоего идеала. Необходимо идти на различные компромиссы, ибо - это ведь невозможно, воспитывать и обучать ребенка сегодня так, как это возможно согласно абстрактному идеалу, как это можно было бы делать разве что по замыслу Вальдорфской школы. Это входило бы в жизнь таким образом, что жизнью это просто бы не усваивалось. Это сравнительно легко - подвергать современность многообразной критике. Здесь многое может не нравиться, и можно прохаживаться с весьма остроумной критикой по поводу того, как все должно быть иначе. Но нельзя воспитывать людей, которые потом, вступая из школы в жизнь, имели бы просто чувство критики бессмысленности жизни. Жизнь еще может быть столь несовершенной перед абстрактной рассудочной критикой, но нужно стоять внутри жизни. Вальдорфские дети должны выпускаться в жизнь (иначе Вальдорфская школа не имела бы смысла) - с тем, чтобы их человечность была принята во внимание больше, чем это имеет место вообще в настоящую эпоху; но они не должны становиться жизненно чуждыми своей эпохе людьми, чтобы выступать лишь чуждыми жизни критиканами. Я хотел бы это дать понять. И поэтому с самого начала должны были быть заключены многообразные компромиссы также и в отношении учебного плана и учебной цели. Нужно закладывать лишь возможное. Поэтому я при самом основании школы разработал меморандум, который был затем представлен высшей школьной администрации и который оговаривал приблизительно следующее: со вступления ребенка в школу, с шестого-седьмого года жизни до завершения девятого года, т.е. почти до окончания третьего класса, ребенок по возможности свободно обучается тому, что считается правильным. Здесь распределение учебного материала, установление учебных целей - предоставляется учителю или, соответственно, коллегии учителей, что организовано и действует вполне репрезентативным образом. Вообще - придается большое значение тому, чтобы каждый учитель не просто знал детей, но чтобы между коллегией учителей и детьми могли завязываться соответствующие отношения, которые бы продолжались потом и во внеурочное время, чтобы те или иные дети искали бы совета у учителя, который им нравится и т.д. Испытываешь истинную радость, когдаходишь в Вальдорфскую школу и видишь, как участливо относятся отдельные дети к учителю между уроками, а также тогда, когда уже нет никаких занятий.

Итак, в это время, от шестого-седьмого года до девятого-десятого года жизни - обучение проводится согласно принципу. Но оно в то же время стремится, чтобы после окончания третьего класса каждый ребенок был настолько подготовлен, чтобы он мог поступить также и в четвертый класс другой школы. Так что ребенок, таким образом, не только не

изымается из жизни, но ему дается нечто, что дает ему преимущество перед остальными, но вовсе не мешает ему быть в состоянии снова включиться в обычную жизнь.

Точно так же придерживаются того, чтобы с завершения девятого года, третьего класса, до окончания шестого класса, двенадцатого года, обучение проходило бы строго по принципу - чтобы ребенок после завершения двенадцатого года снова был в состоянии поступить в другую школу, в седьмой класс, и там хорошо освоиться. Нужно идти на такие компромиссы, поскольку мы не хотим быть фанатиками, но хотели бы быть жизненно-практическими людьми в отношении стремлений Вальдорфской школы. И когда в четырнадцать лет закончена народная школа, ребенок должен мочь поступить в реальную школу, гимназию и т.д., как называют все эти прекрасные вещи, которые здесь имеются, так что действительно выполняется все, о чем я Вам говорил.

Итак, мы стремились так построить Вальдорфскую школу (каждый год после того, как мы основали завершенную народную школу, где дети пребывали до четырнадцати лет, мы прибавляли новый класс), - чтобы мы действительно прежде всего продвигались столь же далеко, как и те молодые люди, которые после окончания гимназии или реальной школы хотят поступать в университет или колледж.

Здесь мы, естественно, должны так организовать воспитание и преподавание, чтобы молодые люди могли потом сдать, как говорят в Австрии - экзамен на аттестат зрелости, или, как говорят в Германии - абитуриум. В других странах эти прекрасные вещи называются еще как-то иначе. Однако, в любом случае дети должны продвигаться настолько, чтобы смочь подняться затем к высшей школе. Мы не имеем еще возможности основать собственную высшую школу, т.к. то, что мы делаем также и в этом направлении, носит всегда совершенно частный характер. Ведь нам никакое государство не позволило бы выдавать в частной высшей школе в какой-либо мере годный диплом после негосударственных экзаменов, т.к. мы, естественно, никаких экзаменов не устраиваем.

Так что мы вынуждены вырабатывать вполне реальный план Вальдорфской школы компромиссным образом, и мы также совсем не хотим этого отвергать. Но то, о чем идет здесь речь, вносится здесь в этих рамках из духа, который я охарактеризовал, насколько это возможно. Когда мы основывали Вальдорфскую школу, то, поскольку мы ее основывали как полную школу, мы, естественно, приняли детей, которые были взяты из все-возможных школьных классов. И мы имели богатые возможности увидеть плоды столь строгой школьной дисциплины на наших вальдорфских школьниках. Сейчас мы пережили несколько больше двух лет Вальдорфской школьной дисциплины. О частностях школьной дисциплины я еще буду говорить. Мы пережили эту вальдорфскую школьную дисциплину, которая большей частью заключается в том, что

мы дисциплину отменили, и мы отметили, к примеру, нечто такое, что хотелось бы упомянуть, как симптоматичное.

Сначала мы за несколько недель - мы, ведь, были еще во временном помещении - заложили камень основы большого школьного здания. Эта закладка камня основы требовала, по моему ощущению, чтобы все дети - также участвовали в этой закладке камня основы. Ну, в жизни ведь так уж бывает, все тянется дольше, чем обычно рассчитывают, и все дети уже были здесь, когда мы лишь начали подготовительные работы для этой закладки камня основы. Я должен был быть вместе с коллегией учителей и несколькими другими людьми. Итак, все дети уже были здесь. Мы должны были заседать вместе в конференц-зале, в т.н. учительской. Что делать с детьми? Заведующий школой сказал просто: мы поместим детей в классы. они уже теперь настолько подвинуты, что мы их можем спокойно оставить в классах, они уже будут там в порядке и будут заниматься тем, что нам не помешает.

Итак мы, с этой весьма сомнительной дисциплиной, которая была введена нами по нашему способу - отменой дисциплины, были все же подвинуты столь далеко, что мы могли оставить детей заниматься в классах, и они нам совсем не мешали. Это, естественно, воспринимается, как нечто эфемерное; нервный слух это вероятно еще обеспокоило бы, но ведь это ничему не повредит. Дети не беспокоят нервный слух, как правило - не от хорошей дисциплины. И вообще - оказывается, в результате импондерабельного воздействия такого школьного поведения - многое изменяется, что обычно является само собой разумеющимся и применяется в школьной практике.

Как Вы, вероятно, уже слышали, в обычной школьной практике нужно, ведь, иметь многие виды наказаний. Естественно, вначале нужно было экспериментировать вокруг многого, прежде чем прийти к тому, как же с этим быть. И однажды, когда шла дискуссия об этом деле, один из учителей смог сделать поистине прекрасное сообщение на эту тему, которое я хочу Вам здесь повторить. Он хотел прежде всего проверить, какое впечатление производит наказание определенного вида на детей; это происходило уже после того, как дети уже несколько подверглись вальдорфской школьной дисциплине, и как раз в классе, где были совершенно ужасные озорники. Эти озорники - так называют в Германии отъявленных негодяев -, эти негодяи, они сделали тогда нечто плохое и должны были быть наказаны, так, немного, для отстрастки, как это делают и в других школах. Они должны были быть оставлены, как говорится, после уроков, и некоторое время заниматься счетом. И когда отдельным ученикам класса было назначено это наказание, видите ли, пришли все остальные ученики и сказали, что они тоже хотят остаться и решать задачи, как если бы счет был бы чем-то прекрасным.

Как видите, понятие наказания проделало полную метаморфозу. Это стало чем-то совершенно иным, чем-то

весьма желанным для всего класса. Это - действительно вещи, которых не достичь, если их, я бы сказал, намереваются добиться прямым способом, в лоб, но они наступают как следствие, если и остальное - само прорабатывается правильным образом. Я знаю, что сегодня во внешней жизни на многие виды дисциплинарной практики составляются совершенно особые мнения.

Так, однажды я имел случай совершенно отчетливо наблюдать, сколь многое зависит от того, каков естественный, вытекающий из различных характерологических качеств учеников и учителей, воспитателей контакт между учителем и учеником. Действительно можно сказать, что от того, как из всего духа школьной практики учитель утром вступает в школу, стремится ли ему навстречу симпатия или антипатия учеников, от этого зависит - извлекут ли они из этого пользу, или нет. И можно даже дискутировать о том, кто более полезен - неряшливый, небрежный учитель, который совсем не пользуется правильными принципами, или учитель, который хочет использовать ужасно хорошие, но абстрактные, не переходящие в жизненную практику педагогико-дидактические принципы. Таких принципов ведь сегодня предостаточно. Я вовсе не насмехаюсь, если я слишком остроумно их обозвал, об этом ведь можно дискутировать; но если в класс входит неряшливый, небрежный учитель, который, однако, всем своим существом излучает в свой класс нечто от любви, то дети, хотя и не совсем как следует, но всё же возьмут больше полезного для жизни, чем если бы учитель, который, всем своим существом вызывая антипатию, входит в класс с распрекрасными воспитательными принципами и затем преподносит свои вещи детям. Здесь можно видеть, что именно благодаря прекрасным воспитательным принципам, если жизнь учителя вызывает антипатию, дети привносят в позднейшую жизнь ужасную, как сегодня это называют - нервозность.

Все эти вещи можно и нужно дискутировать, если мы имеем серьезные намерения по отношению к искусству обучения и воспитания. И поэтому у меня был однажды особый случай, который, естественно, будет раскритикован с разных сторон, как нечто ужасное. Однажды, когда я как раз был снова в школе, мне рассказали, что одного юношу в одном классе совершенно нельзя было призвать к порядку, он совершал всевозможные подлости, и учителя класса не знали, что с ним поделать. Я велел юноше прийти ко мне, чтобы выяснить, как, собственно, с ним обстоит дело. Вы допустите, что во многих школах в таком случае ему дали бы хорошую взбучку или более мягкое наказание, или нечто в этом роде. Итак, я основательно проэкзаменовал юношу, и результатом моего экзамена было то, что он из того класса, где он был, был переведен в следующий, высший класс; это было его наказанием. И вот, с этого времени я жалоб не слышал. Его учитель подтверждает, что он

теперь даже образцовый юноша. Ведь теперь все в полном порядке, в том-то и дело.

Видите ли, дело в правильном взгляде на детскую душевность и на всю детскую природу. Просто нельзя было найти контакта между этим юношей и соответствующими педагогами; и так как интеллигенция этого юноши позволяла перевести его в следующий класс, а параллельного класса не было, нужно было сделать именно это. Его бы основательно испортили, если бы перевели классом ниже.

Итак, если во всех этих вещах иметь в виду человеческое благо и человеческое развитие, это даёт правильную учебную и воспитательную практику. И поэтому нужно всегда, я бы сказал, рассматривать это симптоматическим образом во всех частностях. Вальдорфская школа, мы совсем не хотим от этого отказываться, во многих отношениях построена на компромиссах; но, насколько это сегодня возможно, она воспитывает и обучает в смысле действительного человекопознания.

Итак, предобеденное время заполняется таким образом, как я это уже Вам намекал, и сюда нужно ещё многое добавить, например занятие античными языками, по той причине, что мы должны довести учеников и учениц до высшей школы. Именно в этих занятиях необходимо совершенно особым образом принять во внимание то, что является душевной экономией. Эти латинские и греческие занятия также приходятся на предобеденные часы.

Послеобеденные уроки посвящаются тому, что касается телесно-физического: гимнастического, эвритмического и того, что принадлежит к специально-художественному. В отдельных случаях мы хотим обсудить это в последующие дни. Итак, именно художественное играет в наших общих занятиях в Вальдорфской школе решающую роль.

Безусловно, речь идет о том, что все то, что является, так сказать, головным воспитанием и головным преподаванием, должно осваиваться детьми в предобеденное время, и лишь после того, как все это закончено, дети после обеда направляются на телесно-физическое, поскольку они не отбушевали в переменах в предобеденное время. И после того, как это более физически-гимнастическое воспитание распространилось - ребенок уже не возвращается к головным занятиям. Я ведь уже упоминал о том, что разрушительно действует на жизнь; ибо в то время, когда дети прорабатывают именно то, что касается телесно-физического (детали мы изложим в последующие дни), в ребенке работает бессознательное подчувственное и голова, после того, как она отдавалась этому телесно-физическому воспитанию, после этой деятельности - уже не в состоянии снова возвратиться к головной работе. Вдвинуть урок физкультуры между остальными занятиями, даже если это не целый час, и предаваться вере, что благодаря этому, путем перемены, нечто

достигается для занятий - совершенно неверно. Единый характер, в котором выдерживаются предобеденные и послеобеденные занятия, оказывается чем-то безусловно полезным для развития человека. Именно если таким образом всегда апеллировать к человеческому - самым лучшим образом регулируются человеческие сродства, эти человеческие внутренние склонности у воспитанника.

Я уже говорил о том, как мы были вынуждены дать детям род антропософских религиозных занятий. Но очень скоро именно в дополнение к этим антропософским религиозным занятиям появилась еще и другая потребность и мы должны были перейти к тому, чтобы ввести воскресное действо, имеющее в себе нечто культовое и в котором дети участвуют с большим религиозным усердием. Культовое, которое подступает к человеку в образах, является действительно чем-то таким, что втягивается в душу, в религиозное ощущение со стороны созерцания. И это маленькое культовое действо, предпринимаемое с детьми каждое воскресное утро, также оказывает чрезвычайно глубокое влияние на детскую душу.

Это должно было бы продолжиться после окончания школы. В остальной Германии это - в обычае, что дети должны быть приведены к конфирмации, роду созревания для жизни, посредством церемониального учебного действия. Мы также устроили нечто подобное для детей, закончивших народную школу, и это, как уже можно было констатировать - также производило на детей необыкновенное, и, прежде всего - надолго остающееся впечатление.

Да, это так, что благодаря такой, основанной на человекопознании практике преподавания и воспитания многое, что иначе не замечается, устанавливается как необходимое. Например, в Германии дети после окончания учебного года получают табель с оценками, свидетельство. Ну, свидетельство им давать нужно хотя бы затем, чтобы они могли нечто такое принести в каникулы домой. Но относительно этого свидетельства мы были вынуждены занять совершенно особую позицию. Я должен признаться, что мне было бы чрезвычайно тяжело уладить это в Вальдорфской школе, если бы я должен был ввести там обычную в Германии моду на табель успеваемости. Я не мог бы этого сделать по простой причине: я никогда не мог усвоить различие между тем, что является "удовлетворительной", "почти удовлетворительной", "хорошей", "почти хорошей", "едва хорошей" и т.д. успеваемостью в школе, того, что затем выражается в цифрах, так что в Германии табель выглядит так, что, с одной стороны - стоят предметы, а далее, рядом, следует: 4 1/2, 3, 3-4 и т.д. Для этих оккультных взаимосвязей я никогда в жизни не мог развить понимания! Так что мы должны были устроить школьный табель несколько иначе.

Конечно, когда ребенок по завершении учебного года идет на каникулы, он получает табель, свидетельство. Но в нем стоит

нечто вроде совершенно индивидуально составленного учителем зеркального образа ребенка, нечто биографическое об этом годе, и как это всегда оказывается, дети получают от этого большое удовлетворение. Они прочитывают здесь свой образ, который спроецирован с соответствующей благосклонностью, но совершенно ни в коей мере не приукрашен при этом. Они принимают это с большим удовлетворением. И тогда мы предоставляем следовать этому резюме, совершенно индивидуализированному для каждого ребенка, которое каждый ребенок получает вписанным в свое свидетельство. И это резюме образует потом, в следующем году, род жизненного руководства. Это есть нечто, что, как я думаю, сохраняется и будет сохраняться также и позднее, и это также можно назвать, кроме того, по ставшему популярным в Германии в последние годы выражению - "заменителем свидетельства".

Итак, под влиянием этой вальдорфской школьной практики детям в школе - нравится; и то, что мне, например, сказала одна мать (я хотел бы рассказать о частностях, чтобы охарактеризовать симптом), может иметь значение симптома того, как им нравится в школе: "Мой юноша не привык быть ласковым со мной, он совсем не мог быть ласковым; он пошел теперь в Вальдорфскую школу, закончил учебный год и ушел на каникулы; каникулы подошли к концу и, знаете, когда каникулы подошли к концу и когда юноше, который еще очень молод, было сказано - не хочет ли он снова в школу, это - было впервые: юноша меня поцеловал..." - Все же это симптом того, что вошло в души тех детей, которые воспитывались из человекопознания и человечности, а также - благодаря выдаче характеристики и т.д.

Этими вещами, которые, я бы сказал - взаимосвязаны с внешней организацией Вальдорфской школы, я хотел в известной мере представить Вам Вальдорфскую школу, как таковую, прежде чем переходить к описанию частностей. Я считаю это необходимым и в этом пункте я должен отойти от первоначально намеченной программы, следуя которой, описание на сегодняшней лекции детского возраста, следующего непосредственно за сменой зубов, было бы напрасным. Мы это продолжим завтра. Но я хотел бы последующее описание уже вставить в то, что оказалось внешними практическими рамками Вальдорфской школы.

**Девятый доклад,
31 декабря 1921 года**

Ребёнок от семи до десяти лет: педагогика и дидактика

Значительное изменение происходит с человеком, когда он приступает к смене зубов. Смена зубов - не только физическое событие в человеческой жизни, но и весь человек претерпевает метаморфозу. Тот, кто хочет быть художником воспитания и преподавания, должен уметь со всей компетентностью подойти к этой метаморфозе. То, что я в предыдущих рассмотрениях назвал эфирным телом, тонким телом образующих сил, во время между сменой зубов и половой зрелостью человека становится в отношении своих известных отправлений свободным. Ранее оно функционировало органофизически; но с этого момента оно начинает функционировать душевно. Благодаря этому также и телесное человека совсем иным образом, чем ранее, захватывается изнутри. Ранее с человеком дело обстояло таким образом, что в известной мере была правомерной материалистическая трактовка. Эта материалистическая трактовка видит в человеке сумму материальных процессов, а в духовно-душевном - нечто происходящее из физически-телесного, связанного с ним таким же образом, как связано пламя со свечой. Это приблизительно верно для ребёнка дошкольного возраста, до смены зубов. Здесь духовно-душевное действует таким образом, что оно, собственно, заключается в физически-телесных процессах, и все физически телесные процессы являются в равной степени духовно-душевными; целое у ребёнка в отношении пластического оформления его собственного тела - дирижируется со стороны головы. Это находит своё завершение, когда в голове начинается выталкивание вторых зубов. Тогда силы в голове, которые были действенными прежде, должны, в известной мере, перестать быть действенными; теперь душевно-духовная деятельность больше стягивается в нижние регионы телесного и переходит в ритм дыхания и сердечный ритм. До сих пор эти силы из своей чрезвычайно обильной деятельности в пластическом образовании мозга - всегда в известной мере струились вниз, в остальной организм, и они действовали, пластически формируя, они вмешивались прямо в субстанциальное, в вещественное человека. Они обуславливали там вещественные процессы.

Со сменой зубов это становится иным. Теперь известные силы становятся более духовно-душевными, и они вмешиваются теперь лишь в те движения, которые проявляются в сердечном ритме, в ритме дыхания. Они не действуют больше в той же

степени, как раньше, в вещественных процессах, напротив - действуют, выделившись из телесного в систему дыхания и кровообращения. Это можно также и телесно заметить в том, что в этом возрасте ритм дыхания и удары пульса - становятся сильнее. У ребёнка в этом возрасте имеет место внутренний порыв, внутреннее стремление переживать то, что он постепенно приобретает, как самостоятельное духовно-душевное; переживать конечно, бессознательно, инстинктообразно, как ритм, как такт, но - ритм и такт, которые разыгрываются прежде всего в его собственном теле. И у него есть стремление к разыгрыванию этого ритмического и тактового в собственной организации. Это необходимо учитывать, чтобы всё то, что преподносят ребёнку после смены зубов, было организовано таким тактовым, ритмическим образом, чтобы это вчленилось в то, что ребёнок, собственно, хочет иметь. Учителю и художнику воспитания нужно быть, в известной мере, в состоянии жить в тактовом, ритмическом элементе, чтобы доносить это до ребёнка, и чтобы ребёнок чувствовал себя в своем собственном элементе.

Но с этим начинается также нечто иное. Если о ритме дыхания и кровообращения в этом возрасте не заботятся должным образом, его тем самым известным образом разрушают для всей последующей жизни, и многие слабые, болезненные состояния, имеющие место именно в органах дыхания и кровообращения, являются следствием неверного воспитания в школьном возрасте. Ведь ребёнок в этом возрасте формируется путём иного действия его эфирного или формообразующего тела, которое проявляется, в частности, в том, что его конечности в этом возрасте сильно удлиняются, так что жизнь мышц и костей, скелетная жизнь в это время играет особую роль, стремясь приспособиться к жизни дыхания и кровообращения. Ребёнок в это время растёт таким образом, что его мускулы со-вибрируют, частью - в особенно высокой степени - с ритмом дыхания, ритмом кровообращения, так что все существо ребёнка хочет принять музыкальный характер. В то время, как ранее ребёнок был действителен в своем собственном теле, теперь - он начинает становиться бессознательным музыкантом, который вработывается во внутреннее. И это особенно существенно в случае ребёнка - знать, что в ребёнке имеют дело с бессознательным музыкантом. И нужно идти навстречу стремлению ребёнка так обращаться со своей собственной организацией, как это обстоит с новой скрипкой под влиянием скрипача, так что она своей собственной организацией осваивается с волновыми гребнями и впадинами. Только у человека, естественно, все является ростом; скрипку можно разве что окончательно разрушить; но человеку можно напечатлеть неверные принципы роста, которые затем постепенно разрастаются и усиливаются и могут действовать разрушительно на протяжении всей жизни.

Пойдя однажды по пути этого действенного для педагогики и дидактики человекопознания, Вы скоро найдёте, что этот всеобщий характер, на который я сейчас указал, тянется через весь школьный возраст от смены зубов до половой зрелости, и что, однако, также и этот жизненный отрезок опять-таки распадается на три отчётливо различимых друг от друга отдельных периода. Первый - длится от смены зубов приблизительно до завершения девятого года жизни, второй - почти до двенадцатого года, и третий - от тринадцатого года почти до половой зрелости.

Именно в том, что внутренне музыкально переживает ребёнок, можно приобрести воззрение на то, как различаются между собой эти три жизненных периода. В первом жизненном периоде, почти до завершения девятого года, ребёнок хочет всё, что воздействует на него, проникает к нему - изживать во внутренних ритмах, во внутреннем тактовом, что связывается с его ритмами дыхания и сердца, и, опять-таки, косвенно, с тем, как образуются мышцы, как образуются кости. И если это не объединяется, если одно в известной мере не переходит на другое, то человек развивается, хотя это и не очевидно внешне, но всё же - как род внутреннего калеки. Вплоть до девятого года ребёнок стремится всё изживать во внутреннем ритмично, тактообразно. Если ребёнок - это вполне можно узнать из созерцающего взгляда, который может подробно останавливаться на внутренней душевной организации ребёнка -, если ребёнок слушает музыку, он, собственно, переносит целое музыкальное - во внутреннее тактовое, ритмическое. Он - совибрирует. Он внутренне копирует то, что воспринимает внешне.

Ребёнок именно в этом возрасте еще является чем-то от того, чем он был прежде. Прежде, до смены зубов, он был в высокой степени, собственно, органом чувств; не органом чувств, который действует сознательным образом, но органом чувств, который, в конце концов, как и другие органы чувств, бессознательно копирует внешний мир; ребёнок вплоть до смены зубов, как я это уже разъяснял, является подражателем. - Если Вы рассматриваете человеческие глаза и при этом догадываетесь, что через человеческие глаза вносится в жизнь представлений, то глазная организация проявляется ведь, в собственном смысле, внутренне - в том, чтобы копировать внешний мир. Этот имитатор затем впервые схватывает жизнь представлений. Здесь жизнь представлений примыкает к жизни чувств. Ребёнок дошкольного возраста является полностью бессознательным органом чувств. Он внутренне копирует то, что он воспринимает именно в людях своего окружения. Но эти внутренние образы - не просто образы, это - также силы, которые его внутренне вещественно, пластически организуют.

Теперь, при смене зубов, эти копии входят только лишь в систему движения, в ритмическую систему, они стремятся

входить лишь сюда. Конечно, еще остаётся нечто вроде пластического образования, но только к нему присоединяется ещё иное, то, что и прежде здесь было, но было не в такой степени. Это - различие в том роде и способе, каким ребёнок относится к ритму и такту до смены зубов и после смены зубов. Прежде - также ритм и такт становились чем-то таким, чему ребёнок, конечно подражал, но что переносилось при этом в пластику. Теперь же это переносится во внутренне музыкальный элемент.

И после завершения девятого года жизни и вплоть до двенадцатого года ребёнок впервые приобретает понимание ритма и такта как такового, мелодичного как такового. Он больше уже не хочет столь сильно копировать ритмическое, тактовое в своем внутреннем. Он постигает это как таковое, как образование, которое внешне стоит перед ним. Прежде ребёнок ритм и такт переживал; теперь же он начинает развивать понимание, дар постижения. Это длится - не только в отношении музыкального, но и в отношении всего, что встречается ему в мире - приблизительно до двенадцатого года.

Когда ребёнок приближается к двенадцатому году, или даже несколько раньше, у ребёнка впервые появляется способность переводить в чисто мыслительное то, что прежде хотело быть переживаемым музыкально, ритмически, тактово.

Для всего того, что прозревается душевно, созерцающим взглядом можно видеть также внешнее телесно-физическое соучастие. Я говорил ранее о том, что ребёнок хочет копировать свои мускулы, кости из того, что в нем здесь, внутренне содержится. Теперь же, около двенадцатого года, ребёнок не хочет больше жить просто в ритме и такте, но предоставляет чувству ритма и такта заканчиваться в абстрактно-мыслительном, так же, как в это время постепенно всё больше укрепляется та часть мышцы, которая заканчивается в простом сухожилии. Прежде все движения были направлены больше на мускул как таковой, теперь же - на то, что заканчивается в простом сухожилии. Все то, что происходит в душевно-духовном, снова находят в телесно-физическом. И это включение жизни сухожилий, соединений костей и мускулов, является внешним, физическим выражением для вливания из чисто чувственного ритмического, тактового элемента в то, что теперь является логическим, что больше уже не обладает ритмом и тактом. И то, что приобретает здесь из человекопознания, должно идти навстречу искусству воспитания и обучения.

Дело обстоит так, что теперь уже большинство взрослых, если они во взаимосвязи, не в частностях, но во взаимосвязи - как и Вы, ведь, как учителя, также должны преподавать детям всё во взаимосвязи - если они помышляют о чем-либо, растении или животном, они тогда вспоминают то, что они сами учили уже в более позднем возрасте как ботанику, как зоологию. Сейчас то,

что стоит в наших книгах по ботанике или зоологии - наихудший учебный материал из всего, что может быть внесено в школу. Добро бы это имело высокую научную ценность, но большей частью оно и этого не имеет; но в школе, для этого возраста - оно совсем непригодно.

Все, что мы сообщаем ребёнку о растительном мире, о животных - мы непременно должны все это преподносить таким образом, чтобы мы действовали при этом как художник, чтобы мы гармоническому оформлению растительного существа и гармоническому отношению одних растительных видов к другим, всему, что также здесь присутствует как ритмически-гармонически-чувственное - придавали бы значительно большую цену, чем тому, что стоит в ботанических книгах. Именно с растением это, во всяком случае, обстоит так, что систематика растений, это деление растительного мира, как оно выступает, в сущности, для нас - самое отвратительное; по меньшей мере, можно еще иметь симпатию к *Линнею*, который рассматривает растительный мир лишь там, где он, заканчиваясь наверху, является еще растением, который рассматривает в образовании растения лишь цветок; но всякий род именно растительной систематики - совершенно неприменим в школе. В позднейших рассмотрениях мы увидим, что здесь применимо.

Вообще, учитель, который с книгой в руке, где, как правило, содержится выжимка научности, едва войдя в класс, начинает преподавать в народной школе то, что он сам изучал в ботанике или зоологии, это - при всех обстоятельствах - ужасный учитель. Ведь ужасный образ учителя являет тот, кто преподносит лишь эту книгу, расхаживая вперед и назад перед первыми партами, и который, преподнося это детям, в это же время сам сперва пытается освежить в памяти те представления, которые он воспринял в значительно более позднем возрасте; то, что он здесь имеет - совершенно никуда не годится.

И - совершенно необходимо, чтобы мы учились так говорить о растениях, о животных, как это соответствует художественному воззрению. Лишь благодаря этому мы вносим эти представления во все детское существо с музыкальной окраской. Это - именно то, что мы должны учитывать - что преподавание должно исходить из художественного элемента, не из мыслительного элемента, а также не из абстрактного воззрения, но - из чего-то от искусства, от пронизанного художественным жизнеощущением элемента. Этого требует ребенок.

Если ребенок поступил к нам в школу и нам поручено как можно быстрее обучить его, например, письму, то не исключено искушение преподнести ребёнку формы букв, которые в сегодняшней цивилизации отрываются от кистей рук людей, если они хотят нечто фиксировать для ближнего, преподать их такими, каковы они есть.

Да, но эти формы букв, ведь, являются чем-то, к чему ребёнок, если он начал смену зубов и поступил в народную школу, не имеет ни малейшего человеческого отношения. Как же с этим обстояло, когда еще было человеческое отношение к письму? Оглянитесь назад, в древние культурные эпохи: когда еще были к письму человеческие отношения, древние фиксировали на дощечках или на пергаментных картинках, которые ещё имели нечто подобное тому, что они видели. Здесь было человеческое отношение между тем, что здесь должно было быть изображено и тем, что было в окружении. Развитие человеческой цивилизации привело к тому, что эти, исходящие из человеческой природы формы - постепенно, через всевозможные переходные формы стали тем, что сегодня является А, Б или В, к которым уже никакое человеческое отношение не имеет места.

Ребёнок, который своими склонностями во многих отношениях указывает нам то, что представляли собой ранние культурные стадии, требует человеческого отношения к тому, что требуют от его воли. Мы не должны предлагать ему абстрактные формы, каковыми, к примеру, приняты буквы. Мы должны преподносить ребёнку человеческое художественным образом как раз тогда, когда он, при начавшейся смене зубов, передается нам для обучения.

Если мы хотим преподать ребёнку человеческий род письма, мы должны исходить в полной мере из того, что ребёнок может переживать как взаимосвязь увиденного и увиденного, воспроизведенного волей - мы называем это шрифтом. Это - то, что ребёнок инстинктивно проявляет как потребность переживать из воли. Ребёнок однажды вносит эту художественную тенденцию в школу, и он должен становиться носителем этой тенденции, например, благодаря счету; так что ребёнку, скажем, сначала предлагают пробежать по этой кривой (см. рис.).

Затем вызывают ощущение того, что переживается при таком обегании. Затем переходят к тому, чтобы обратить внимание ребёнка на то, что он описал эту линию здесь, на полу. Можно затем подвести ребёнка к тому, чтобы он имитировал эту линию рукой. Затем предлагают ему бегать таким образом, чтобы он так совершал свой путь, затем - опять имитировать рукой.

То, что построило таким образом в художественном воспитании все тело из всего организма - предоставляют имитировать теперь односторонним образом рукой. И затем подводят его к произнесению слов, начинающихся на L. Его приводят к тому, что то, что такое слово, которое начинается на L - имеет, прежде всего, звучание, соответствующее тому, что мы извлекли из рисования, а не из абстрактной имитации нашей L-формы.

Этим путем можно из пережитого внутренне, как движение, прийти к рисованию буквы. Можно также делать это иначе.

Ребёнок, ведь, не только является в течение смены зубов внутренним музыкантом, он также еще раньше является скульптором. Теперь можно сделать следующее: пробуют дать ребёнку образ рыбы; затем постепенно художественно идут к такому переходу этой формы: и ведут ребёнка от слова Fisch (рыба) к F, по слуху, и живо представляют ему эту взаимосвязь между F и образом рыбы, который нарисовали. Здесь даже, в известной мере, имитируется ход того, как в развитии человечества возникло F из слова Fisch (рыба).

Это требуется не в каждом случае - точно попадать таким образом в то, что проделало развитие человечества. Мы, безусловно, можем разыгрывать нашу свободную имажинацию; ибо речь не о том, чтобы ребёнок повторил действительную историю культуры, но чтобы он этим способом, который был однажды разыгран, а именно - из художественного, из графически-образного вошел в абстрактные шрифтовые формы. Обращают внимание ребёнка на то, как волнуется вода. Дают ему этот образ, затем медленно, постепенно преобразуют этот образ в переводят в слово welle (волна), woge (вал), к W и приводят волны, валы, волнение и т.д. во взаимосвязь с рисованием. Так из непосредственной жизни извлекают то, что прежде всего может присутствовать графически и через это ведут к формам букв.

Естественно, благодаря этому ребёнок не имеет дела с письмом столь рано, как обычно. - В Вальдорфской школе мы проводим родительские вечера, где собираются родители детей (без детей) и здесь обсуждается многое, замечаемое родителями как следствие вальдорфского школьного воспитания. Тогда многие родители приходят со своей бедой, находя, что их восьмилетний ребёнок все еще не может удовлетворительно писать. И тогда родителям приходится давать справку, что это - счастье для ребёнка, ибо он тогда больше вплетает все это искусство письма в свое существо, благодаря тому, что он подходит к письму в надлежащем возрасте и более человеческим способом, чем тогда, когда ребёнку предлагается нечто совершенно чуждое, являющееся результатом человеческой цивилизации и не имеющее, естественно, никакого внутреннего отношения к ребёнку, к чему не установлено предварительно никакого внутреннего отношения. Естественно, мы должны обучать ребёнка дальше; но мы должны делать это человеческим образом.

Это, ведь - то, что сегодня вообще упускается из вида: включать какую-либо область жизни в жизненную тотальность. В нашей зрелой цивилизации ведь все специализировано; мы видим, как отдельные вещи подвергаются специализации. Конечно, это должно было в течение некоторого времени вводить людей в различные односторонности. Но мы теперь так далеко зашли в этом раздирании на специализмы, что нам необходимо ради блага человечества снова соединить эти отдельные специализмы со всеобщей жизнью.

Для этого, во-первых, необходимо человекопознание, которое не исключает результатов духовного исследования. Очень неверно понимают то, что находит выражение внутри антропософского движения, если думают, что здесь реакционным образом берут в штыки какие-либо достижения нашей цивилизации. Это не так. Но, с другой стороны, это всегда нужно рассматривать в жизненных взаимосвязях. Я, конечно, ни в малейшей мере не возражу против того, чтобы сегодня существовали пишущие машинки. Машинопись, естественно, значительно более бесчеловечна, чем письмо от руки; как уже сказано я вовсе не агитирую против пишущих машинок, но эту деятельность, которая здесь развивается, нужно изучать, поскольку все, что происходит в жизни, протекает полярным образом. И Вы, вероятно, простите меня, если я приведу нечто из высшей области антропософского видения именно в отношении пишущих машин, только затем, чтобы нечто сделать наглядным. Кто не хочет принимать это как нечто, принадлежащее к реальностям жизни, может, конечно, рассматривать это как род глупости и отвергнуть это. Но я говорю именно о действительности.

Видите ли, если быть хорошо знакомым с наблюдением духовных процессов, которые, как и физические - всегда существуют вокруг нас, то машинопись производит совершенно особое впечатление. Я рассказываю Вам о действительно пережитом, когда я Вам говорю: если я в какой-то день печатал на пишущей машинке - видите ли, я не агитирую против машинописи, напротив - я рад, если я иногда прибегаю к машинописи -, если я в какой-то день печатал на пишущей машинке, то это у меня долго не проходит. Не то, что имело бы место что-либо, что мешало бы мне, но все же - это у меня долго не проходит. И когда я затем успокаиваюсь, такая деятельность превращается, ведь, при имагинативном видении - в самосозерцание, и это самосозерцание внутренне предстает перед человеком. Мы видим то, что разыгрывается внутренне - совершенно во внешнем мире. Все это должно разыгрываться при полном сознании, и нужно видеть, как то, что выступает во внешней имагинации, является именно проекцией того, что вероятно, намного раньше разыгрывалось внутренне, как органическая деятельность. Можно наглядно представить то, что происходит во внутреннем человека, если найти это затем в ясном имагинировании: каждое нажатие клавиши становится ударом молнии в этом объективном рассмотрении субъективного. И то, что представлено как человеческое сердце - непрерывно пробивается этими ударами молнии. И ведь здесь, в пишущей машинке - каждая клавиша расположена рядом с другими не согласно спиритуальному принципу, но согласно чисто утилитарному принципу частоты употребления букв, чтобы можно было быстрее печатать. Все это действует во внутреннем не слишком спиритуально. Так что перелет пальца от одной клавиши к другой - не только

вызывает явление удара молнии как такового, но и приводит к тому же в беспорядок. Короче, это - ужасная гроза, в которой объективируется машинопись.

Что это означает? Это означает не что иное, как объяснение того, почему в жизни ходит вокруг столько людей со слабым сердцем, у которых не находится полярного противодействующего средства против машинописи, особенно, если они слишком рано соприкоснулись с машинописью, когда сердце еще в значительной мере подвержено разрушению. И мы уже увидим, что при все большем распространении машинописи - все больше и больше будут усиливаться сердечная слабость и сердечные заболевания.

В жизни есть такие взаимосвязи. Не надо реакционным образом принимать в штыки какое-либо культурное средство, но необходимо приобретать знание о нуждах и требованиях жизни. Нужно познавать, что делать с другой стороны, если мы прибегаем к какому-либо культурному средству. Такие вещи имеют для практического воспитателя совершенно особое значение, поскольку он должен внедрять воспитание в жизнь; речь идет ведь не только о том, что мы в самой школе или вблизи её делаем с детьми, но речь идёт о том, чтобы школу и вообще всё, что касается воспитания - правильным образом вчлнять в жизнь; отсюда следует - нужно быть знатоком жизни, желая быть художником воспитания и обучения. - В Германии, например, это было в 1835 году, была построена первая железная дорога между Фюртом и Нюрнбергом. Тогда просвещенной баварской медицинской коллегией был поставлен вопрос, рекомендуется ли с медицинской точки зрения строить железную дорогу, или нет. В начале таких цивилизационных устремлений, естественно, всегда требуется экспертиза. И здесь баварская медицинская коллегия (факт этот документально подтвержден) выдала следующее заключение: нельзя, собственно, строить никаких железных дорог, так как нервная система людей будет чрезвычайно страдать, когда они будут ездить по железной дороге. Если все же строить железную дорогу - совершенно необходимо, то нужно, по меньшей мере, оградить ее справа и слева высокими дощатыми стенами, ибо иначе крестьяне, мимо которых будут ходить поезда, легко получают разжижение мозга.

Это - заключение ученой коллегии. Над этим, естественно, смеются, ибо ведь много таких заключений ученых коллегий было выдано, и этот пример можно было бы сильно приумножить примерами в этом же стиле. Однако, каждая вещь имеет две стороны, и этой баварской медицинской коллегии, чье заключение не столь удалено от нас (не прошло ещё и столетия) можно было бы, в некотором тонком смысле, не просто лишь отказать в правоте, но с тем же успехом можно было бы даже с известной точки зрения признать её правоту: люди действительно стали именно нервными с тех пор, когда они стали ездить по железной дороге. И если мы наблюдаем

человека и находим средства сравнить человека после строительства железных дорог с теми людьми, которые ездили еще в старых солидных филистерских дилижансах, мы найдём, что они - совсем другой природы. Нервная система выглядит иначе! Баварская медицинская коллегия стала бы иначе посмешищем, но она была, в известном отношении - даже права.

Речь здесь идёт именно о том, что для известных вещей, выступающих в цивилизации, необходимо в то же время находить противодействующие средства, так, чтобы человек, в то время, как внешне он становится ослабленным, внутренне - становился сильнее. И именно это и может происходить, если только мы нашей, становящейся все более специализированной, цивилизации - противопоставим завершённое в себе, пребывающее в духе истинного человекопознания искусство воспитания.

Это может быть лишь полезным, если ребёнок сперва учится писать таким способом, как я это выразил. Ибо всё развитие ребёнка исходит из воли, и это стремление к ритмическому, к тактовому - проистекает также из воли, и нужно идти навстречу этому волевому порыву ребёнка. А навстречу ему идут прежде всего деятельностью, а не созерцанием, не представлением. Отсюда - передавать ребёнку сначала чтение, а потом письмо - было бы неверным. Чтение - уже переход от волеобразного к абстрактному созерцанию. Сначала художественным способом научить письму, потом переходить - сначала к чтению написанного и затем, постепенно - к чтению напечатанного.

Видите ли, если вработаться в действительное человекопознание и быть в состоянии применить его в развитии ребёнка, то можно определять в соответствии с этим развитием ребёнка также и следование друг за другом предметных областей, которые мы хотим или должны включить в воспитание.

К счёту ребёнок фактически готов, если он вступил в школьный возраст. Только речь здесь пойдёт о том, что также и в случае счёта надо исходить из внутренних потребностей детской организации. Ребёнок в этом направлении предрасположен к ритму, такту, к чувственному схватыванию гармонизированного. Но этому не соответствует тот случай, когда ребёнку предлагают - я назвал бы это - аддитивный способ, и приводят его к причисляющему счёту - счёту прибавлением единицы.

Естественно, ребёнок должен учиться считать, но прежде всего - не аддитивно причисляющему счёту, это - совсем не то, что можно соединить с внутренними силами организации ребёнка. Мы ведь пришли в ходе цивилизации к тому, чтобы обращаться в работе с числами известным синтетическим образом. Мы имеем одно единство, второе единство, третье единство, и мы стараемся при расчетах прибавлять в

аддитивном элементе одно к другому, так что затем одно лежит рядом с другим, в то время как мы считаем. Как можно убедиться, ребёнок не несет нам навстречу внутреннего понимания этого. На этом пути, опять-таки, элементарно человеческое до счёта - не развивалось. Счет, конечно, исходит из единицы; двойка, однако, не была внешним повторением единицы, но она лежит внутри единицы. Один дает два, и два пребывает внутренне в единице. Единица делится, дает три, и три - заключено внутри единицы. Когда сейчас пишут: один, то не выходят за пределы единицы, приходя к двойке. Когда приходили к двойке, двоичности - это было внутренним органическим образом, и два - было внутри единицы; точно так же и три, и т.д. Единица охватывала все, и числа были органическим членением единицы.

Так ощущать это - склонно также и музыкально-ритмическое в детской предрасположенности, и отсюда, вместо того, чтобы начинать педантичным образом складывать, лучше начинать, вызвав ребёнка, следующим образом. Ребёнку не дают три яблока, и четыре яблока и два яблока, и не побуждают его к совместному подсчету, но дают кучу яблок (естественно, если нет яблок, это может быть что-либо другое), дают кучу яблок. Это - то, что ребёнок имеет вначале. Теперь вызывают двух других детей к первому ребёнку и говорят ему: у тебя - куча яблок, ты должен дать нечто первому ребёнку, второму ребёнку и оставить себе, но так, чтобы все имели поровну. Приводят ребёнка к пониманию этой процедуры и благодаря этому приводят его постепенно к тому, чтобы войти в треть этой кучи яблок. Исходя из целого, идут к принципу деления; начинают не с аддитивного. Благодаря этому действительно приходят к пониманию ребёнка. В Вальдорфской школе мы, из человекопознания, проходим сначала не сложение, но - деление или вычитание и переходим к сложению или умножению лишь тогда, когда мы естественный процесс, который мы проделали при делении или при вычитании - снова пробегаем в обратном порядке; так, чтобы прежнее делимое, численное, также было не синтетическим, но аналитическим, продвижением от совокупности к единству.

Это - примеры того, как из развития ребёнка можно считать то, что, собственно, нужно делать в определенном возрасте. Система дыхания и кровообращения, т.е. вся ритмическая система человека, средний человек, так же является телесно-физическим репрезентантом чувства, как голова является репрезентантом представления, мышления. Это чувствование, чувственный элемент, со сменой зубов становится у ребёнка свободным. Поэтому также и душевное существо принимает лишь то, к чему мы подступаем лишь через чувственное. И в этом возрасте к ребёнку можно подступиться лишь на окольных путях, через художественно образованное чувствование. Это можно выразить даже совсем радикальным образом, сказав так: другие люди, которым ребёнок до смены

зубов подражает в их движениях, в их речи, в самих ощущениях, импондерабельным образом, эти люди ещё не ощущаются ребёнком так, что он может взирать в их собственное существо, в их внутреннее существо. Ребёнок до седьмого года воспринимает, собственно, других людей поистине еще не как действительно других людей, но как нечто, с чем он связан, как со своими руками или ногами. Он - еще не обособлен от мира.

Со сменой зубов, с самостоятельно действующей через дыхание, кровообращение системой чувств - ребёнок отделяется от других, и поэтому другой человек становится для него существом со своим внутренним. И это достигает у ребёнка того, что он взирает на взрослого, на большого, с робким благоговением, он учится чувственно равняться по нем. Простой принцип подражания, который относился к внешнему проявлению - после смены зубов становится иным; чисто из потребностей человеческой природы должен развиваться принцип авторитета.

Вы будете считать, что тот, который будучи молодым человеком, в начале девяностых годов написал книгу "Философия свободы" - не способен на то, чтобы из особых симпатий ко всеобщему послушанию вступить за это авторитарное существо между сменой зубов и половой зрелостью. Но это должно быть защищено, поскольку человеческое существо в этом возрасте требует, чтобы авторитарное играло определенную роль.

К правильному употреблению нашей свободы в позднейшей жизни мы приходим лишь в том случае, если мы познали робкое почтение и чувство авторитета между сменой зубов и половой зрелостью. Здесь опять лежит область, в которой можно правильно видеть, как нужно наблюдать и трактовать дело воспитания, как нечто заключающееся внутри социальной жизни. Если мы сегодня оглядываемся и видим, как гордится человечество своим современным делом воспитания, как его всячески превозносят, нас посещает иногда своеобразное чувство. По эту сторону Австрии, где я провел полжизни, мы ведь принадлежали к поколению после 1866 года, прусский учитель в тот раз одержал победу. Австрия была в своем школьном деле по тогдашним понятиям еще позади, и лишь позднее получила свое школьное законодательство. Прусский учитель расхваливался, как завоевавший победу. С 1918 года я уже не так часто слышал ссылки на прусского учителя с этой точки зрения! Но это - лишь пример, как современное школьное дело могут с гордостью расхваливать в различных областях.

Ну, сегодня мы видим все же коекакие плоды: хаотичная социальная жизнь, которая грозит стать все более хаотичной, которая хаотична прежде всего потому, что люди на место воли к свободе ставят инстинкт свободы и, собственно, разучились правильным образом пользоваться ценностью внутренней свободы. Кто может наблюдать жизнь, тот может

отчетливо видеть взаимосвязь между социальным хаосом в современности и теми воспитательными принципами, которые, хотя и могли бы в высокой степени удовлетворить интеллектуалистично-натуралистическую потребность, но которые, однако, не могут привести целостного человека на правильный путь. Нужно именно отчетливо знать, что жизнь развивается в полярных противоположностях, и что человек в позднейшей жизни может стать правильным образом свободным благодаря тому, что он в надлежащем периоде детства научился говорить себе: это - верно, то, что уважаемый учитель или воспитатель указал ему, как верное. - Или: это - неверно, так как он это сказал! Это - прекрасно! Это - отвратительно! - то, на что он указал ему, как на прекрасное или отвратительное. Это - хорошо, а то - плохо! - Человек приобретает после смены зубов новое отношение к миру, но мир должен теперь выступить ему навстречу прежде всего в форме душевной жизни, которая лишь теперь может быть ощущаема обособленной от самой себя, как воспитательский авторитет. Для этого возраста воспитатель является миром. Нужно сперва познать мир как содержание жизни воспитателя, чтобы в позднейшей жизни прийти к действительному, правильному применению свободы. Поэтому мы должны сказать:

от рождения до смены зубов = стремление к подражанию;

от смены зубов до половой зрелости = принцип авторитета.

Здесь имеется в виду естественный авторитет, не насильственный, тот авторитет, который становится действенным через импондерабельности, вызывающие правильный раппорт между ребёнком и воспитателем.

Здесь действительно правят импондерабельности. Я хотел бы указать Вам на одном симптоматичном примере, как работают импондерабельности. Представим себе, что мы хотим преподать ребёнку то, что намного тяжелее, чем это обычно думают, а именно - понятие, представление о бессмертии души. В возрасте, когда ребёнок предрасположен в воспитании преимущественно к художественному, мы не можем преподать такие вещи ребёнку в абстрактных понятиях, в представлениях в форме идей. Мы должны это преподнести образно. И как преподает ребёнку в образной форме бессмертие художник воспитания, который питает известную слабость к интеллектуалистически-натуралистическому? Он скажет себе, не вполне эксплицитно, но - в своем подсознательном: я - очень умен, ребёнок - очень глуп; поэтому я измыслю образ, чтобы преподать ребёнку идею бессмертия. Куколка, из которой выползает мотылек - хороший образ. В куколке - скрыт мотылек. В человеческом теле - есть душа. Мотылек - вылетает. На видимой почве это является тем, что происходит в случае смерти, при которой сверхчувственная душа покидает тело и взмывает в духовный мир. Я могу втолковать таким образом то, что я измыслил как вполне

умный интеллектуалистический человек, и затем передаю это ребёнку. Если я имею такое убеждение, ребёнок не будет слишком поражен. Ребёнок образ примет, но так же его и забудет. Это не проникнет глубоко в душу ребёнка. Я могу, однако, применить этот образ и другим способом.

Я ведь могу вовсе не говорить: я - особенно умен, ребёнок - особенно глуп. - Мы ведь видели в ходе рассмотрения, что в некоторой другой области ребёнок - умен, а учитель - глуп. Я могу каким-либо образом удерживать это перед моим взором и могу сам поверить в этот образ. И сообразное духу мировоззрение учит меня самому верить в этот образ, говорить себе: то, что на высшей ступени является процессом выхода души из организма, на нижней ступени - то же самое, только более простое и чувственно наблюдаемое. То, что действительно происходит с куколкой и бабочкой - не вымыслено мной, это - вложено в творение предвечной мудростью, и я должен видеть вовне, в природе - в вылете мотылька - образ того, что происходит также и на высшей ступени, при оставлении тела душой. Здесь я прихожу к тому, чтобы самому пылко верить в свой образ, считать его чем-то истинным. Здесь на ребёнка действует нечто, что я должен считать находящимся полностью в области душевных импондерабельностей. Если я из тепла и из внутреннего этой моей собственной веры в мой образ преподаю это ребёнку, тогда он остается, он впечатлевается во всего человека. И в таком случае можно усматривать действие естественного авторитета. Потом этот авторитет, это приведение к послушанию, к внутреннейшему послушанию, - будет распознаваться именно в своём исцеляющем и благотворном действии и едва ли будет приниматься в штыки ложным принципом свободы.

Итак - всё указывает нам на то, что учитель, воспитывающий художник - должен противостоять ребёнку как действительный художник жизни, ибо после смены зубов ребёнок встречает его как скульптор вовнутрь, как музыкальный художник вовнутрь.

Эти способности потом развиваются у отдельных людей, становящихся гениями или виртуозами, особенным образом. Они остаются. Но - вовнутрь бессознательно ребёнок является великим скульптором. Это выносится из возраста до смены зубов и затем музыкальное воздействие вовнутрь вплетается в пластическое воздействие вовнутрь, и мы сами должны живым образом идти навстречу этому внутреннему художественно-пластическому, художественно-музыкальному формированию - как учитель, как воспитатель.

Лишь когда мы действуем таким образом, мы будем в состоянии позволить человеку не разрастаться внутренне хаотически, но всесторонне развиваться к определенному, заложенному в его задатках совершенству.

**Десятый доклад,
1 января 1922 года**

**Ребёнок десяти лет: педагогика и
дидактика**

Когда ребёнок завершил свой девятый год жизни, наступает важный момент развития - между девятым и десятым годом. Этот момент развития может быть охарактеризован тем, что обращает наше внимание на то, что выступившая со сменой зубов потребность ребёнка в авторитете, вплоть до завершения девятого года жизни в известной мере - не дифференцирована. Ребёнок авторитет не индивидуализирует. То, что даётся авторитарно - он принимает как таковое, и у него есть потребность следовать этому. С завершением девятого года жизни - у ребёнка выступает нечто совершенно особое. С этого момента он хочет в известной мере принимать авторитет определённым образом обоснованным.

Не поймите меня неправильно. Едва ли ребёнок соображает, сознательно рассуждая: обоснован авторитет или нет? Но во всей жизни ощущений ребёнка лежит нечто, что должно действовать так, что авторитет сохраняется благодаря своему собственному качеству, благодаря своему положению в жизни, благодаря собственной уверенности. Для этого ребёнок имеет с этого момента особое тонкое чутьё, и это обнаруживается благодаря тому, что в этот момент также объективно в жизни ребёнка наступает поворот, который, безусловно, должен учитываться при здоровом воспитании и преподавании. Вплоть до этого момента ребёнок мало отличает себя от своего окружения. Мир и он сам в его восприятии - составляют единое целое.

Чтобы охарактеризовать эти вещи, придется выразиться несколько радикально, но я прошу Вас - поймите это радикальное выражение также в правильном смысле. Можно, например, сказать: до завершения девятого года жизни для ребёнка нет - в законченном смысле - людей, животных, растений, минералов, но - есть существа вообще. Ну, естественно, даже если это высказывается столь радикально, это не значит, что теперь можно объявить догмой - ребёнок не отличает человека от лилии; но, хотя в известном отношении то, что я сказал - действительно, в известном отношении в искусстве воспитания и обучения непременно следует учитывать, что такие вещи, которые представлены радикальным образом, не следует принимать догматически. Об этом уже заботится жизнь, которая определяет всё и не

позволяет ничему являться в остро очерченных контурах, в которых оно было бы охотно принято педантом.

С завершением девятого года, к примеру, отчетливым образом прекращается то, что наивной наукой всегда освещается в совершенно ложном свете. Замечают, что ребёнок, натолкнувшись на угол стола, этот угол бьет. Наука тогда говорит: ребёнок персонифицирует стол, он представляет его живым существом, которое он должен наказать. Это мало говорит о глубоком вхождении в душевную конституцию ребёнка, когда высказывают нечто подобное, ибо это - совершенно неверно, что ребёнок персонифицирует стол. Он еще не научился отличать мертвые существа от живых. В детской жизни вовсе не разыгрывается процесс персонификации, эта жизнь рассматривает внешний мир еще совсем общим образом и так вчленяется в этот внешний мир, что поистине мало отличает себя саму от этого внешнего мира. И момент времени после завершения девятого года жизни становится поэтому особенно важным, так как именно здесь, в этом значительном поворотном пункте жизни, у ребёнка встают вопросы, я бы сказал - целые горы вопросов, которые все касаются того, чтобы чувственным образом отличать себя от своего окружения, отличать себя от руководителя, от воспитателя.

До сих пор ребёнок имел мало ощущения того, насколько неловкий малый его учитель или воспитатель, который везде натывается на то или другое, который роняет мел. когда ему его подают и т.п. Он имел мало чувства для того, чтобы замечать нечто такое - как тот проповедник, который после каждой фразы хватается за нос, добился того, что его община воспринимала это со смешками. Ребёнок замечает такие вещи уже перед завершением девятого года жизни, но он замечает их так, что они проходят мимо его души, не производя глубокого впечатления. Так что тот, кто думает, что ребёнок совсем ничего не замечает - ошибается. Но после завершения девятого года ребёнок начинает остро замечать именно такие вещи. Он замечает их позднее - на десятом, одиннадцатом году - даже всё меньше. Он замечает это, и это заключается лишь в общей системе вопросов, что отягощает в этот момент жизни душу ребёнка. Эти вопросы не нуждаются в высказывании, но они присутствуют. Ребёнок чувственно вопрошает - ловко ли держится учитель в жизни, и, прежде всего - уверен ли он в жизни, знает ли он, чего он хочет, и ребёнок, прежде всего - имеет тонкое ощущение общей душевной ситуации учителя.

Скептик действует на ребёнка совсем иначе, чем верующий в правильном смысле человек. В голосе скептика звучит нечто совсем иное, чем в голосе верующего человека. И об этих вещах печалится ребёнок между девятым и десятым годом жизни. Здесь принимается во внимание многое индивидуальное, лежащее в человеческой жизни. Именно в этот момент жизни евангелический ортодоксальный учитель

действует на ребёнка совершенно иначе, чем учитель, настроенный католически - просто через душевную ситуацию иного рода.

И здесь также следует принять во внимание, что этот жизненный пункт проявляется самым различным образом у различных рас и национальностей, даже у одной национальности - несколько раньше, у другой - позже, и об этом много не скажешь, только лишь разве следующее: это должно следовать из общего такта учителя - чтобы он мог действительно видеть этот поворотный пункт в развитии ребёнка, как и вообще в воспитании бесконечно важно - быть в состоянии обращать на питомца истинное, проникновенное внимание.

У нас в Вальдорфской школе именно этому придается большое значение. На наших конференциях в известной мере подробно обсуждается каждый отдельный ребёнок, и, насколько это возможно (естественно, если школа всё время увеличивается, приходится устраивать ещё и другие мероприятия, кроме тех, которые уже имеются), делаются попытки, как можно больше учиться на особой индивидуальности ребёнка. И можно уже очень многому научиться, особенно если выйти на то, чтобы изучать импундерабельности растущего человека.

Эти импундерабельности дают иногда нечто совсем поразительное. Так, например, я начал с тщательного наблюдения: как это действует в наших классах, объединяющих оба пола, если в одном классе - больше девочек, чем мальчиков, равное их число или же - больше мальчиков; совершенно отвлекаясь от внешних вещей, которые постижимы рассудком и которые покоятся на общении детей, класс, в котором большинство девочек - нечто совершенно иное, чем класс, в котором большинство мальчиков. Здесь импундерабельности во взаимосвязи людей действуют совершенно особым, сильным образом. Только не надо теперь извлекать из таких предпосылок удобных выводов. Самым удобным заключением было бы, естественно, следующее - если бы сказали так: ну, тогда связь мальчиков и девочек никуда не годится, их нужно разделить. - Этим был бы нанесён значительно больший вред; но нужно учиться, как теперь обращаться с классом, несмотря на то, что выступает то или иное.

Итак, речь уже, по существу - о роде внимания, которое обращают на отдельного ребёнка и которое направляют на класс в целом. При этом возникают чрезвычайно глубокие философские вопросы. Например - мы могли очень хорошо заметить, что учителя в большинстве своём учатся, если они правильным образом включаются в преподавание, и урок учителя, естественно, по прошествии некоторого времени является чем-то совершенно иным, чем некоторое время тому назад. Но здесь также бессознательные и подсознательные моменты играют чрезвычайно большую роль.

Из всего того, что я писал, следует, что в этот момент времени совершенно неизбежно ребёнок подходит к руководителю, к учителю и ставит всяческие вопросы. Речь идёт не о содержании вопросов, и уже совсем - не о содержании ответов, которые даёт учитель, но речь - о том, что через это, я сказал бы - неопределимое, что должно развиваться именно в этом жизненном пункте между руководителем и ребёнком, в душе ребёнка возникает чувственное воззрение: до сих пор я с уважением взирал на моего учителя; теперь я больше этого не могу, если не знаю, что учитель - также взирает на что-либо, что в жизни каким-либо образом внутренне обосновано. В особенности любопытные дети преследуют тогда учителя и вне школы, замечая всё, что он вне школы делает. Принять всё это во внимание - дело чрезвычайной важности. Но то, от чего всё зависит, заключается в том, чтобы заметить этот момент времени, чтобы знать, что сейчас ребёнок подступает ко мне так, что то, что разыгрывается между мной, как руководителем, и ребёнком - требует доверия, всё больше требует сознательного доверия. Ибо от того, как в этой временной точке относятся к ребёнку - зависит бесконечно многое во всей позднейшей жизни; станет ли ребёнок распушенным, неустойчивым человеком, или же человеком, уверенно стоящим в жизни - во многом зависит от того, находит ли учитель достаточно надёжный способ отношения к ребёнку в этом временном пункте.

Можно было бы, конечно, спросить: как, собственно, зависит тогда человек от своего окружения, если он между девятым и десятым годом столь чрезвычайным образом предоставлен тому, что его учитель и руководитель ведёт себя известным образом? - Но эти вещи не могут быть освещены без выхода на вопросы, глубоко связанные с судьбой человека, кармические вопросы, и этим нам здесь придётся заниматься особо, в последних лекциях. Для мышления, которое правильным образом относится к воспитанию и преподаванию, то, что я сказал - безусловно верно. В этом временном пункте дело в том, что ребёнок находит кого-нибудь (одна ли это личность, или более - не суть важно), кто остаётся в известной мере как бы образом для всей позднейшей жизни.

Немногие люди замечают то, что я сейчас скажу, но всё снова и снова, и именно в определённые периоды жизни - выступает действие детского возраста в человеке, и совершенно выдающееся, примечательное значение имеет образ, который всё снова выступает из этого поворотного пункта жизни. Выступает ли это расплывчато во сне или в бодрствовании, будет ли это рассматриваться в позднейшей жизни как вполне симпатичное или вполне антипатичное, но что чрезвычайно важно, это - не симпатия и антипатия, как таковые, но то, что в душе ребёнка есть нечто, что становится в одном случае - симпатией, а в другом - антипатией. И я вовсе не хочу утверждать, что весь этот процесс, который я здесь описываю,

эта реминисценция поворотного жизненного пункта между девятым и десятым годами жизни - вполне истолкована стоит в сознании; иногда это почти полностью лежит в подсознательном, но происходить должно соответствующее. Оно всегда находится. Живое сновидящие люди увидят в почти периодически протекающих интервалах всплывающие во снах различные сцены или саму личность, руководителя, который встретился здесь ребёнку, помогая, предостерегая, пробуждая личное отношение. Ребёнок нуждается в этом между девятью и десятью годами, и это связано с объективной переменой в ребёнке, с тем, что он, собственно, до сих пор не отличал себя от внешнего мира, от своего окружения, и что у него теперь появляется потребность внутренне быть человеком, обособленным индивидуумом, противопоставить себя внешнему миру.

В соответствии со сказанным необходимо распределить в этом возрасте ребёнка воспитательный материал. В наше сегодняшнее время совершенно необходимо практиковать воспитание и преподавание из глубоких воззрений на эти вещи. Представьте только, как много людей сегодня имеют возможность в возрасте, который завершается непосредственно со сменой зубов, видеть всяческие локомотивы, трамваи и т.д. Я могу сказать, что я мог делать наблюдения в этой области лично, так как я проводил мою жизнь в этом детском возрасте на маленькой железнодорожной станции и действительно видел каждый день много локомотивов, проезжающих мимо. И нужно сказать: самое худшее, что может случиться с ребёнком по завершении девятого года, это - если он приобретает механическое представление локомотива, трамвая и тому подобного. То, что такие вещи могут вливаться в общую конституцию вплоть до физического тела, Вы поймёте, если Вы взглянете на другие жизненные явления. Представьте, к примеру, что это значит в жизни некоторого числа поколений, если народ принимает язык, на котором он до некоторого известного времени не разговаривал. Почему, например, болгары являются всё же славянским народом? В расовом отношении они им не являются. В расовом отношении они родственны финнам, гуннам. Они являются родом монголо-татарской народности. Но они издавна приняли славянский язык и стали благодаря этому славянским народом. То, что они приняли язык с внешней культурой - полностью вошло в их организацию. И я знал людей, которые рассматривали болгарский элемент прямо-таки как чистейший славянский элемент, что антропологически, исторически - совершенно не так. Очень часто не достигают глубокого понимания того, что решающим вплоть до физической организации является то, что духовно-душено вносится именно ребёнку.

И здесь нужно сказать: ребёнок, когда он только что закончил смену зубов, ощущал бы это как нечто вроде копья, вонзенного

в его организацию, если бы его хотели привести к понятийному мышлению именно о том, что восходит из безжиненного, из неорганического. Уже в силу этого ребёнок чувствует соприкосновение с чужеродным, взятым из неодушевленного. Поэтому, если братья воспитывать ребёнка в этом возрасте, необходимо иметь в себе художественное чувство, действительно всё оживлять. Учитель - должен оживлять; учитель должен предоставлять растениям - говорить, животным - действовать морально, учитель должен быть в состоянии всё превратить в сказки, басни, легенды. И здесь обнаруживается нечто, что особенно важно принять во внимание.

Что будут делать ленивые учителя и воспитатели, поставив перед собой эти педагогические требования? Они идут в библиотеки, собирают книги, в которых содержатся легенды, саги, истории о животных, выучивают это и потом преподносят это в классе. В жизни везде могут иметь место суррогаты, но это - не идеал. Идеал, это - если учитель так хорошо подготовлен (ибо он должен быть к этому особенно хорошо подготовленным), чтобы из него самого, как его индивидуальнейшее оформление, возникало то, что является беседой одного растения с другим, чтобы сказка между лилией и розой была придумана самим учителем, и чтобы детям преподносилось то, что как беседа солнца с луной было совершенно индивидуально придумано учителем и развертывалось перед детьми. Почему это так? Да, я хотел бы выразиться при этом в образе. Говоря ребёнку то, что выучено из книг, говорят это, как черствый иссушенный человек, даже если ещё обычно весьма оживлены - импондерабельным образом это всё же говорят, как чёрствый человек; приблизительно так, как если бы были покрыты не живой кожей, а пергаментом, ибо при этом всегда несут в себе нечто от остатков выученного чисто историческим способом. И наоборот - то, что придумали сами, ещё содержит в себе силы роста, свежую жизнь; это действует на ребёнка.

Отсюда - в самом учителе, если он хочет быть воспитателем этого детского возраста, должно быть стремление - живо истолковать в сказках весь растительный мир, мир животных, мир солнца и звёзд. И он будет благоприятно воздействовать на ребёнка, если он уже утром с тем, что он только что впервые придумал в своей работе, которая всё же утомительна, так идёт в школу, что уже по его походке видно, как он спешит развернуть это перед стайкой своих ребяташек. Дело в том, что придуманная им история - ещё совсем не готова, прежде чем она достигнет своего завершения в том, что он увидит сияющие ему навстречу удовлетворенные и радостные лица детей.

Всё, чему ребёнок учится о растениях, животных, минералах, о Солнце, Луне, о горах, реках - должно вплоть до завершения девятого года жизни быть влитым в эту форму; ибо ребёнок

соединяется с миром. Мир и ребёнок, ребёнок и мир в этом возрасте едины.

Но, вместе с упомянутым крутым поворотом - тотчас вступает и другое. Ребёнок становится теперь собственным существом для себя самого. Он учится отличать себя от мира, и благодаря этому возникает возможность, а также и необходимость - приобщать ребёнка к природе, к окружающему миру. Здесь выступает то, что нужно охарактеризовать, как радикальное различие между приобщением к растительному миру и приобщением к миру животных. Человек хочет приобщаться к этим обоим царствам природы совершенно различным образом. Конечно, как к растительному миру, так и к миру животных ребёнка приблизительно с десятого до двенадцатого года приобщать можно; но в том и в другом случае - различным образом.

Растение, преподносимое ребёнку в этом возрасте как обособленное, оторванное от Земли существо, является, собственно, чем-то ужасным. Ребёнок например, должен пережить ощущение, что растение само себе, вырванное от почвы, совсем не является отдельным существом. Нужно так ощущать растительный мир в целом, как, к примеру должны рассматриваться и ощущаться человеческие волосы - во взаимосвязи со всей человеческой организацией. Один человеческий волос, вырванный и лежащий отдельно - это, ведь, бессмыслица, нереальность; силами, в нём лежащими, он существовать не может. Так же и растение является чем-то, что не в состоянии существовать, если оно вырвано из почвы и пребывает здесь само по себе. Растение принадлежит лику Земли. Растение и Земля - прежде всего принадлежат друг другу. То, что происходит ещё нечто иное - мы сейчас увидим, но растение и Земля прежде всего связаны друг с другом. Поэтому также необходимо развернуть перед детьми, насколько это возможно - чувственное рассмотрение, которое трактует растение и Землю взаимосвязанными, так, чтобы пробудить при этом у детей ощущение того, что корневое принадлежит к почве и к её своеобразию. Ребёнок должен иметь представление, конечно, не абстрактно-рассудочное, но - чувственное представление о том, как корневое становится иным в сухой почве, во влажной почве, иным - если вблизи произрастания растения громоздятся скалы, или поблизости - море. Ребёнок должен прежде всего учиться рассматривать растительное полностью во взаимосвязи с земной почвой. И вся вегетация должна быть частью того, что здесь исходит из Земли.

И нужно вызвать ощущение из созерцания противоположности корневого, принадлежащего Земле, и цветочного и плодового, возвращенного Солнцем. Нужно вести ребёнка от Земли к Солнцу, ставя перед ребёнком цветочное. Ребёнок должен обрести чувство того, как цветочное распускается благодаря согревающему охватыванию

солнечным, как в цветении и в плодоношении растение постепенно себя фактически эмансипирует от земной почвы. Земля, растительный рост, воздействие солнечного на Землю - составляют единое целое, и в рассмотрении они должны сливаться друг с другом. Хочется сказать, что ребёнок должен иметь такое чувственное представление о растительном, что если бы ему описывали растение без отношения к почве и к Солнцу, он испытывал бы внутреннее сожаление, приблизительно - как при вырывании растения.

Можно также и в этом отношении рассматривать дело воспитания не как нечто в себе абстрактное, но как вчленение в весь социальный организм. Пора уже иметь ощущение того, что значит для развития человечества то, что уже на протяжении долгого времени большое число людей направляются в город, что поколение за поколением молодёжи больших городов подрастает таким образом (в этом можно убедиться на примере горожан), что они не могут больше отличить рожь от пшеницы.

Это может быть воспринято, как гротеск, но нужно снова и снова настаивать на следующем: человек, который не научился отличать рожь от пшеницы - не является целостным человеком. И можно даже пойти ещё дальше: человек, который только в городе научился отличать по особенностям колоса рожь от пшеницы - также ещё не достиг идеала. Лишь тот, кто стоял на почве, где произрастает рожь и пшеница и научился на месте отличать рожь от пшеницы - лишь тот, собственно, имел верное переживание. Как учителя, мы должны избегать этого - идти собирать растения и затем идти с гербарием в класс и распространяться там о растениях. Скорее мы должны выводить детей на прогулки и по возможности, действительно в реальной взаимосвязи с Землёй, с солнечным светом и жизнью - приводить детей к пониманию растительного. Благодаря этому мы можем совершенно наивным образом найти переход к чему-то другому, что является чрезвычайно важным.

Когда ребёнок получает представление о том, что собственно является картофелем, это означает чрезвычайно многое. Ведь картофель - это, собственно, не корень, картофель - это запутавшийся в комок ствол, запутанный стебель. Сухая почва, которой вынужден обходиться картофель, то, что должно устремляться в ботву, вытягивает назад, в землю. Из ботвы нужно узнать, насколько родственным почве остаётся растение в своём произрастании, как долго почва сохраняет свои импульсы действенными в растении. Нужно быть в состоянии проследить это плебейское вращение картофеля в сухую почву. И опять-таки - нужно быть в состоянии проследить, как в действительности несколько влажная почва во взаимосвязи с уже погружающимися в них солнечными лучами образует безвременник осенний, *colchicum autumnale*.

Если таким образом рассматривать то, что произрастает здесь из Земли как из организма, дифференцируется естественным образом согласно различной дифференциации обликов Земли, то затем наивным образом находят переход к естественной географии. Она вырастает из себя самой. И другие вещи, которые затем ещё могут рассматриваться в географии, заключаются в том, что является растительной жизнью. Как говорит иногда о Земле современный человек? Современный человек говорит иногда о Земле так, как если бы она вообще не производила никаких растений. Он мыслит Землю как находящийся в мировом пространстве шар; силы тяжести действуют таким образом, что их интенсивность убывает пропорционально квадрату удаления, и так мировые тела действуют друг на друга. Это действует совсем математико-механически. Но кто имеет право абстрактно обособлять это математически-динамическое силы тяжести от того, что именно вчленено в Землю: это - расцветающий растительный мир! Говоря о бытии Земли внутри космоса, нужно то, что она в корневом даёт растению - так же довести до ощущения, как и чисто математико-механические отношения гравитации и т.д.

Живая наполненность занятий - зависит от этого совершенно особым образом. Как необходимо установить связь растительного мира с Землёй, так же нужно установить связь мира животных с человеком. Замечено, что если способствовать возникновению у детей представлений о растительном, как я их описал, дети именно на растительном развивают вопросы относительно "почему" и "как" мира. Это действительно намного здоровее для детской души, если она развивает вопросы относительно "почему" и "как" на растительном, а не на минеральном или машинообразном. Как причинное, каузальное чувство должно быть развито на основе связанного с Землёй растения, так же и сравнение, аналогия, которая должна всегда занимать соответствующее место в жизни - должна быть развита на основе мира животных.

Теперь я хотел бы, чтобы мы поняли это правильно, высказать известную мысль так, как она имеется в виду лишь для нас, взрослых, которая затем всяческими способами вносится в школу и должна приводиться в соответствие детскому пониманию между десятым и двенадцатым годами, но которой сегодня занимаются слишком мало.

Если рассматривать человека, я сказал бы - морфологически, физиологически и т.д., то можно, прежде всего, заметить следующее. Рассмотрим человеческую голову, уже по её внешней форме: она шарообразна. Идя затем во внутреннее, мы находим серую мозговую массу, мало сформированную в её дифференциации из того, что является ещё клеточными тканями, и лишь только далее вовнутрь - волокнистую белую массу. - Мы смотрим на это человеческое образование головы и мы можем сравнить его с миром животных. Но где мы должны искать в животном мире то, что мы можем сравнить с

человеческим образованием головы? Мы должны это искать у самих низших животных. В человеческой голове, конечно, всё дифференцировано. Но главное, к чему мы приходим в человеческой голове: внутренняя мягкая масса, окружённая раковиной - это имеется у низших животных ещё в своём недифференцированном состоянии. Тот, кто непредвзято рассматривает природу, найдёт именно у ракушечных животных простое, примитивное для человеческой головы и он приведёт человеческое образование головы в некоторое отношение к низшим животным. Если рассматривать внутренне, устрица стоит значительно ближе к человеческой голове, чем обезьяна. Когда Вы рассматриваете слизистое животное, окружённое раковиной, то это, собственно - простейшая форма для человеческой головы.

Если мы перейдём теперь к грудным органам человека, к тому, что находится преимущественно под господством позвоночника, то мы направляемся уже к высшим животным, например, к рыбам. Что же здесь всё-таки имеется у рыбы? Голова здесь - едва ли нечто иное, чем слабо дифференцированное продолжение того, что присоединяется к позвоночнику. Вся рыба является позвоночным животным. И если мы восходим к организации рыбы, как существа, лежащего в среднем месте животного царства - мы должны сравнить это с человеческой организацией лимфы, со средним человеком.

И если мы поднимаемся к высшим животным, мы не можем ничего иного, как сравнить то, что развивается в высших животных - с системой обмена веществ и конечностей человека. Вглядитесь во льва, взгляните в верблюда: всё здесь - под господством отдельной организации конечностей - обмена веществ. Так что мы получаем примечательное членение животного царства в отношении к человеческой организации:

- организация головы - низшие животные
- ритмическая организация - средние животные
- организация обмена веществ - высшие животные
- и конечностей

Только такое воззрение даёт правильный взгляд на эволюцию. Человеческое развитие исходило из чего-то, что затем, позднее - стало головой. Но в очень ранние времена, когда в окружении были иные условия, развилось то, что позднее стало у человека головой. И человек имел достаточно возможностей со времени, когда он, подобно устрице, был зависим от импульсов своего окружения - развиться до такой степени, когда голова, как паразит, сидит на остальном организме, и то, что устрица должна ещё тянуть из своего окружения, голова вытягивает из остальной части своего организма. Он выбросил другие части. Он заменил себе земное окружение посредством своей головы, которую он нарастил. Вы это можете ещё сегодня проследить

в эмбриологии. Если взглянуть на эмбриологию человека, можно сказать, что человек проделал в отношении своей головы длинную эволюцию. Эта головная организация исходила из той точки, в которой сегодня ещё находятся ракушечные животные; только они запоздали в своей эволюции. Они должны развиваться в неблагоприятных внешних условиях. Они не приходят поэтому к плотности головы; они остаются со слизистыми телами и ракушечным окружением. Они представляют сегодня, при совершенно иных земных соотношениях то, что при прежних соотношениях было ещё самым человеком в его организации головы. И организация рыбы, она вступает позднее в земное развитие как организация человека и встречает уже другое внешнее окружение. Человек уже был столь продвинут, что импульсы, которые рыба должна извлекать из своего окружения, он мог получать из своего собственного ритмического организма. И так это присоединилось к человеческой эволюции, которая восходила до известной точки, до организации средних животных. И, наконец, когда человек пристроил свой организм конечностей и обмена веществ в сегодняшнем смысле, так что обмен веществ стал дифференцированным, и обмен веществ оставил лишь свои остатки в головных и грудных органах - здесь присоединяются высшие животные.

Таким образом видно, что теория происхождения человека верна, но - лишь когда рассматривают его голову. В физическом отношении своей головной организации он происходит от предков, которые имеют отдалённое подобие сегодняшним низшим животным, но всё же отличны от них, так как эти низшие животные развиваются сегодня при иных условиях. Своей средней организацией он происходит от существ, которые были уже совсем на пути к человеку и имели подобие организации рыбы. Но рыбы пришли слишком поздно. Они уже должны были оставить голову совсем неразвитой; поскольку они не развили её раньше, здесь уже не было речи о том, чтобы развивать голову соответствующим образом, и в особенности потому, что они ограничились жидким элементом. И так приходят к обзору, приходят к теории происхождения, которая потом соответствует реальности; когда же берут всего человека, не принимая во внимание его трёхчленности, то приходят к односторонней теории происхождения, которая - весьма остроумна, но перед радикальным наблюдением устоять не может. Так что можно сказать: то, что мы находим вовне, в царстве животных, есть всегда одностороннее отражение какой-либо системы органов человека. Устрицы - односторонние головные животные, рыбы - односторонние грудные животные, высшие млекопитающие - главным образом являются односторонними животными обмена веществ и конечностей. Мы понимаем каждую животную форму, если мы рассматриваем её как одностороннее отображение человеческой системы органов.

Ощущение таких вещей некогда имело место, на переходе восемнадцатого столетия в девятнадцатое; но лишь ощущение было верным. Было слишком мало знаний, чтобы действительно реально развить эти вещи. Один из многопренебрегаемых немецких натурфилософов, *Окен*, который всё же был очень остроумным человеком, сделал гротескное высказывание, над которым сегодня лишь посмеются, но которое произошло из известного верного ощущения: язык человека - это каракатица. Да, конечно, язык - не каракатица. Над этим очень легко вынести приговор. Но общее ощущение, что нужно нисходить к низшим животным, если хотят познать формы членов человеческой головы - заключалось в этом утверждении.

То, что я вам здесь изложил - относится именно к нашей ориентации. Это можно, однако, вполне перенести на то, что понятно ребёнку. Можно морфологически, сообразно форме, рассматривать перед ребёнком человека и затем переводить это в аналогию с той или иной животной формой, и можно вовсе позволить возникнуть в ребёнке ощущению: всё животное царство - это распростёртый человек; человек - это компендиум всего животного царства. - Так приближают животное царство к человеку, как растительное царство приближали к Земле, и пробуждают в ребёнке здоровое ощущение мира именно благодаря тому, что принимают, в известной мере, во внимание горизонталь между животным и растением, в случае растения - нисходя к Земле, в случае животного - восходя к человеку. Благодаря этому душа правильным образом чувственно настраивается по отношению к своему окружению, от которого она научилась отличать себя с завершением девятого года. И приходит это - не благодаря тому, что ребёнку сообщают всяческие знания, но - благодаря тому, что ему дают подготовку к правильному мироощущению.

Что же мы делаем сегодня зачастую в жизни, не только для детей, но также - и для самих воспитателей? Нечто ужасное. Представьте только, что на экзаменах от учителей требуют вещи, которые никогда не должны были бы требовать, так как они, по существу - бесполезны, требуют таскать их с собой повсюду. Сегодня большей частью экзаменуют то, о чём учитель может справиться при наличии энциклопедического словаря, достав со стеллажа нужный том. Это - неважно, что такое требуют на экзаменах. Но - важно, напротив - приобрести убеждение: это - человек, который может вступить в школу так, как это должно происходить из действительного человекопознания.

Особое значение имеет то, чтобы для детского возраста было определено правильное место для развития памяти. Мы должны не забывать, что вплоть до смены зубов память, способности воспоминания - теснейшим образом связаны с органическим развитием. То, что ребёнок в это время с лёгкостью запоминает, действует через силы, которые в то же время действуют в росте, в питании. Ребёнок в отношении

духовно-душевных и физически-телесных сил вплоть до смены зубов - представляет собой единство. И мы поэтому можем наделать больших ошибок, если мы попытаемся устраивать для ребёнка до смены зубов всяческие мероприятия, чтобы искусственно усиливать его память.

В этом отношении мы должны уяснить, что именно также в отношении развития памяти - до смены зубов ребёнок является подражающим существом, что мы должны правильно поступать в его окружении, разумеется, именно правильно, тогда ребёнок, согласно его способностям роста, согласно его способностям питания будет также в полнейшем смысле слова - развивать и свою память. Телесный уход, о котором мы ещё будем говорить, уход за телесным здоровьем - является в это время также лучшим уходом за памятью, за способностью воспоминания.

Характерным для нашей материалистической эпохи является то, что люди стараются как можно раньше начинать в искусственной форме применять к человеку всяческие воспитательные воздействия. Так, они хотели бы душевно-духовным образом ухаживать за памятью уже до семилетнего возраста. Они хотели бы пойти даже ещё дальше, и это показывает, на каком неверном пути в этом отношении находится материалистическая эпоха. Есть матери (я могу это Вам сообщить из моего опыта), которые спрашивают, не только - как нужно способом, который рассматривается лишь для более позднего возраста, воспитывать ребёнка до смены зубов, но они спрашивают - как нужно воспитывать ребёнка до рождения, в эмбриональном состоянии? Здесь люди хотели бы иметь всяческие указания. Им можно только сказать: смотри на себя саму как мать, смотри за собой хорошенько, тогда и ребёнок, чьи образующие силы ты всё же должна ещё доверять Творцу - уже будет развиваться правильным образом.

Это, конечно - высказано весьма радикально, но это является совершенно правомерным по отношению к известным софистическим вопросам по известным воспитательным принципам, которые правомерно применимы лишь в более позднем возрасте. С другой стороны, нужно уяснить себе то, что с наступлением смены зубов душевно-духовное эмансипируется настолько, что также и для того, что эмансипируется вместе с ним, т.е. для способности воспоминания и памяти - должны быть развиты принципы воспитания. А именно - нужно уяснить то, что в школьном возрасте должно предприниматься нечто, чтобы память становилась всё сильнее. Теперь её нужно планомерно развивать. Если развивать память, перегружая её, желая её путём перегрузки усилить, то она становится, наоборот - слабее и слабее. Тогда воспитывают жёсткого, чёрствого человека, который усваивает себе для жизни известные предубеждения и ничего сверх того усвоить не может. Воспитывая же человека вовсе не принимая во внимание

развитие его памяти - недодают ему чего-то такого, что действует в известном смысле укрепляюще на его тело. Человеку, у которого в школьном возрасте не обращают совсем никакого внимания на развитие памяти, прививается склонность ко всяческим воспалительным состояниям в позднейшем отроческом и юношеском возрасте. Затем это приводит к тому, что такой человек легко подвергается воспалениям и вообще простуде.

Эти вещи взаимосвязаны таким образом, что телесно-физическое и духовно-душевное должны рассматриваться совместно. Поэтому развитие памяти связано с совершенно особым воспитательным тактом. В этом направлении нельзя действовать ни слишком много, ни слишком мало. Нельзя любым способом заставлять ребёнка заучивать наизусть, чтобы укрепить его память; но нельзя также заучивание наизусть вовсе игнорировать. И, фактически, без живого понимания, которое хотят развить в ребёнке, можно ведь в этом отношении и повредить, принимая ещё во внимание развитие памяти.

Посмотрим, к примеру, как известные нам вещи дают к этому повод. Мы можем проходить с ребёнком (описанным в последнем докладе образом) первые числовые соотношения; мы можем так ввести его в отношения, в вычитательное, делительное, слагательное, множительное отношение чисел, что это станет для него прозрачным, что он будет иметь таким образом известное понимание этого в том роде, как это было вчера описано. Но мы, ведь, всегда имеем возможность заставить ребёнка учить на память таблицу умножения. Для позднейших сложных числовых взаимосвязей всегда ещё будет возможность заучивания таблицы умножения наизусть, если только это верно привести в связь с числовыми отношениями.

В этом отношении можно действительно много нагрешить благодаря так называемому наглядному обучению. Вводили счётные машины. Я не хочу быть фанатичным в каком-либо направлении, которое может содержать и нечто доброе. В конце концов, ведь всё в жизни в известной точке - правомерно. Но многое из того, что может быть достигнуто благодаря придуманным счётным машинам, можно столь же достигнуть на десяти пальцах и на числе учеников, сидящих в классе, без перехода к сложным счётным машинам. Не поймите меня плохо, но когда я вхожу в школу и вижу счётную машину, то мне это представляется по отношению к духовно-душевному тем же, чем была пыточная камера средневековья для телесно-физического! Речь здесь - действительно о том, чтобы мы эти вещи не переводили во внешне-механическое и освобождались от кажущегося внутренним механического заучивания наизусть.

Ну, в этом отношении в Вальдорфской школе мы поставили себе особенно тяжелую задачу в силу того, что мы хотим воспитывать действительно душевно-экономичным образом,

т.е. мы хотим собственно учебное перенести в школу и как можно меньше школьных дел оставлять ребёнку для работы во внешкольное время. Это вытекает из другой максимы. Конечно, нужно развивать у ребёнка чувство долга. Мы будем говорить о том, как его можно развивать. Но это - особенно ущербно, если в школе доходит до того, что учитель чего-то хочет от ученика, а ученик этого не делает. К этому слишком сильно склоняют домашние задания, вообще домашнее обучение.

Родители нередко жалуются нам на то, что дети совсем ничего не хотят делать вне школьного времени. Но здесь уже нужно, наконец, обратить внимание (для того, кто может иметь непредвзятый душевный опыт, это оказывается совершенно ясным) на то, что избыток домашних заданий вызывает именно то, что некоторые дети, вероятно, надрываются от работы, другие же попросту отлынивают и ничего не делают. Могут же дети иногда делать не всё, что от них требуют в школе! Но хуже всего, когда то, что хочет учитель, ученики не выполняют. Поэтому - лучше откладывать с тем, что хотят от детей, чем рисковать, что они не выполнят то, чего от них хотят. В этом направлении то, что предлагается в связи с развитием памяти или также в других отношениях в качестве домашнего задания, должно делаться с особым тактом. Развитие памяти зависит от чрезвычайно тонкого воспитательного такта и в особой мере причастно к тому, чтобы развивать правильные отношения между воспитателем и воспитываемым школьным классом.

Как мы относимся к перегрузке памяти и к слишком небрежному уходу за её развитием, мы ещё обсудим особо завтра.

Одиннадцатый доклад, 2 января 1922 года**Ребёнок от десяти до четырнадцати лет:
педагогика и дидактика - I**

Вчера я попытался, наконец, говорить о развитии памяти. Именно относительно развития памяти можно заметить, что сегодня человек со своими максимумами о деле воспитания и обучения - очень мало принимает во внимание то, что оказывается действительным человекопознанием как продолжением и преобразованием известного импульса в позднейшую человеческую жизнь. Ведь сегодня зачастую имеет место то, что взрослый пытается уяснить себе - каков по роду и способу действия его собственный организм, какова его душевная жизнь, и в меру того, что кажется ему удобным и правильным по отношению к нему самому, как взрослому, он предполагает затем, также и вполне бессознательно (я вовсе не утверждаю, что это происходит при полном сознании), что это должно быть применимо также и к детскому возрасту.

Но именно благодаря этому и приходят к ложному положению по отношению к ребёнку. Вы только представьте себе следующее: ведь ребёнок действует в соответствии со своими внутренними силами развития; и это в его детском возрасте требует известных вещей, например именно того в самом широком смысле, что я описал как чувство авторитета; ребёнок уже в силу своей природы требует того, что должно быть усмотрено непосредственно и в его специфическом росте. Представьте себе случай - некто на сороковом году жизни приходит к тому, что к нему нечто поднимается из глубин его души. Благодаря его внешним переживаниям вдруг проливается свет на то, что поднимается сейчас из глубин его души. И то, что здесь поднимается из глубин его души, он, возможно, воспринял благодаря авторитету своего любимого учителя и воспитателя на восьмом или девятом году жизни. Он принял это тогда не иначе, как путём запоминания, ибо внутреннее понимание таких вещей имеет место, пожалуй, лишь с четырнадцатого года жизни - хотя сегодня в это и не верят. Можно, однако, не ожидать приобретения таких вещей до сорока лет; потому, что тоску по авторитету развивают, ведь, в надлежащем возрасте. Но если это случилось, так что то, что было принято в восемь лет благодаря авторитету по отношению к переживаниям внешнего мира - прорастает на сороковом году и благодаря этому получает новое освещение, то затем этот процесс, связываясь с ощущением внутреннего жизненного чувства - действует освежающе на всего человека. В таком процессе развивается внутренняя сила, в которой очень нуждаются в позднем возрасте. И если действительно

имеют много чего-то в этом роде, того, что принято через чувство авторитета, и что потом таким образом может, благодаря позднейшим жизненным обстоятельствам - проклюнуться из организма, тогда на протяжении всей последующей жизни имеют в себе много жизненно освежающих источников. Многие люди стареют сегодня душевно и телесно так рано, потому что им нехватает именно этого освежающего источника; это уже давно так обстоит, что не придают значения тому, чтобы разумным, подчеркиваю - разумным образом обратить внимание на развитие того, что в школьные годы может быть передано лишь через память, того, что должно быть принято через верность и доверие, через чувство авторитета.

Как я уже вчера говорил, наряду с тем, что доверяют памяти, есть ещё много возможностей воспитывать также и способности понимания. Но между сменой зубов и половой зрелостью для детского возраста - совершенно необходимо, чтобы осваивались рациональные методы развития также и памяти, так как те, кто это развитие памяти не проделал, нуждаются в очень многом в позднейшей жизни.

Если бы я говорил с целью просто доставить своей речью всяческое удовольствие, я должен был бы говорить многое совсем иначе. Но я хочу говорить только о вещах, которые добыты из человекопознания благодаря десятилетнему антропософскому исследованию, и поэтому многое, касающееся распространенных возрений современности, должно звучать парадоксом. Многие производят впечатление устаревшего, многое - впечатление слишком нового. И во всём этом дело не в чём ином, как только лишь в том - обладают ли эти вещи прочностью действительного человекопознания или нет. Если касаться современности, то в отношении этого человекопознания современности нужно сказать, что оно, собственно, добыто так, как если бы изучали часы, взирая на них лишь внешне. Можно ведь учиться отмечать по этим часам время; можно также учиться познавать - из золота они, или из серебра, не становясь, однако, при этом часовщиком. Так же и то, что мы называем сегодня биологией, психологией, анатомией - является всего лишь взглядом на человека извне. Действительная прозрение в человеческую природу наступает лишь тогда, когда человека познают согласно телу, душе и духу. Но только такое познание согласно телу, душе и духу даёт возможность работы с человеком соответствующим образом. И лишь тогда получают правильное суждение из истинного человекопознания по вопросу, который может быть поставлен лишь во всеобщей взаимосвязи: по вопросу об утомлении ученика.

Сегодня этот вопрос ставят, производят опыты - как ребёнок устаёт от того или другого и пытаются затем так построить обучение, чтобы, идя в соответствии с этим результатом и экспериментируя - преодолеть именно то, что может слишком

сильно утомить ученика. Обладая действительным человекопознанием - никак нельзя ставить вопрос таким образом. Подумайте лишь о том, что мы акцентировали в последние дни: для школьного возраста всё преподавание и воспитание должно быть ориентировано таким образом, чтобы оно исходило из ритмического, из музыкального, чтобы оно было обращено преимущественно к системе дыхания и кровообращения.

Теперь я Вас спрашиваю: может ли иметь место источник усталости в системе дыхания и кровообращения, т.е. в среднем человеке, который преимущественно принимается во внимание в школьном возрасте? Нет, Вы дышите на протяжении всего сна, Вы дышите от рождения до смерти, Вы обладаете своим кровообращением от рождения до смерти. Это - никогда не прерывается усталостью, это было бы совсем плохо, если бы это прерывалось усталостью. И в действительном искусстве воспитания апеллируют именно к тем органам, которые совсем не подвержены усталости, и тем самым этот вопрос усталости методиками, покоящимися на человекопознании, ставится вообще на совсем иное основание.

Где же, собственно, лежат источники усталости человека? Они лежат в головной системе и в системе конечностей. На них и нужно обращать взор, если хотят познать усталость в её существе. И в головной системе они совершенно иного рода, чем в системе конечностей.

То, что действует из системы головы на весь организм, действует на него таким образом, что это способствует отложению продуктов обмена веществ; оно хочет пронизать человека всяческими солевыми отложениями. Это является чем-то, что вмешивается в систему дыхания и кровообращения, что, однако, поэтому - подвержено усталости, поскольку оно связано с внешним миром и поскольку оно зависит от внешнего мира неритмическим, немusicalным образом; в то время, как ритмы дыхания и кровообращения столь прочно связаны с организацией, что они обладают равновесием в себе в своих собственных законах. То, что является замкнутой в себе системой, - не может уставать в сколько-нибудь ощутимой степени. Ошибочными мероприятиями, разрушающими ритм ребёнка, а также и взрослого, можно действовать болезнетворным образом. Но нужно отдавать себе полный отчёт в том, что та система, которая прежде всего принимается во внимание соответствующим человеческой природе искусством воспитания - вообще не устаёт.

Система конечностей - обмена веществ - устаёт. Вы можете это наблюдать, видя змею после того, как она пожрала свою жертву. Система конечностей - обмена веществ устаёт, она имеет в себе источник усталости для всего человека. Она устаёт иным образом, чем головная система. Головная система действует, отлагая соли, отлагая минеральные налёты в организме. Система конечностей и обмена веществ действует

на человека таким образом, что она постоянно хочет его, собственно, растворить с помощью тепла. Это действует в противоположном направлении, но опять-таки, род его воздействия зависит не от внутреннего ритма, но от того, что я произвожу моими конечностями во внешнем мире и что я произвожу с моей внутренней системой обмена веществ в то время, когда ем и пью. Я ведь часто проделываю это в нерегулярности, ибо лишь очень немногие люди выдерживают полный ритм в отношении еды и питья. Здесь, я бы сказал, на человека действует утомляюще полярная противоположность.

Итак - что же из этого следует? То, что весь вопрос об усталости должен быть поставлен на иной базис, он должен быть сформулирован так: если ребёнок устаёт слишком рано, что здесь, всё же, сделано неверно? - Не надо просто априори предполагать: преподавание - правильное. И затем отмечать: через полчаса ребёнок делает на столько-то больше ошибок в строке, чем за полчаса до этого; или отмечать: ребёнок через полчаса замечает бессмысленно набросанные слова в меньшем количестве, чем за полчаса до этого. Таким путём никогда не подойти к тому, что является действительной человеческой природой, но лишь через понимание того, как ставить жизни правильные вопросы. Правильным вопросом относительно усталости является следующий: если усталость наступает слишком рано - значит перегрузили либо головную систему, либо систему конечностей; нужно теперь, конечно, постараться их не перегружать. Но не нужно верить, что это можно было бы достичь одним лишь распределением учебного материала, ибо гимнастика может неправильно воздействовать на голову, и счёт - опять-таки, действует на обмен веществ не непосредственно, но, пожалуй, косвенным образом. Поэтому - дело не в том, чтобы воздействовать на это с помощью распределения согласно поурочному плану, но дело в художественном оформлении всего процесса обучения и воспитания в школьном возрасте, так, чтобы опираться фактически на не знающую усталости систему (тем способом, как я это объяснил) и, благодаря этому, также и другие системы, система головы и система обмена веществ и конечностей - следуют за ней правильным образом.

Итак, Вы видите - то, что очень часто именно из предрассудков современности может вызывать вопросы в отношении каких-нибудь определенных методов воспитания, по отношению к Вальдорфской педагогике - вопросов вызывать не может, поскольку она во всём своём объеме покоится на действительном человекопознании. И поскольку она пытается пролить свет также и на духовное и душевное человека, она может также действительно исследовать и методы ухода и воздействия, касающиеся целостного человека.

Так, речь идёт, к примеру, о том, чтобы понять, что система головы человека по существу несёт в себе то, что (в детстве большей частью, а затем всё меньше) пластически формируя,

пронизывает силами весь человеческий организм. То, что здесь, внутри - действует как дирижирующие мысли, человек, собственно, принёс в мир со своей конституцией благодаря рождению или зачатию. Это пошло настолько далеко, что стало организованным для того, чтобы образовать всего человека. Если бы голова не вступала в соприкосновение с внешним миром, и ритм в человеке бы не нарушался, тогда, если я могу так выразиться, то, что здесь, в голове - пришло благодаря рождению, удовлетворялось бы материальной организацией человека. Человек был бы излит в свою материальную организацию. Он был бы полностью поглощён ею, ушёл бы в неё целиком и никогда бы не познакомился со сверхчувственно-духовным миром. Его внутреннее становилось бы всё более художественным, но он стал бы отделённым от духовного мира. И опять-таки, если бы человек не стал взаимосвязанным с внешним миром через свою систему конечностей и обмена веществ, он бы не достиг прогрева, прокаливания того, что в системе головы становилось бы всё более совершенным, всё более художественным.

Это - полярные противоположности. Голова, собственно, непрерывно исключает нас из духовного мира, поскольку она так образует наше тело, что мы не можем в этом теле достичь правильного соотношения с духовным миром; ибо голова завершила своё развитие в бытии до рождения, и то, что голова в нас материализует - непрерывно дематериализуется тем, что лежит в силах человека конечностей. Благодаря этому достигается равновесие в нашей материальной системе. И внутри между ними лежит то, что является как бы в себе самой построенной системой, как бы замкнутым в себе миром, как бы действительным микрокосмом, но вместе с тем нуждается в том, чтобы голова действовала не так экстремально, как это может происходить при известных предпосылках, когда лёгкие пронизываются всяческими неправильными организационными принципами. Мы это проследим потом в уплотнениях лёгких, в новообразованиях лёгких у лёгочных больных.

И опять-таки, с другой стороны - человек нуждается в той полярной противоположности, которая происходит из его организма обмена веществ и конечностей, и которая, собственно, растворяет то, что голова хочет уплотнить. Это важно также и в медицине; ибо если познать взаимосвязь между тем, что приходит от головы и тем, что приходит от обмена веществ, так что, например, многое, что выступает как болезненные явления в гортани, в бронхах, а также в лёгких, несмотря на то, что происходит от головы - лечится со стороны системы обмена веществ. Люди весьма удивлены, если, особенно при детских болезнях, оказывается что-нибудь в верхних органах, а вся болезнь лечится тем, что изменяют обмен веществ, и тогда наступает действительное излечение. Ведь человек - есть целое, и лечиться должен - как целое. Это действительно во всех областях, как в области действительно

рациональной терапии, так и в области искусства воспитания и преподавания.

Прошу Вас, обратите внимание на то, что несмотря на большой прогресс в познании в ходе последнего столетия, мы именно в человекопознании ничего значительного не смогли достичь, так как методы современного познания, по существу - поглощены лишь телесно-физическим, внешним. Сейчас это особенно важно, чтобы быть в состоянии продвигать искусство воспитания, именно для детского возраста, который включает в себя важный поворотный жизненный пункт между девятым и десятым годом жизни, для юного возраста между десятым годом и половой зрелостью, действительно смотреть внутрь человека, видеть, каковы телесные, душевные и духовные условия развития.

Если мы наблюдаем ребёнка в смысле действительного человекопознания, то оказывается, что начиная с момента времени, который лежит между девятым и десятым годом до приблизительно десятого года, ребёнок всё то, что он перерабатывает душевно, перерабатывает, сотрудничая в своих силах роста преимущественно с системой мускулов. В это время в ребёнке происходит ничто иное, как то, что мышечная система сотрудничает с душевным, хотя и в своих интимных силах роста. Внутреннее вздувание, удлинение мышц - в существенном зависит от того, как развиваются душевные силы. И своеобразием детского возраста между десятым и двенадцатым годом жизни является то, что мускулы имеют интимное отношение к системе дыхания и кровообращения; они тяготеют к системе дыхания и кровообращения. И мы апеллируем, ведь, к этому - именно в действительном художественно-ориентированном воспитании. Таким образом, на окольных путях системы дыхания и кровообращения - мы вмешиваемся в мышечную систему.

Приблизительно в двенадцать лет у ребёнка выступает нечто совсем иное. Теперь мышцы отворачиваются от их интимного отношения к системе дыхания и кровообращения и обращаются к костной системе, к скелету, развиваются так, что с этого момента они приспособляются к скелету. В то время, как до сих пор они были приспособлены в своих принципах роста к ходу дыхания и кровообращения, теперь они приспособляются к динамике скелета. Они участвуют в своих силах роста во всём том, что мы выполняем при ходьбе, хватании, прыжках - главным образом в системе конечностей, в костной системе. Мускулы поворачиваются от своей интимности по отношению к системе дыхания и кровообращения к интимности по отношению к скелетной и костной системе. Благодаря этому весь человек приспособляется очень сильным образом к внешнему миру, с двенадцатого года - ещё более сильным образом, чем это было раньше. Раньше он в своей мышечной системе был направлен вовнутрь. Он позволял своим мускулам расти, как это было

возможно в замкнутой во внутреннем ритмической системе. Он двигался, вызывая к мышечной системе, и он просто таскал за собой костную форму. Теперь, приблизительно в двенадцать лет, это стало совсем иначе: теперь он вчленяется своим мышечным ростом в механику, динамику костной системы.

Тот, кто имеет правильный взгляд на то, что происходит с ребёнком здесь, между одиннадцатым и двенадцатым годами, как он вплоть до этого времени разрабатывает свою мышечную систему и таскает за собой кости, как он затем начинает всаживаться в костную систему, т.е. во внешний мир - тот глубоко заглянул во всё развитие человеческой природы.

Такие вещи выводят нас именно из того абстрактного, интеллектуального рассмотрения, которым мы сегодня пользуемся, и которое мы также вполне бессознательно вносим в воспитание. Оно ведёт к тому, чтобы человек как воспитатель - человечески противопоставлял себя ребёнку. Когда с такими чувствами противопоставляют себя ребёнку, с ним поистине не проделывают процедуры, которая была проделана разве что с Марсием. Люди, естественно, могли бы отшатнуться в испуге перед таким, делающимся слишком пронизательным человекопознанием, так как они думают, что человека потом анатомируют, душевно врезаются в него. Но это не так. Это воззрение - дело равно художественное и познавательное. Всё становится художественным в воззрении, и это - то, что необходимо, если хотят основательно рассмотреть именно этот возраст до половой зрелости, этот переход от взаимной близости мускулов и системы дыхания и кровообращения до двенадцатого года и к взаимной близости мускулов и костей - в период от двенадцатого года до половой зрелости.

Заметьте, как человек, собственно, приспособливается к миру: у совсем маленького ребёнка пластические, образующие силы сидят в мозгу; они излучаются оттуда. Затем дело переходит к мускулам. И если человек пришел в свой двенадцатый год, он усаживает всего своего человека в скелет и затем выходит в мир, лишь тогда впервые выходит. Человек проходит сквозь себя и приходит затем к отношению ко всему миру. Сначала - силы головы; эти силы головы затем позднее изливаются в мускулы, затем - в кости; человек всаживается (*setzt sich hinein*) в кости, и если он стал половозрелым - всаживается в весь мир. Здесь он, в действительности - впервые пребывает внутри мира.

Эти вещи - необходимо принять во внимание, если хотят найти верное распределение учебного и воспитательного материала именно для этого возраста ребёнка. Но именно сегодня мы действительно не благословлены основательным человекопознанием. И теперь - простите меня, если я должен представить Вам злой парадокс. Я, ведь, часто вынужден делать это, так как я должен высказывать открыто то, что является антропософской истиной. Это - злостная ересь и ужас

для сегодняшней физиологии, биологии и анатомии, но так уж оно обстоит.

Видите ли, сегодня ведь всё, что человек думает о человеке - сформировалось из головного мышления, и, хотя сама голова непрерывно втискивает нас в материальное, собственно, ежедневно хочет нас убить, всё рассмотрение человека сегодня, по существу - обращено к голове. Это - нездоровое в сегодняшнем рассмотрении человека. Оно исходит, собственно, от науки, это рассмотрение человека, ибо думают: в голове есть мозг, всё дирижируется из мозга. Ну, я не знаю, как это смогли бы сделать, если бы создавали эту теорию в эпоху, когда ещё не было телеграфа, и когда ещё не могли взять телеграфные линии в качестве аналогии. Но нам незачем этим интересоваться. Теория нервной системы была ведь выработана после того, как появились телеграфные линии - как точки опоры, чтобы образовать аналогию. Итак, имеют мозг как род центральной станции, скажем, Лондон (рисует). Затем имеют, если это - центр, вероятно, здесь - Оксфорд, и здесь - Дувр. И теперь, рассматривая Лондон как центр, говорят себе: линия идёт из Оксфорда в Лондон; здесь это переключается и идёт дальше, в Дувр. Это, ведь, можно так представить себе, в известных случаях.

Итак, представим себе таким образом мозг. Нерв идёт к органу чувств, наступает ощущение, проводится до мозга; здесь, в мозгу - есть центральная станция, человеческий Лондон. Затем моторный нерв идёт от мозга к органам движения и вызывает в соответствии с мыслями, которые где-то здесь между тем сидят, побуждение к действию, движение.

Если мы выдумали такую теорию, можно даже так регистрировать факты, что они эту теорию, казалось бы, подтвердят. Вы ведь можете сегодня взять в руки любую книгу по физиологии и Вы просто увидите, если Вы не слишком предубеждены (ибо все вещи выглядят очень правдоподобно), как проделываются эксперименты с перерезкой нервов, как извлекаются выводы из реакций и т.д., и всё чудесно соответствует истине. Только для проницательного человекопознания это не соответствует истине. Здесь это, в конце концов - не так.

Я хочу полностью отвлечься от того, что сенситивные и моторные нервы анатомически - почти не отличаются друг от друга; самое большее - первые несколько толще вторых; но в отношении структуры - действительно, существенного различия нет. Чему учит в этом отношении антропософское исследование (я могу лишь на это намекнуть, лишь сообщить результаты, иначе я должен был бы изложить антропософскую физиологию), так это тому, что нервы являются совершенно единообразными органами, и - бессмысленно говорить о двойственности нервов, о сенситивных и моторных нервах. Здесь, в душевном, волевое и чувственное - везде проработано (uberall durchgebildet ist) и я предоставляю это свободе

каждого, говорить - моторные нервы или чувствительные, но он должен оценивать их единообразно, ибо они - абсолютно единообразны, никакого различия - не существует. Различие лежит именно в направлении функций. Если чувствительный нерв идёт к глазу - он открывается впечатлениям света, и, с другой стороны - то, что лежит на периферии человека, действует на другой нерв, который современная физиология считает моторным. Если же он исходит из мозга в остальной организм, то этот нерв предназначен к тому, чтобы воспринимать то, что происходит при движении. Правильное лечение табеса также уже даёт полное подтверждение этого результата.

Итак, нерв, называемый моторным, имеется здесь для того, чтобы воспринимать импульс движения, то, что происходит во время движения. Нервы - везде являются посредническими органами восприятия, чувствительные нервы - восприятия наружу, т.е. моторные нервы, которые также являются чувствительными нервами - восприятия вовнутрь. Имеется только *один* нерв. И только материалистический научный образ мыслей изобрел эту телеграфную историю как аналог.

Этот материалистический образ мышления считает, что именно так, как он нуждается в посредничестве нервов для ощущения, для восприятия, точно так же он нуждается в посредничестве нерва для волевого импульса. Однако это не так. Волевой импульс исходит от духовно-душевного. В нём он начинается, и действует затем в теле непосредственно, действует не окольным путем через нерв, но - непосредственно на систему конечностей и обмена веществ. И нерв, который входит в систему конечностей и обмена веществ, посредничает только восприятию того, что совершает духовно-душевное во всём человеке в отношении его системы конечностей и обмена веществ. Мы воспринимаем то, что является следствием духовно-душевного волевого процесса в кровообращении, в остальном обмене веществ, а также в механическом движении членов; мы это воспринимаем. Так называемые моторные нервы - никакие не моторные нервы, они просто являются тем, что воспринимает проявление, импульс воли. Не увидев этой взаимосвязи - не прийти к проницательному человекопознанию. Если же Вы увидели вполне эту взаимосвязь, то Вы найдёте также совершенно понятным и то, что я должен представить Вам теперь как парадокс, как ересь: тогда ведь духовно-душевное действует именно на всего остального человека.

Итак, у ребёнка приблизительно до двенадцатого года проявляются, в соответствии с только что описанным, влияния на мышечные силы, имеющие интимное отношение к дыханию и к системе кровообращения. У ребёнка от двенадцати лет до половой зрелости - на силы, идущие по направлению к скелету. Так что, таким образом, перед двенадцатым годом мы воспринимаем больше то, что лежит ещё в наших мускулах - так называемыми моторными нервами; после двенадцатого года мы воспринимаем так называемыми моторными нервами

больше то, что происходит в наших мускулах и костях. Теперь, если Вы примете во внимание, что во всём мышлении лежит нечто волеобразное (это, ведь - является волей, то, что здесь действует, если я синтетически соединяю представления или их аналитически разъединяю, это - везде воля внутри), то Вы должны эту волю отыскать также и в организме. И именно эта воля заключена в душевных функциях мышления таким образом, как я это сейчас описал. Вступая в двенадцатый год, мы учимся такому мышлению, которое вследствие волевой природы имеет свои процессы в костях, в динамике скелета. Мы совершаем здесь важный переход от мягкой системы человека к совершенно твёрдой системе, которая, я бы сказал, вводится в мир как объективная рычажная система.

То, что я должен Вам представить, является ересью, парадоксом, что человек, когда он формулирует свои мысли о безжизненной внешней природе, имеет дело не непосредственным образом с головой, с мозгом, но - имеет дело со скелетом. Разумеется, над этим могут смеяться, если заявить такое в контексте сегодняшней физиологии, что есть здесь один, в Дорнахе, который утверждает, что человек абстрактно мыслит костями; но дело обстоит именно так. Было бы удобнее не высказывать этого, но это должно быть высказано, ибо мы нуждаемся в человекопознании. То, что мы имеем в мыслях в мозгу - это лишь образы того, что разыгрывается в действительном процессе мышления. То, для чего мозг является инструментом - является пассивным образом действительного процесса, который разыгрывается в мышлении. То, что мышление приходит к сознанию - зависит от этих образов; но в этих образах не заключены внутренние силы, действующие в мышлении, не заключено волеобразное мышления. То, что является в мышлении сущностным, имеет дело с этими образами, которые имеют своей предпосылкой мозг - не больше, чем портрет г-на X, который Вы видели бы там на стене, имел бы дело с действительным г-ном X. Мы должны отличать портрет г-на X от действительного г-на X. Так отличается реальный процесс, который разыгрывается во время мышления, от образов. Во время мышления о физической природе процесс господствует в целом, в полном человеке, и именно - как раз для мышления в скелете. Мы усаживаемся своим мышлением в скелет на двенадцатом году нашей жизни. Это - то, что даёт нам действительный внутренний опорный пункт для того, что мы должны сделать в переводе обучения к тому, что я характеризовал вчера: изучение растительного мира во взаимосвязи с Землей, изучение мира животных во взаимосвязи с человеком - вплоть до двенадцатого года, до половой зрелости.

С этим вниманием в направлении душевно-духовной организации должно быть связано то, что членится в последовательности учебного и воспитательного содержания.

Именно это участие мышечной системы, внутренне мягкой и взаимосвязанной с системой дыхания и кровообращения, если просматривать все эти вещи - даёт повод признать, что ребёнок от десятого до двенадцатого года жизни должен изучать растительное, животное так, как это было описано, т.е. - то, что хотя ещё и является более родственным внутреннему человеку, чем внечеловеческое минеральное, динамическое, физическое и т.д., но человеческому уже не принадлежит. Поэтому, если дело касается двенадцатого года, обучение должно апеллировать к тому в человеке, что выдвигается теперь как его особое существо. Теперь то, что сперва удерживали в образном, что перевели затем в живое растительное, в чувствующее животное - нужно начинать переводить в понимание, в рассудочно-интеллектуалистическое понимание неорганической природы.

Теперь мы впервые находимся в точке, где человек как физическое существо с динамикой и механикой - сам себя вчленяет в мир и переживает себя как такового. Теперь впервые представляется возможность подойти к человеку с тем, что является физикой, химией также в их простейшем элементе, что, как Земля, подчиняется химии, динамике, что является минералогией, познанием минералов. Преждевременно преподнося человеку динамическое, физическое, химическое - вмешиваются бессознательно вредным образом в человеческую природу. С другой стороны - то, что является постижением так называемых исторических взаимосвязей, обозрение истории, что является постижением движущих импульсов в историческом, в социальном становлении - всё это является лишь полярной противоположностью постижения физического, минерального. Дети становятся зрелыми для всего этого лишь к двенадцатому году. То, что является историческими идеями, импульсы, которые проходят сквозь историческую жизнь, которые вмешиваются в социальное развитие, они, хотя и являются чем-то совсем иным в исторической области - всё же подобны скелету истории, в то время, как её мясом, мускулами - являются живые люди с их биографиями и непосредственные конкретные исторические события. Поэтому в изложении истории, к которому мы также должны уже подойти между десятым и двенадцатым годами жизни, мы должны поступать таким образом, чтобы мы повествовали о законченных образах, на которых может согреться чувство, на которые чувство может взирать, о биографическом, о характеристиках завершённых событий, а не об абстрактных проходящих импульсах. Эти образы подходят ребёнку, когда он подошёл к двенадцатому году, когда выступает то, что обусловлено именно пребыванием человека во внешнем мире - он ведь изнутри полностью выходит наружу; теперь он может также учиться постигать то, что, как исторические импульсы захватывают извне отдельного человека.

Это нужно полностью принять во внимание, иначе от того, что переживают в себе самом, взрослом человеке - через известные симптомы нисходят к ребёнку. И тогда говорят: ну, да, это, ведь, в науке так принято - сначала постигают простое физическое, химическое и после этого поднимаются к другому; нужно так же и обучение строить. Но это не соответствует детской сущности. То, что в этом отношении является простейшим, абстрактные линии, проходящие через бытие, которые, ведь, исчерпываются в минерально-физическом, их ребёнок действительно понимает лишь тогда, когда он поставлен на свой скелет и всем своим человеком динамически-физически, как бы по законам рычага, по динамическим законам двигается во внешнем мире. Однажды мы приняли в наше миропонимание воззрение, что мы должны всё больше переходить к тому, чтобы всё превращать в некий род закона природы. И мы видим также, как историки стараются обрабатывать социальный элемент в истории таким образом, чтобы как можно больше приблизить импульсы истории к природным законам.

Эта склонность возникает у ребёнка уже тогда, когда физико-химические законы обсуждают с ним уже перед двенадцатым годом жизни, а органическое или человеческое - рассматривают лишь после этого. Поскольку вещи попали на недолжное место, ребёнок вносит то, что он воспринял из голых природных законов - также в социальную жизнь и в историю. И, так как это погружено в воспитание, то воззрения, что везде надо искать природные законы, что не нужно говорить об исторических импульсах, которые непосредственно спиритуальны, духовны - эти воззрения завоёвывают широкую публику; и это, конечно, в свою очередь влияет на принципы воспитания. Ребёнка готовят таким образом, что он получает крепкую веру в голое физическое и химическое, которую и вносит затем в общее миропонимание.

То, что я здесь написал, происходит из Америки: "Natura`s proceeding in the social phenomena" ("Природа продолжается в социальных феноменах"). Это - прямо-таки стало лозунгом для известного воспитательного принципа, так что говорят: нужно так воспитывать ребёнка, чтобы он природные процессы ощущал в социальных процессах, чтобы он в известной мере то, что живёт в социальной жизни, ощущал лишь как своего рода учение о природе.

Ко мне всё снова и снова приходят люди и говорят: по-английски говорят иначе, говорят: progress of natura (прогресс природы) - или что-то вроде этого. Но так хорошо можно критиковать из словоупотребления, это - всего лишь цитата, и это фактически существует как лозунг, именно в отношении науки о воспитании! Так что это уже потому должно быть принято во внимание, что здесь, вероятно, нечто могло бы быть улучшено. Я тоже не против улучшений, да ещё - в мировом смысле! Но словесным улучшением этого, собственно, не

сделать, ибо это выражает, ведь, то, что в социальных импульсах хотят видеть природные импульсы. И к этому мы готовим детей. Однако, то, что мы должны начать, это - переживать природное в смысле природных законов и социальное - в смысле высших социальных законов; этого мы не можем. Мы портим себе всё наше мировоззрение, если в ненадлежащем возрасте предпринимаем рассмотрение химического, минералогического, физического, динамического и т.д. Если мы хотим понять, где должны применяться импульсы искусства воспитания и обучения, нужно (об этом я уже очень часто напоминал) принять уже во внимание нашу общую культурную среду. Простите, здесь опять-таки некоего рода возражение, но всё же обоснованное возражение.

Видите ли, если с этим познанием и с этим видением, как они описаны в моей книге "Как достигнуть познания высших миров?" подойти к сегодняшнему научному мирозерцанию, то получаешь впечатление, что миры, которые описывает сегодня наука, и которые, собственно, всё сводят к минерально-физическому, вовсе не являются мирами, в которых мы живём, как люди с плотью и кровью. Это - другие миры. Ибо - если в эти миры, как их описывает сегодняшний естествоиспытатель, и как они должны также воздействовать на человека, взглянуть с необходимым имагинативным видением - там нет людей с плотью и кровью! Там разгуливают именно одни скелеты, одни лишь костяные человечки. Это - примечательный мир. Я однажды поставил эксперимент, в котором я взял характеристику настоящего мыслителя нашего времени, швейцарца *Фогта* - юноши вспоминают его не иначе, как "толстяк Фогт", который в пятидесятые годы из кондового материализма смастерил мировоззрение, которое, однако, всё ещё маячит во всех возможных мировоззрениях современности - я сделал эксперимент: я попытался увидеть, что возникло бы, если бы в этом мире, в котором могут нормально пребывать, собственно, лишь блуждающие скелеты, если бы в этом мире однажды затерялся действительный человек с плотью и кровью. Тот, кто снабжён нормальной плотью и кровью, не может здесь существовать. Но если бы человек в какой-то мере с плотью и кровью - случайно попал сюда, что произошло бы тогда? Видите ли, благодаря всем влияниям, которые здесь описываются и которые также должны оказываться на человека так, как это происходит именно в смысле этого, материально мыслимого мира, он бы стал вместе с тем в самом худшем смысле неврастеничным и истеричным одновременно. Он совершенно не смог бы освободиться от всего того, что здесь на него воздействует. По существу, естествознание описывает сегодня мир, в котором мы должны были бы стать неврастеничными и истеричными. И добром является только то, что этот мир, как он здесь описан, как раз не является нашим действительным миром, и наш действительный мир имеет ещё и иные силы, нежели описываемые здесь.

Но для нас это теперь уже необходимо, чтобы мы вышли из единообразного мира, из иллюзорного мира, из которого мы сегодня берём почти всё для нашей цивилизации, и чтобы мы пришли к действительному человекопознанию; ибо лишь благодаря этому мы можем прийти также к действительной педагогике и дидактике.

Двенадцатый доклад, 3 января 1922 года

**Ребёнок от десяти до четырнадцати лет:
педагогика и дидактика - II**

Должно быть, моё описание в последние дни произвело на Вас впечатление, что именно основанное на антропософском человекопознании искусство воспитания и обучения - в первую очередь принимает во внимание физически-телесный элемент в человеке. Ибо Вы, вероятно, заметили, что я старался показать: как нам нашим искусством воспитания наилучшим образом помочь свободному развёртыванию исходящих от головы человека, работающих в собственном организме пластических сил? Как нам именно в школьном воспитании идти навстречу системе дыхания и кровообращения? Как мы можем принять во внимание, что мышечные силы образуются свободнейшим образом? Как мы можем принять во внимание то, что садясь правильным образом мышцами на кости, человек тем самым соответствующим образом физически-телесно вляется во внешний мир?

Это выглядит так, как если бы всё то, что вытекает из обсуждаемого здесь педагогического искусства, поскольку оно является душевными, духовными мероприятиями, ориентировалось бы таким образом, чтобы обеспечить по возможности здоровое и нормальное физически-телесное развитие человека. И это - так. Фактически, это является сознательной целью того, что мы должны рассматривать здесь как здоровую педагогику и дидактику: свободнейшим образом развивать физически-телесное человека и предоставлять духовно-душевному известную возможность раскрываться из самого себя благодаря тому, что именно духовно-душевному в течение школьного возраста наносится минимальнейший вред; и не говорить, что человек должен становиться тем или иным. Применять в известной мере всё, что применяется в преподавании - так, чтобы обучать, как человеку лучше всего быть здоровым. Как раз здесь в преподавании должно быть принято во внимание также духовно-душевное, здесь телесное должно становиться отпечатком, откровением духовно-душевного, и нужно именно так смотреть на обращение с духовно-душевым, как это соответствует здоровому развитию человеческого существа.

Из каких высших воспитательных максим вытекает всё же именно такое воззрение? Оно происходит именно из абсолютной самоотдачи человеческой свободе, человеческому свободному бытию. Оно происходит из идеала - так поставить человека в мире, чтобы он мог проявить свою индивидуальную

свободу, чтобы он в разворачивании, раскрытии этой индивидуальной свободы не имел в своём теле никаких препятствий.

Итак, то, к чему мы особенно стремимся посредством этого, ориентированного на телесно-физическое искусства воспитания и преподавания, это - чтобы человек учился правильным образом пользоваться своим телесно-физическим в позднейшей жизни. Ибо это искусство воспитания так же основательно, как на познании - покоится также на известном доверии к тому, что жизнь раскрывается наилучшим образом именно тогда, когда она развивается свободным и здоровым образом. Естественно, все эти вещи взяты в относительном смысле, но этот относительный смысл - уже может быть понят.

Человек, который в течение своего школьного возраста доводится до того, что он не может правильным образом пользоваться своей системой дыхания, своей системой сухожилий и костей - становится в жизни несвободным человеком. И человек, которого дрессируют таким образом, говоря ему, что он должен приобрести для жизни то или иное понятие, то или иное представление - становится несвободным человеком. Лишь только тот становится свободным человеком, кого воспитывают, считывая это воспитание с требований физически-телесной необходимости развития человека. С самого человека должно считываться всё, что должно быть предпринятым по отношению к нему в школьном возрасте.

Антропософское мировоззрение хочет быть полезным для жизни именно благодаря тому, что оно ведёт не к ложному идеализму, но именно к правильному практическому применению того, что имеется в жизни, поскольку эта жизнь являет нам людей, которые между рождением и смертью развиваются в теле, и которые должны развить в этом теле то, что является их духовно-душевым.

Видите ли, если бы мы даже очень захотели, мы не смогли бы оказывать на собственное развитие духовно-душевного вовсе никакого влияния. Духовно-душевное пребывает в своём собственном, соответствующем ему самому состоянии - лишь от засыпания до пробуждения. Если бы мы захотели это духовно-душевное воспитывать, мы должны были бы воспитывать его именно во сне. Мы совершенно не можем его воспитывать. И это - как раз то, что в наше время столь сильно выступает нам навстречу - то, что обычно думают, что должны были бы воспитывать духовно-душевное, приводить человека к пониманию того или другого, в то время, как его лишь подводят через духовно-душевное к свободному пользованию его физической телесностью.

Нельзя рассматривать существо воспитания - я часто это отмечал - без взаимосвязи со всей цивилизацией данного времени и вообще со всей социальной средой. Я, конечно, воздержусь включать в это рассмотрение что-либо, не относящееся к нашему предмету. Но последующее - в

исключительном смысле принадлежит к рассмотрению нашего предмета.

Мы слышим сейчас, что на европейском востоке для взрослых людей, которых лишь одних там признают, а именно - тех, которые принадлежат к радикально-социалистической партии, вырабатывается некая педагогика; ибо всё то, что до сих пор признавали, там - больше не рассматривают, как правильное; так они вырабатывают новую педагогику. Предпринимают педагогические воздействия чисто внешними мероприятиями. И как? Мы слышим, что одна из руководящих личностей России избрана для того, чтобы написать историю коммунистической партии. Он должен заниматься этим писанием истории коммунистической партии один месяц. Это ему предписано государственным образом. Через месяц это должно быть готово. В течение этого месяца он в то же время должен заниматься практически ещё чем-то в московском центре. Так он должен сострять книгу, по которой затем должны будут обучаться все те, кто в сегодняшнем смысле являются настоящими русскими. Второму человеку поручено написать историю рабочего движения Запада и историю Интернационала. Этому человеку дано задание на протяжении этого времени заниматься также ещё чем-то другим; через полтора месяца у него всё должно быть готово, и тогда опять-таки каждый истинный русский должен будет заниматься с этой книгой; простите, я думаю, ему дали на это два месяца. Третий человек - уполномочен написать теорию марксизма. На это ему требуется полтора месяца, и он должен будет представить книгу, с которой, опять-таки - должен будет заниматься каждый, кто должен достойным образом вращаться в обстоятельства Востока. Таким образом несколько человек уполномочены создать грядущую русскую литературу. Каждому предписано, сколько недель ему на это требуется, а также - что он должен между тем делать; тот, кто назначен писать о марксизме, должен в то же время редактировать "Правду".

Почему я привожу это? Потому, что это, в сущности, последнее следствие того, что застряло во всех нас, как в людях современной цивилизации; только люди не хотят отдавать себе отчёт в том, что это - последнее следствие, которое только лишь в своей абсурдности формируется на востоке Европы. Абсурд происходит от того, что исходят именно из того, что человек должен знать нечто установленное; оттого, что не исходят из следующего: каким должен быть человек, чтобы он являлся человеком, человеком, правильно вчлененным в мироздание?

Глубочайшее благоговение перед духовно-душевым должен вносить в свою школу учитель, и без этого глубочайшего благоговения столь же в малой степени возможно правильное вхождение в школьное дело, сколь и без известного художественно-научного образования учителя. Отсюда, прежде

всего - основное требование к учителю, который хочет действовать на основе антропософски ориентированной педагогики заключается в том, чтобы он имел благоговение перед возможностями развития того, что ребёнок вносит в мир как своё духовно-душевное, и чтобы он чувствовал себя по отношению к ребёнку, как к свободному существу, чтобы он поэтому искал максимы, которые так могут воспитывать ребёнка, чтобы ребёнок, оглядываясь позднее на своё воспитание, не мог увидеть ни в своём воспитании, ни в последствиях этого воспитания - никакого ущемления своей свободы.

То, что здесь имеется в виду - станет для нас более очевидным, если мы поставим перед собой вопрос: что происходит с человеком, если его телесно-физические особенности в детском возрасте прорабатываются неправильно? Они остаются неразвитыми и входят таковыми в позднейший возраст. Чем всё же являются детские особенности для более позднего возраста? Как ни парадоксально это звучит, но это - совершенно верно: детские особенности для более позднего возраста - суть причины болезней. Тогда мы получим уже правильный внутренний импульс для учения о здоровье и для уважения человеческой свободы в целом.

Возьмем, к примеру, человека, который всеми фибрами своего существа исполнен энтузиазма к человеческой свободе; и вот он болен и зовет к себе врача. Врач лечит его согласно принятому современному искусству. Будет ли он считать свою свободу ущемлённой? Ни в коем случае. То, что входит в человека таким образом, ни в коем случае не нарушает его свободы.

Такое же чувство должно иметь место и в отношении искусства воспитания и обучения. Это, возможно, высказано несколько радикально, но опять-таки, радикально высказанное может быть услышано в своём правильном нюансе. То же самое должно иметь место в отношении искусства воспитания и обучения, чтобы мы были в состоянии мыслить искусство воспитания и обучения в известном отношении к врачебному и медицинскому искусству. Разумеется, искусство воспитания не является терапией в истинном смысле слова. Но отношение человека к ребёнку должно рассматриваться таким образом, что сравнение с терапевтическим отношением может явиться совершенно справедливым.

О том жизненном поворотном пункте, когда ребёнок ко времени половой зрелости освобождается от школьного воспитания - мы будем ещё говорить в ближайшие дни в связи с эстетическим и моральным воспитанием; сейчас мы будем исходить больше с общечеловеческой точки зрения. Итак, если ребёнка на четырнадцатом-пятнадцатом году освобождают от собственно школьного ухода за ним - в это время совершенно необходимо видеть, действительно ли во время между сменой зубов и половой зрелостью для ребёнка было сделано всё то, в

чём он может нуждаться в позднейшей жизни. Здесь нужно принять во внимание, что то, с чем имеют дело в этом школьном возрасте, это прежде всего - эфирное тело, тело образующих сил, со взаимосвязями которого мы имеем дело в школьном возрасте, и что потом, когда ребёнок покидает школьный возраст, собственно душевное (об этом мы хотим говорить в дальнейшем подробнее), собственно душевное - впервые приходит к действительному откровению. И мы должны теперь всмотреться в следующий отрезок человеческой жизни, который, начиная с четырнадцатого-пятнадцатого года, длится до начала двадцатых годов и который через само бытие человека ставит перед ним требование - всё больше приспосабливаться к внешней жизни. Мы ведь видели, как ребёнок постепенно завоевывает своё тело, и в конце концов - свою костную систему, и благодаря этому срастается с внешним миром, вчленяется во внешний мир. Он должен быть в состоянии приспособиться к внешнему миру. И это происходит, в основном, к началу двадцатых годов.

Но затем приходит особо важный жизненный отрезок человека, такой жизненный отрезок, когда мы уже больше не ставим себя перед человеком, как перед школьником. Но в течение школьного периода мы сделали неизмеримо многое, что сказывается у человека именно на протяжении его двадцатых годов.

Непосредственно после того, как мы выпустили человека из школьного возраста, он должен приступить к тому, что подготовит его к той или иной профессии. Здесь ему должно быть предоставлено то, что не просто даётся из одной лишь человеческой природы, но - припасено в цивилизации, как пригодное для той или иной профессии. Так что теперь человек должен приспосабливаться к жизненной специальности. И как раз в нашей педагогике мы пытаемся способствовать этому выходу в жизнь тем, что мы предоставляем теперь подросткам или молодым людям, которые стоят на своём четырнадцатом, пятнадцатом году жизни, постепенно приступать к вполне практическим ветвям обучения - ткачеству, прядению и т.п., в которых мы хотим подготовить это вращение в жизнь. Ибо знать нечто, именно - иметь дело однажды с чем-то таким, как ткачество, прядение - это важно не только для того, кто должен стать ткачом или прядильщиком, но это имеет чрезвычайное значение для каждого человека, который хочет быть жизненно-практичным. Речь идёт тогда лишь о том, чтобы это нам удалось - в надлежащем возрасте проработать надлежащие вещи.

Однако, то, что в школьном возрасте развивается в эфирном теле или теле образующих сил - проявляется затем в душевном между началом и концом двадцатых годов, если человек теперь действительно должен начать входить в жизнь профессионально. В зависимости от того, как мы его готовили в школе, он и получает в свои двадцатые годы

соответственные возможности - входить ли в жизнь неумело, с внутренним сопротивлением, с помехами или же - умело, с силой, преодолевая помехи и затруднения. Человек должен в свои двадцатые годы пережить, как то, что мы делали с ним в школьном возрасте и что во время подготовки к профессии в известной мере ушло в подпочву, затем, однако - снова выступает на поверхность, теперь уже как то, что человек использует сам, в том способе, каким он вчленяется в жизнь. Зная это, мы будем в состоянии правильным образом рассмотреть в большой отрезок человеческой жизни - между сменой зубов и половой зрелостью. Между девятым и десятым годами жизни есть тот важный жизненный пункт, о котором я говорил. Приблизительно в двенадцать лет - снова имеет место важный поворотный пункт, на который я также указывал. Когда ребёнок на шестом, седьмом году приходит из дома к нам в школу - он является прежде всего тем, что я назвал тотальным органом чувств. Он всё принимает через подражание. Он развивает известное внутреннее ваяние. Он вносит это нам в школу. И всё то, что мы должны применять вплоть до поворотного пункта между девятым и десятым годами жизни, является формирующим воздействием, притом - таким образом формирующим воздействием в воспитании и преподавании, что при этом образе всегда присутствует человек. В описании, которое я давал для рода и способа, которым должно вестись преподавание ребёнку чтения, письма, счёта, это выражается уже в требовании именно для этого возраста художественного образа действий. Так что принятие во внимание художественного элемента - это также особенно важно именно для этого возраста.

Тот, кто знает, что воспитание в школьном возрасте должно исходить из воли и лишь постепенно подводиться к интеллекту, тот направит на образование воли совершенно особое внимание. Он скажет себе: ребёнок должен учиться правильным образом освобождать свою волю из своего организма. Для этого воля во всех своих проявлениях должна правильным образом принимать нечто чувственное. Мы должны не только делать то или иное, но мы также должны развивать своим деланием симпатию или антипатию. И лучшим элементом, вносимым ребёнком в эту струю, помимо его собственной ценности - является музыкальное. Поэтому надо тотчас же, как только ребёнка привели в школу, преподавать ему музыкальный элемент через пение, а также - через простейшее применение инструментального.

При этом ребёнок не только развивается в эстетическом смысле, но, прежде всего - именно на этом пути достигается гармоничное развитие волевого элемента. И ребёнок приносит нам задатки также и к этому. Он является внутренним скульптором, и мы можем вызвать в нём эти внутренние способности, вообще - вызвать к проявлению все его способности. Ребёнок приносит нам также и задатки к тому,

что если мы, даже если это и неудобно, позволим ему делать красками на бумаге всякую всячину, мы тем самым можем ввести его в тайну мира красок. Это, к примеру - чрезвычайно интересно, как дети осваиваются в красочном, когда им просто позволяют возиться с краской на белой поверхности. Они просто покрывают отдельные части этой поверхности красками, в которые, ведь, уже вследствие естественной способности ребёнка - будет вложена известная внутренняя гармония. Совсем не бессмысленно то, что они напачкают на бумаге, это - известная красочная гармония. Нужно только учесть, что детям не надо позволять пользоваться теми красками, которые известны как детские рисовальные краски, когда они потом намазывают краски с красочных таблеток прямо на бумагу. Это - всегда вредно, даже в живописи! Писать красками следует из тигля, из растворённой краски, из краски, растворённой в воде или в другой жидкости. Нужно развивать внутреннее интимное отношение к краске. Это - должен уже ребёнок. Пачкая непосредственно с палитры - не имеют никакого интимного отношения к краске, но такое имеет место, если пишут краской, растворённой в тигле.

Если потом ребёнку говорят: взгляни, это прекрасно, что ты тут сделал: здесь ты посередине окрасил красным, и потом ты направился дальше в соответствии с этим. Всё, что ты здесь имеешь - созвучно с красной поверхностью. Теперь сделай это наоборот: на поле, на котором у тебя сейчас красное, сделай синее, и всё другое - сделай соответственно, как ты должен был бы сделать, если бы в середине было не красное, а синее.

В первый раз ребёнок на такое упражнение реагирует испугом, во второй раз, возможно - под некоторым руководством учителя и воспитателя - ребёнок непременно так разработает это перемещение в другую цветовую тональность, что он достигнет неизмеримо многого во внутреннем отношении к миру, если предоставлять ему делать нечто в этом роде. И как бы это ни было неудобно, ребёнку, безусловно, нужно позволять изготавливать небольшие скульптуры из материала, который Вы найдёте где-либо. Это ведь правда, что считают необходимым предохранять детей от того, чтобы они вымазывались, это, ведь, неудобно; но то, что дети получают при этом - неизмеримо ценнее, чем то, что они получили бы, не выпачкавшись при этом и т.п. Короче, это необходимо, именно в первое время - предлагать ребёнку художественный элемент. Всё то, что должно исходить из ребёнка, должно быть и преподнесено ребёнку по-детски. Если таким образом преподносить детям искусство, то и с другими предметами дело идёт намного легче. Они, к примеру - значительно легче обучаются языкам, если их знакомят с искусством. Я ведь уже говорил, что обучение языкам должно начинаться уже в очень раннем возрасте, по возможности сразу по приходу ребёнка в школу.

Теперь, в наше время - господствует много фанатизмов, и можно обнаружить, что то, что с одной стороны - совершенно верно, будучи доведённым до фанатизма - развивается односторонне. Так обстоит, к примеру - со словесностью. Родному языку ребёнок обучается, естественно - без всякой грамматики, и разумеется - он должен изучать его именно так; также, если ребёнок вступает в школьный возраст, и ему преподают иностранный язык, это должно происходить совсем без грамматики, почти по готовому прообразу изучения родного языка.

Но если упомянутый поворотный пункт жизни между девятым и десятым годами миновал, то тогда - просто из собственной жизни человека требуется, чтобы ребёнку преподносилось нечто от непедантических грамматических знаний, если желают правильного развития ребёнка, ибо в этом возрасте ребёнку нужно искать переход к развёртыванию Я. Он должен учиться заниматься всем более сознательно, чем раньше. Поэтому нужно в языке, которым он разговаривает, которым он пользуется - в чисто чувственный словесный элемент вносить мыслительный элемент посредством не педантичного, но увлекательного изучения правил. Ребёнок уже должен иметь нечто грамматическое; так что между девятым и десятым годами, где находится этот поворотный жизненный пункт, ребёнок не говорит себе: как я должен это сказать, как я должен это сказать? - не имея какого-либо логического отправного пункта. Ибо нужно уяснить, что язык имеет в себе два элемента, которые всегда воздействуют друг на друга: мыслительный элемент и чувственный элемент.

Я хотел бы проиллюстрировать это цитатой из "Фауста":

Сера, мой друг, теория, сера,
Но зелено златое древо жизни.

Не буду требовать от Вас, как западных людей, чтобы Вы изучали комментарии к "Фаусту" Гёте - они составляют целую библиотеку; но изучая их, Вы сделали бы примечательное открытие. Известная категория этих комментариев, когда комментатор доходит до этого предложения в Гётевом "Фаусте", всё снова приводит в сноске такое примечание: сверху стоит 3526, так как 3525 объяснений уже были; внизу затем стоит 3526 - нечто о нелогичности этого предложения, которую художнику, в его художественной свободе нужно простить, но это, всё-таки - очень нелогично, ибо золотое дерево - это апельсиновое дерево, тогда оно опять-таки не зеленое, и это - другое дерево, тогда оно - либо не золотое, либо - просто искусственное. Золотое дерево - во всяком случае не может быть зеленым. И - с другой стороны, опять-таки: теория - да, она всё-таки не может быть серой! Это - нечто такое, чего совсем не видно, т.е. она не может быть серой. Так что эти вещи - не логичны.

Конечно, есть и другие комментаторы, которые - более художественные люди, они даже радуются тому, что здесь не всё вполне логично выходит.

Так что же здесь, собственно, лежит в основе? В основе лежит то, что в этом предложении особенно сильно выступают: чувственный элемент языка - с одной стороны, и мыслительно-наглядный элемент - с другой. Когда он говорит - золотое дерево, он имеет в виду дерево, которое нам столь же мило, как золото, причём мы рассматриваем его при этом - совсем не внешне, не по виду, но по тому чувству, которое оно вызывает своеобразным блеском. Так что золотое дерево является тем, что мы чувствуем так, как чувствуют золото. Здесь - полностью принимается во внимание лишь чувство. И в зелёном - имеется в виду именно настоящее дерево, как его можно созерцать: это предъясвляет счёт логика. - Теория же не является чем-то видимым, но при этом, однако, уже многие люди (правомерно или неправомочно) ощущают то, что Вы можете ощущать, когда в Лондоне - туман. И это чувство можно перенести затем на переживание теории. И здесь, опять-таки, в сером - чисто чувственный элемент языка.

Но этот чувственный и мыслительный элементы в языке - всегда смешаны друг с другом. В сегодняшнем языке ведь уже многое даже парализовано; но в прежней, образной эпохе языка - всегда присутствовал деятельный, образный элемент, и это внесено, как чувственное - в мыслительное.

Ребёнок до девятого года имеет к языку всецело чувственное отношение. Но его самосознание не могло бы развиваться, если бы мы не вносили немного мыслительного элемента. Поэтому необходимо преподносить ребёнку мыслительный элемент на окольных путях рассудочно преподанных правил, прежде всего - в родном языке, затем, вероятно - также и в иностранных языках, причём правила следуют за изучением языка.

При этом следовало бы принять во внимание следующее: у ребёнка между девятым и десятым годом должно появиться чувство некоторого проникновения в понимание языка в том роде, как я это только что выразил. Так можно было бы сообщить ребёнку правильное грамматическое чувство в отношении языка.

Приблизительно к двенадцатому году жизни мы должны обратить внимание и на то, чтобы ребёнок развил чувство красоты речи, эстетическое восприятие речи, и он должен стараться около двенадцатого года говорить в некотором рассудочном смысле так, что это можно было бы назвать - "красноречиво"; с этого момента и до половой зрелости ребёнок должен был бы развивать впервые то, что принадлежит потом к использованию речи для убеждения в чем-либо других: диалектический элемент речи. В этом элементе ребёнок должен впервые подводиться к окончанию школьного возраста. Так что нужно было бы сказать: то, что должно нас постепенно раскрывать для речи, это, прежде

всего - чувство заложенной в самой жизни правильности речи, чувство красоты речи и затем - чувство мощи, власти, которую имеют в жизни благодаря речи. Так должно быть направляемо всё то, что принадлежит к преподаванию языка.

И то, что учитель, воспитатель осваивается в этих вещах - намного важнее, чем если бы он получил какой-либо готовый учебный план с заданиями. Он будет таким образом вчленять правильное в отдельные жизненные отрезки и таким образом его прорабатывать. Искусством и художественным подходом к образному вплоть до девятого и десятого года жизни, в чём сам человек принимает участие, он позволит подойти - без пренебрежения к образному - к описательному.

Это, безусловно, возможно, если выбрать такой учебный процесс, какой я представил Вам в эти дни, когда природоведческое, с одной стороны - присоединяют к географическому, краеведческому и то, что относится к животному - применяют к человеку. И если здесь особенно ориентироваться на чисто описательное, описательное может быть так оформлено, что оно уже будет обращено не к человеку в целом, но ещё и к душевному. Так что нужно будет придавать большое значение тому, чтобы рассказывать детям в живых образах. Точно так же и историческое, как я уже упоминал, на этом жизненном отрезке прорабатывают, представляя законченные образы человеческих событий.

Затем - при подходе к двенадцатому году, к образному и описанному может подступать объяснение, обращение внимания на причину и следствие, в чём напрягается рассудок. Ребёнок дорастает до этого лишь между одиннадцатым и двенадцатым годами.

Но теперь на протяжении всего этого времени должно изливаться нечто, что является проработкой математического в его различных областях, естественно - сообразно детскому возрасту. Математика, преподнесение ребёнку вычислительного и геометрического, является чем-то таким, что представляет совершенно особые трудности для преподавания и воспитания. Ибо это действительно обстоит так, что математические вещи, которые в их простейшем виде преподают ребёнку ещё перед девятым годом жизни (ибо ребёнок в этом отношении, если делать это правильно - может постигать очень многое) и затем, всё более сложного вида - на протяжении всего школьного возраста, что это надо делать, прежде всего - вполне художественно, что благодаря всевозможным манипуляциям вычислительное и геометрическое преподносят ребёнку прежде всего - художественно, что также здесь, между девятым и десятым годами - переходят к описанию плоских фигур.

Ребёнок должен учиться рассматривать углы, треугольники, четырёхугольники и т.д. - непременно описательным образом; и к доказательствам нужно переходить вообще лишь в возрасте около двенадцати лет.

Именно в этих занятиях дело обстоит таким образом, что скучный учитель достигнет неимоверно мало или вовсе ничего не достигнет, но тот учитель делает математику привлекательнейшим предметом, который всем своим существом пребывает в этой математике, который, в сущности - действительно позволит нам переживать гармоничное, идеальное пространства. Если учитель может быть воодушевлён теоремой Пифагора, если он может восхищаться внутренней гармонией между плоскостями и телами, тогда он именно в эти занятия вносит нечто такое, что невероятно важно для ребёнка также и в отношении развития душевного. Тогда он через этот элемент будет противодействовать всему смущающему и вносящему путаницу, чего в жизни - всегда предостаточно.

Видите ли, без внутренней игры не было бы языка. Это лишь крайнее высказывание, но мы в жизни всегда говорим так, что если бы мы контролировали свою речь, мы всегда находили бы, что чувство и мысль расплываются друг в друге. И человек, благодаря этому - уже в речи, а также - благодаря многому другому, был бы брошен в известный жизненный хаос, если бы он не получил той крепости, которую получают именно благодаря математике. Кто более глубоко всматривается в жизнь, тот знает, сколь многие люди избавлены от неврастения, истерии и ещё худших вещей благодаря тому, что они учились правильным образом смотреть на треугольники, четырёхугольники, тетраэдры и т. д.

Пожалуй, для наглядного представления я могу добавить нечто субъективное. Не из одних только объективных причин, но, в этом случае - из чисто субъективных оснований, я особенно люблю механику. Именно по этой причине (ибо эти вещи продолжают таже и в позднейшей жизни), поскольку я в Вене, в высшей школе, видел учителя, который так преподавал механику, что он при этом действительно горел поиском равнодействующей компонент. Это было интересно наблюдать, как человек с внутренним воодушевлением искал равнодействующую компонент и снова разлагал равнодействующую на компоненты, и как он после этого прыгал почти от одного конца доски к другому, приплясывал и всегда радовался, когда говорил что-то в этом роде, что $c^2 = a^2 + b^2$. Когда он был столь захвачен случаем, который он привёл на доске и озирался с радостной улыбкой аудиторию - это было действительно нечто, что могло сообщить увлечённость аналитической механикой, которая, ведь, иначе не слишком легко даётся людям. - Но важно то, чтобы именно это математическое, которое должно быть распределено по различным жизненным эпохам школьного возраста именно указанным образом, чтобы эта математика изливала своё существо на всего человека.

Затем мы имеем в человеческом развитии эти два полюса: музыкально-художественное - с одной стороны и математически-

идеальное - с другой; и человек постепенно фактически вырастает в мир так, чтобы правильным образом поддерживать изнутри свою человеческую целостность.

Когда обучение и воспитание приближается к возрасту, в котором ребёнок покидает обычную школу, ощущается потребность сделать в самой практике обучения обзор того, что является важнейшими моментами развития ребёнка в этом школьном возрасте. Ребёнок приходит к нам в школу из дома, когда ему шесть или семь лет. Мы выпускаем его в известной мере в мир, и мы должны позаботиться о том, чтобы он потом - я упоминал об этом как раз в начале сегодняшнего рассмотрения - чтобы он нашел возможность приспособиться к миру. Когда мы принимаем ребёнка из дому, он является, ведь, некоторым родом большого органа чувств. Он несёт в себе род отражения, отпечатка родителей, других лиц своего окружения, всего своего социального слоя. И мы должны то, что делает ребёнка неким родом специализированного человека (мы получаем его действительно как род специализированного человека), мы должны перевести это во всеобщую человечность. Мы можем это, в особенности, благодаря тому, что мы воздействуем на системы дыхания и кровообращения, которые, ведь, отрешены от человечески индивидуального, мы апеллируем к этим системам. Мы должны действительно специализированного человека, которого мы принимаем, перевести определенным образом во всеобщего человека. Но ребёнок непременно несёт в себе также нечто индивидуальное, уже когда он приходит в школу. Не столь очевидным образом, как мы ищем это характерное, когда оно односторонне выступает у взрослого в более позднем возрасте, когда мы говорим о темпераментах отдельных людей, когда мы говорим о меланхолическом, флегматическом, сангвиническом, холерическом темпераменте; но природное ребёнка имеет непременно такую окраску, что мы можем говорить о меланхолически, флегматически, сангвинически и холерически предрасположенных детях. И мы должны, собственно, усвоить в искусстве обучения и воспитания тонкое понимание, чтобы замечать всё, что связано с этой предрасположенностью ребёнка к темпераментам, а также выбирать способ ухода за ребёнком в зависимости от того, к какому темпераменту он предрасположен.

Меланхолический ребёнок является тем, что особенно зависит от своей телесности, что всегда предрасположено к тому, чтобы оглядываться на себя самого, поскольку он в силу своей совершенно особой конституции - слишком занят своим телом. Из-за этого его внимание отвлечено от внешнего мира. Меланхолического ребёнка не следует называть просто невнимательным. Он невнимателен лишь к внешнему миру и к впечатлениям, идущим от учителя; Но он очень внимателен к своему собственному состоянию. Поэтому меланхолический

ребёнок (я говорю всегда о детях, это нельзя просто переносить на взрослых), поэтому меланхолический ребёнок - также капризный ребёнок, подверженный переменам настроения.

Флегматический ребёнок - так вчленён в мир, что он в подсознательном, собственно, совершенно отдан миру. И, поскольку мир - велик, и в нём многое есть, и он таким образом отдан многому, то он не интересуется ближним. То, что я сейчас говорю, опять-таки не касается взрослых, ибо иначе могло бы легко показаться, что я хотел флегматикам польстить; я совершенно этого не хочу. Но, выражаясь несколько радикально, можно сказать: если бы флегматически предрасположенный ребёнок не был бы именно на земле, но на небе, вне мира, то он бы чрезвычайно сильно интересовался окружением, ибо он предрасположен, собственно - к периферии мира, к большому, которое лишь постольку мало производит впечатление, поскольку оно именно объёмисто, к этому он предрасположен, а не к ближнему.

Сангвинический ребёнок предрасположен таким образом, что он являет в определенном смысле противоположность меланхолическому, противоположность флегматическому. Юный меланхолик отдан своему физическому телу, флегматик - предрасположен к большому миру, к сферическому, потому, что он всем своим человеческим существом живёт особенно глубоко в своём эфирном теле, теле образующих сил. Он отдан всему существу. И он рассеивается в мире после смерти в течение немногих дней.

Сангвинический ребёнок живёт в том, что мы называем астральным телом или телом душевным. Это душевное тело отличается от физического и эфирного тела тем, что оно, собственно, не имеет никакого интереса к временному и к пространственному. Оно является внешним временному и внешним пространственному. Астральное тело действует таким образом, что, хотя и дальше удалённые во времени переживания - слабее, чем ближайšie, мы всё же в каждый момент нашей жизни непрерывно имеем всю нашу жизнь в нас самих. Астральное тело является преимущественно тем, что дирижирует снами. Вы же знаете, что они не слишком сильно заботятся о временном ходе жизни. Нам снится нечто, что происходило вчера; сюда же примешиваются люди из раннего детства. Астральное тело смешивает вместе всю жизнь - не согласно пространственно-временному следованию, но так, что оно приводит вещи в беспорядок, они и должны быть приведены в беспорядок, как нечто, являющееся совершенно иным, чем пространственно-временное. Этому астральному телу особенно предан сангвинический ребёнок, и это выражается во всех его манерах. Он так схватывает внешние впечатления, как если бы безвременное и беспространственное - было уже дано нам миром. Он быстро отдаётся впечатлениям, не перерабатывая их, так как время его не заботит. Он отдан в

распоряжение астральному телу. Его не заботит, что впечатление остаётся в существе человека. Или также - он неохотно вспоминает о прошедшем; сангвинический ребёнок живёт в настоящем моменте, поскольку он не только не принимает во внимание время, но - выражает во внешней жизни то, что, собственно, астральное тело должно развернуть в высшем мире. Это сообщает сангвиническому ребёнку известную поверхностность.

И - холерический ребёнок есть то, что полностью пребывает своим существом в своём Я или в своём Эго, когда всё телесное также выливается в его волевою природу, что выражается в его эгоцентризме, так что человек здесь, прежде всего - агрессивно вмешивается в жизнь.

Итак, художнику воспитания и обучения - нужно усвоить действительно тонкую восприимчивость к характерным меланхолическим, сангвиническим и т.д. качествам подрастающего ребёнка. В двояком отношении нужно искать уход за существом темперамента. Прежде всего потому, что известный социальный элемент вносится в школу именно на окольном пути темпераментов. В классе делается обзор на предмет выявления меланхолических детей или детей меланхолически предрасположенных (темпераменты могут быть смешаны и это всё должно быть учтено) и устанавливается наличие в классе, как считают это правильным, группы меланхолических детей, группы флегматических детей, группы сангвинических и группы холерических детей.

Это - хорошо, если детей одного темперамента собирают вместе, хотя бы по той простой причине, что, когда меланхолики собраны вместе, так что они имеют своими соседями - также меланхоликов, то их темпераменты тогда трутся друг о друга. Меланхолический ребёнок видит в другом, как он страдает от всего, как он застревает в своём теле. Затем он это видит в себе, и это зрелище другого оказывает оздоравливающее действие на собственную природу меланхолического ребёнка.

Когда флегматический ребёнок имеет по соседству флегматика, ему становится настолько скучно, что возбуждается его собственная флегма, и из флегматического ребёнка выгоняется даже нечто возбуждённое благодаря тому, что он должен находиться вместе с другими флегматическими детьми, что они находятся в его непосредственной близости.

Сангвинические дети, имея по соседству сангвинических детей, которых они видят порхающими вокруг от впечатления к впечатлению, так что их интересуется то то, то это, и они хотят их смахнуть как мух, порхающих кругом по соседству, - тогда они сами, благодаря тому, что они воспринимают в других то, что присуще им самим - становятся внимательными к поверхностности своего сангвинического темперамента.

И холерики, когда они собраны вместе - раздают тумаки друг другу, и благодаря этому их холерический темперамент в известной мере испытывает род лечения; ибо эти синяки, которые они здесь получают, являются чем-то таким, что действует чрезвычайно благотворно на холерический темперамент.

Взгляните на эти вещи. Вы увидите, что когда Вы внесёте, таким образом, в школу род социального элемента - это будет иметь чрезвычайно исцеляющее влияние, и - в этом же проявляется отношение учителя к отдельным темпераментам. Меланхолический ребёнок, вообще одарённые темпераментом дети - требуют вовсе не такого ухода, когда на то, к чему они предрасположены - воздействуют противоположным; необходимо привыкнуть лечить подобное подобным. Если, например, заставить холерического ребёнка сидеть камнем, быть спокойным, то в нём соберётся столько холерического, что это прежде всего будет действовать в его внутреннем - поистине отравляющим образом. Так дело совсем не пойдёт. Наоборот - если, например, обходиться с меланхолическим ребёнком таким образом, чтобы относиться со вниманием к его капризам, к его меланхолии, интересоваться этим, - это действует постепенно и очень благотворно. Затем - флегматический ребёнок: с ним обращаются так, что, хотя внутренне им и интересуются, но внешне - сами применяют по отношению к флегматическому ребёнку род флегмы. Сангвиническому ребёнку - дают довольно много впечатлений, так чтобы его сангвинизм ещё более увеличить. Тогда интенсивность, которую он развивает, будет ещё большей, если он должен будет воспринять все впечатления так, как он их обычно воспринимает, и следствием будет то, что благодаря количеству впечатлений повысится интенсивность. Так что к темпераментам подходят - именно преодолевая подобное подобным.

И для холерических детей было бы лучше всего, если бы все школьные условия могли быть идеально организованы, - посылать их после обеда в сад, позволяя им там бегать кругом и лазить вверх-вниз по деревьям до изнеможения. И если один из них сидит наверху, ему было бы позволено кричать другому, они должны были бы взаимно накричаться, они должны были бы утомиться. И действительно - благодаря этому, именно благодаря изгнанию того, что холерическое хочет изгнать, оказывается исцеляющее влияние на холерическое.

Итак, именно благодаря тому, что мы познаём эти вещи, мы можем соответствующим образом действовать в школе. Но вместе с таким обращением учитель должен вносить ещё в школу нечто такое, что является чрезвычайно важным. Он, ведь, действительно, не может, если он хочет правильно ориентироваться в этих вещах, входить с брюзгливым выражением, которое уже в раннем возрасте старческими морщинами выдаёт профессию, но он должен уметь вести себя

183

в классе с юмором. Он должен уметь войти во всё то, что выступает в классе ему навстречу и быть в состоянии позволять своему существу перетекать в существо ребёнка.

**Тринадцатый доклад,
4 января 1922 года**

**Юноши и девушки после четырнадцати лет:
педагогика и дидактика.**

Когда мы оглядываемся на тот временной пункт человеческой жизни, который приходится на конец школьного возраста и который органически выражается во вступлении в половую зрелость, мы имеем перед собой нечто такое, что не только должно заботливо и внимательно рассматриваться художником воспитания и преподавания когда это уже наступило, но на это должно быть направлено внимание в течение всего предшествующего времени. И мы должны рассмотреть наконец, что происходило с человеком в этом направлении прежде и что происходит в момент наступления половой зрелости.

Мы видели в ходе наших рассмотрений, как человек вплоть до смены зубов - является подражающим существом, как он в это время в своём внутреннем отдал ещё не разделенной органически-душевной деятельности, как от головной организации исходит духовно-душевная деятельность, которая ещё является органической деятельностью и которая наполняет весь организм. Так что человек живёт в этом возрасте полностью в своём внутреннем согласно своему духовно-душевному содержанию, а также согласно своему физически-телесному содержанию. Можно сказать: особенно характерно для этого возраста то, как человек живёт.

И не потому, что я думаю, что это должно быть сказано в ходе такого рассмотрения непременно именно таким образом, но потому, что мы, возможно - благодаря этому лучше всего сможем понять вышеизложенное, я должен опять прибегнуть к методу, который предаётся созерцающему сознанию, если я хочу вполне отчётливо охарактеризовать Вам то, что здесь, собственно, происходит.

Если человек в этом возрасте спит, это, естественно, внешне также обстоит так, что при засыпании его духовно-душевное выходит из физически-телесного, и при пробуждении - опять входит вовнутрь. Но ещё нет большого различия между сознательным опытом в теле и бессознательным опытом во сне. Бессознательный опыт во сне, если он протекает нормально, если не входить в реминисценции из дневной жизни (и в случае ребёнка это едва ли имеет место), эта жизнь сна движется конечно в высшем относительно земного мире, и - прежде всего из этого высшего мира выносятся та активность,

которая в бодрственном состоянии ребёнка - из мозга вработывается в весь организм.

Если теперь ребёнок проходит через смену зубов, то известные духовно-душевные силы становятся настолько свободными, что они уже больше не могут принимать свою органическую форму. Они приобретают уже духовно-душевный характер. Ребёнок развивает между сменой зубов и половой зрелостью - более свободное чем прежде мышление, чувство и воление. Он уже не просто подражающее существо, он развивает такую степень сознания, благодаря которой он может из ощущения авторитета соединяться с внешним. Но чтобы связаться с внешним, он всё же нуждается именно в этом ощущении авторитета. Обычные жизненные отношения - недостаточны. Взрослый стоит перед взрослым совершенно иначе, чем ребёнок с его ощущением авторитета. Ребёнок должен то позитивное, что лежит в отношении авторитета - прибавить к отношению, которое развивает взрослый к взрослому, когда что-либо сообщается, или иным образом, без сообщения - передаётся от взрослого к взрослому нечто вроде суггестии в хорошем смысле. Это влечёт за собой то, что также и на протяжении состояния сна постепенно всё больше от бодрственной жизни входит в душевно-духовное. И именно настолько, сколько от земного мира входит в состояние сна, и уже больше не содержится в нем от высшего мира, именно в этой же степени открывается для нас возможность подойти к ребёнку, обучая его и воспитывая, в возрасте между сменой зубов и половой зрелостью.

С половой зрелостью выступает нечто совсем новое, и, по существу, после половой зрелости человек - совсем другое существо, чем был до этого. Мы можем характеризовать эти вещи тем, что я продолжу то, что я развил в последней части нашего вчерашнего рассмотрения. Это - совершенно нормально для человеческой жизни, что ребёнок вплоть до смены зубов живёт полностью внутри своего физического тела. Если он из этого состояния - жить полностью внутри в физическом теле - слишком много возьмёт с собой в последующую жизнь (ибо для позднейшей жизни это переживание физического тела, как оно выступает в первом детском возрасте - не является больше нормальным), итак - если от этого будет слишком много взято для позднейшей жизни, тогда возникает то, что является очевидным меланхолическим темпераментом. Это - совершенно верно, что ребёнок в раннем детском возрасте должен иметь такую взаимосвязь между своим духовно-душевым и своим физическим, каковой её имеет меланхолик; только то, что хорошо для одного возраста, для другого - ненормально. Это нужно всегда иметь в виду.

Когда ребёнок проходит через смену зубов, тогда известные духовно-душевные силы освобождаются для органической деятельности и изливаются в то, что названо телом формирующих сил, эфирным или тонким телом. Оно

принадлежит всему внешнему миру, и ребёнок в это время должен правомерным образом жить как раз в этом эфирном теле, между сменой зубов и половой зрелостью. Если он перед сменой зубов уже имел от этого слишком много, если он перед сменой зубов тем или иным образом слишком сильно жил, тогда получается особо нюансированный флегматический темперамент. Но в известном смысле существует нормальная совместная жизнь человека со своим эфирным телом. Эта нормальная совместная жизнь должна иметь место именно здесь, между седьмым и четырнадцатым годами, т.е. между сменой зубов и половой зрелостью. Если это будет внесено в позднейшую жизнь, тогда у подростка возникает ненормально флегматический темперамент.

Однако то, что может потом нормальным образом прийти с половой зрелостью, что я назвал вчера астральным телом, что не живёт уже больше в пространстве и времени, это то, что изживается преимущественно в сангвиническом темпераменте. И у ребёнка выступает сангвинический темперамент, если слишком много берётся во время от смены зубов до половой зрелости - от того, что впервые должно прийти лишь с половой зрелостью. Человек впервые созревает для сангвинизма, лишь становясь половозрелым.

В жизни всё имеет свои нормальные периоды, и различные аномалии в жизни возникают благодаря тому, что то, что является нормальным для одного возраста - ненормальным образом вдвигается в другой возраст. И, обозревая таким образом жизнь, мы учимся всё более глубоко понимать человека.

Так что же выступает вместе с половой зрелостью? Выступает то, что могло быть получено нами из рассмотрений предыдущих дней. Мы видели, что уже с эмансипированным до известной степени духовно-душевым, которое имеется после смены зубов, человек работает ещё внутренне. Он вработывается через систему дыхания и кровообращения вплоть до оснований мускулов. Он полностью выходит на свою человеческую периферию и с половой зрелостью прорывается во внешний мир. И лишь тогда он полностью стоит внутри внешнего мира.

Но поэтому мы вынуждены относиться к юношам и девушкам, прошедшим через возраст половой зрелости совершенно иначе, чем мы могли относиться раньше к мальчикам и девочкам. Ибо по существу весь процесс, который разыгрывается с освобождающимися духовно-душевыми силами перед половой зрелостью, ещё совершенно не имеет никакого отношения к полу. Он есть нечто нюансированное, но к полу он, в действительности, ещё никакого отношения не имеет. То же, что имеет отношение к полу, развивается лишь тогда, когда человек совершил свой прорыв в мир, т.е. когда он вступил во взаимосвязь с миром.

Но тогда для душевно-телесного - опять-таки выступает нечто подобное тому, что имело место при смене зубов. При смене зубов освободились те силы, которые идут на мышление, чувствование, воление, что развивается больше в сторону воспоминания. Освобождаются, в известной мере - силы воспоминания. Теперь, при половой зрелости, к свободной душевной деятельности приходит нечто, что прежде пребывало в ритме дыхания, что стремилось внести оттуда ритм в систему мускулов, даже в костную систему. Это ритмическое теперь - освобождается, и это освобождается как восприимчивость юноши или девушки к идеальным образам, к фантазии. Настоящая фантазия, в сущности, может быть рождена в человеке лишь с половой зрелостью, ибо настоящая фантазия может быть рождена лишь тогда, когда из пространства и времени рождается свободное астральное тело, которое так же, как и сны, может беспорядочно, согласно внутренним точкам зрения, группировать прошлое, настоящее и будущее.

Что же всё-таки является причиной того, что человек, в известной мере - на окольных путях костной системы прорывается в мир? Причиной этого является то, что прежде пребывало в его внутреннем, что он внёс в своё внутреннее из своей преэксистентной жизни. С половой зрелостью он в известной мере становится выброшенным из душевно-духовного мира. Можно сказать без преувеличений, что это - чистая истина: человек с половой зрелостью выбрасывается из духовно-душевной жизни мира и ввергается во внешний мир, который он может воспринимать лишь своим физическим телом, своим эфирным телом. И если это совершенно неясно входит в сознание, то тем большую, тем более интенсивную роль это играет в подсознании. В подсознании это играет ту роль, что теперь человек, как говорят, подсознательно или полусознательно сравнивает мир, в который он вступает, с тем миром, который он ранее имел в себе. Он воспринимал его ранее в себе не в полном сознании, но - он нашёл в себе возможность сотрудничать с ним. Внутреннее человека - даёт возможность сотрудничать с высшим миром, свободно сотрудничать с духовно-душевным. Внешний мир этого не даёт. Здесь имеются всевозможные препятствия, здесь имеются желания эти препятствия преодолеть. Здесь - вся сумятица, которая случается в сношениях между миром и человеком между четырнадцатым-пятнадцатым годами жизни и началом его двадцатых годов.

Этот мятеж, это смятение должно иметь место, и надо на протяжении всего предшествующего воспитания всматриваться в эту сумятицу, которая должна возникать необходимым образом. Люди, настроенные, вероятно, преувеличенно элегически, могут верить, что это - хорошо, если они избавят человека от этого смятения. Но именно поэтому они станут его злейшим врагом. Нельзя избавлять

человека от этого смятения, от этого мятежа. Нужно прежде так ориентировать всё воспитание, чтобы оно пришло теперь на помощь внутренней работе духовно-душевного в человеке.

И, начиная с половой зрелости, нужно уяснить себе, что человек являет нам новое существо, которое возникает из его отношения к миру, что ощущение авторитета уже больше не играет никакой роли, что человек, прежде всего, когда ему что-либо преподносят - требует основания этого. Мы должны теперь приучить себя к тому, чтобы противиться подрастающему юноше или девушке - только при наличии к этому оснований. Мы должны, например, приучиться к тому, чтобы, когда юноша или девушка, которые ввели высший мир в мир и теперь возмущаются, что этот мир - не таков, каким он должен быть, что - всё должно быть иначе, если они становятся мятежными, бунтуют - нужно постараться, не впадая при этом в филистерство, пояснить, что то, что имеет здесь место - произошло, ведь, в конце концов - из прошедшего, из исторического. Нужно играть искушённого человека, который полностью понимает, как произошло то, что имеет здесь место. Но авторитетом здесь уже - ничего не исправить. Нужно быть искушённым в вещах, чтобы быть в состоянии привести для них полноценные основания. Именно в этом возрасте некоторые выступают против необоснованного человеком мира содержания, противятся порядкам в мире, которые ощущаются неразумными, которые ощущаются так, что человек говорит себе: - то, чем я жил до сих пор, пока я не вошёл в этот мир, собственно - бессмысленно, ибо всё это ведёт меня в мир, который, ведь, неразумен; - и если здесь не находят встречи с людьми, которые могли бы хоть в какой-то степени обосновать разумность мира, то внутренняя буря становится слишком сильной и юноша или девушка - теряет внутреннюю опору. Ибо это освобождающееся астральное тело, оно именно - не от мира сего. Человек - выброшен из своего мира, и он лишь тогда хочет включиться в этот мир, когда этот мир может обосновать свою реальность.

Вы поймете то, что я говорю - основательно неверно, если Вы думаете, что я описываю это для полного сознания человека. Нет, я описываю это не для полного сознания, но я описываю это именно как разыгрывающееся в дневном бодрственном состоянии - в подсознательном, выплескивающееся в чувствованиях, выплескивающееся в приглушённых волевых импульсах, изживающееся в развенчанных идеалах, в обманутых желаниях, изживающееся, вероятно, в известном оупении относительно того, что представляется в неразумном внешнем мире.

Ибо, если в этом возрасте ещё необходимо воспитываться - каждый, кто хочет чему-то учиться, должен ведь также воспитываться, и это должно преподноситься обучающемуся в соответствующей воспитательной форме, ведь за время начинающихся двадцатых годов нужно подготовиться к

дальнейшей жизни. Для этого нужно поготовить почву. Ибо то, что мы переживаем с пятнадцатого по двадцать первый - двадцать второй год (этот период, естественно, не вполне ограничен, особенно в наше хаотичное время, в большинстве случаев это продолжается значительно позднее), то, что мы здесь переживаем - должно вести к тому, что мы, вооружённые всем тем, что стало для нас чётко очерченным в жизни, всем тем, что мы сами в жизни чётко очертили, в двадцатые годы - снова поднимаемся в мир, из которого мы были выброшены с наступлением половой зрелости. Нужно снова подняться; нужно снова найти связь, ибо без этой связи жизни не будет. Эту связь нужно искать самостоятельно. Если эта связь навязывается авторитетом, то она для человека в жизни - ничего не стоит.

Поэтому мы должны вплоть до половой зрелости благодаря признанному ребёнком авторитету продвинуть ребёнка так далеко, чтобы после наступления половой зрелости нам не надо было больше применять свой авторитет. Но мы должны также себя самого, как учителя и воспитателя, привести в такое положение, чтобы мы всегда могли обосновать то, что мы хотим преподавать ребёнку.

Это показывает, прежде всего - с более духовно-душевной точки зрения ту совершенно грандиозную метаморфозу, которая разыгрывается с половой зрелостью для подрастающего человека.

Это - дело величайшей важности - установить, что принцип пола выступает в человеке впервые лишь с его вступлением в мир, как я его охарактеризовал. Естественно, всё здесь в жизни существует относительно, так что и эту истину надо принимать, как истину относительную. Но надо, собственно, усмотреть, что человек вплоть до половой зрелости живёт как общечеловеческое существо и то, что он переживает в мире благодаря тому, что он является мужчиной или женщиной, он переживает - лишь начиная с половой зрелости. В этом отношении, в котором мы, ведь, сегодня благодаря нашей интеллектуально-натуралистической цивилизации - не очень проницательны, лишь для того, кто несколько непредвзято именно для правильного человекопознания приступает к этому миру - удаётся получить правильное воззрение на отношение полов в мире а также на значение, например, полового вопроса или женского вопроса в современности и для ближайшего будущего.

Естественно, если должно говориться о том, что человек в известной мере лишь до половой зрелости является человеком вообще, то это лишь тогда будет полностью понято, когда нам станет ясно, какая чрезвычайно значительная метаморфоза, к примеру, происходит для мужского пола в преобразовании голоса, регистра, на протяжении полового созревания. Подобные процессы происходят, ведь, также и для женского

пола, только они лежат в несколько иной области. То, чем является человеческий голос в целом, со всей своей модуляцией, со всем тем, что делает его способным к преобразованию звука и тона - это касается общечеловеческого, это рождено из духовно-душевного, как оно работает в человеке до половой зрелости. То, что человек вносит в преобразование своего регистра - является ему чем-то вторгающимся извне, из мира, это является чем-то, благодаря чему он вчленяется своим внутреннейшим существом во внешний мир. В случае гортани - здесь не только мягкие части стремятся к опоре на кости, но это - лёгкое окостенение самой гортани - то, что здесь выступает, и, по существу это - благодаря выходу гортани из простого внутреннего человеческого бытия в мировое бытие.

Вообще дело обстоит так, что мы должны видеть это вхождение в мир как нечто намного более всеобщее, чем это обычно усматривают. Обычно описывают вступление человека в период, в котором для него играет роль любовь - так, как если бы любовь играла свою роль, также и в более всеобщем смысле - только для половой жизни. Это не так; человек с приходом половой зрелости вступает в силы любви ко всему тому, что есть в его окружении. Только лишь особым нюансом, извлечением из всеобщей любви является любовь между мужчиной и женщиной. Только если её усматривают в этой специализации - её понимают верно, и тогда так же верно понимают её задачу в мире.

Что же, всё-таки, наступает в человеке с половой зрелостью? До сих пор человечество было дано ему таким образом, что он мог ему подражать, мог находиться под его авторитетом. Оно воздействовало на него извне, ибо всё то, что было в нём, пришло, ведь, в сущности, от того, что он принёс с собой уже из преэксистентной жизни. Человечество как целое - воздействовало на целое в нём внутри. Сначала тем, что он ему подражал, потом тем, что он подчинялся его авторитету. Теперь, после того, как он сам нашёл путь к человечеству после того, как человечество больше не нуждается в том, чтобы воздействовать на него таким образом, как это происходило раньше, теперь в его внутреннее вступает ощущение общечеловеческого, и это является противовесом, дополнением к тому, что человек становится способным к размножению. Он - в состоянии произвести из себя человека в физическом смысле; душевно-духовно - он приходит к возможности переживать в себе всё человечество.

В этом переживании всего человечества - теперь сильно выступает дифференциация на мужчину и женщину. Эта дифференциация на мужчину и женщину выступает таким образом, что только путём полного взаимопонимания во всей социальной жизни благодаря реальности обмена также и в душевно-духовном между мужчиной и женщиной - может быть осуществлено на Земле полное человечество. Женщина так же,

как и мужчина, несёт в себе полное человечество, но так, что она видит это как дар извнеземного, как то, что в сущности изливается в мир из небесного. Женщина рассматривает человечество таким образом, что она в известной мере имеет в подоснове, даже в бессознательном - образ, по которому она формирует человечество. Женщина рассматривает человечество так, что она при этом кладёт в основу преимущественно ценностное суждение, что она устанавливает ценность, оценивает. Если это в сегодняшней жизни не всегда признаётся, то это просто проистекает от того, что наша сегодняшняя жизнь, и прежде всего - во внешнем мире, носит характер совершенно мужской цивилизации.

На протяжении долгого времени главенствующие силы цивилизации - являются мужскими, исходящими от мужчины. Как бы гротескно не воспринималось это утверждение, но это - глубоко значительный символ сегодняшней жизни - то, что мужчины, с чем-то таким, чего женщины знать не могут - ретировались в масонские ложи. И когда потом ложи соединяются, где мужчины и женщины общаются вместе, тогда масонство здесь, по существу - уже абсолютно притуплено, уже не является более тем же самым. Тот, кто принимает во внимание конституцию масонства - вполне справедливо видит в нём определенную специализацию; но он видит в нём равным образом и то, что интенсивным образом указывает на то, что наша цивилизация является мужской. И женщины восприняли чрезвычайно много мужского, предварительно подавив специфически женственное. Поэтому многие течения в сегодняшнем женском движении производят на мужчин впечатление: да, это программы, это идеалы, но они, по существу, ни по их внутренней субстанции, ни по их тону не отличаются от идеалов и программ мужского движения. Конечно, они отличаются тем, что в одних случаях они ставят требования женщин, в других - мужчин; но я думаю, сейчас они своей внутренней субстанцией - совсем не отличаются.

Мужчина, согласно своему внутреннему существу, несёт в себе человечество таким образом, что он собственно человеческое всегда ощущает как загадку, как нечто, во что он не может полностью проникнуть, что ставит ему невыразимые вопросы, к которым он не готов. Эти специальные мужские нюансы, которые именно в масонстве заключены во всём церемониальном и таинственном, что имеет по-мужски сухой характер, которые так пронизывают всю нашу общую культуру, что как раз женщина над этим сегодня вздыхает, но - с другой стороны - требует этого, стремится к этому и хотела бы вжиться в это.

Если мы, как ни странно это звучит, возьмём сегодняшнюю медицину с её совершенно материалистическим характером и в то же время с тем её качеством, что она в человеческой природе, именно в физической природе, опять-таки, ничего не

понимает, но, самое большее - наставляет в том, что испытывают на практике, если мы возьмём эту медицину, то она - в характерной степени является мужским продуктом, так что ничем иным нельзя было бы охарактеризовать яснее то, что, собственно, сегодня происходит из мужской головы, чем сегодняшней медициной.

Если сегодня кто-либо часто обсуждает истину, то люди принимают его за человека, который из удовольствия толкует парадокс; но то, что сегодня является реальным, является во многих случаях парадоксом. Поэтому, если хотят характеризовать истину, что вообще неудобно, действуют именно парадоксально.

Итак, в то время, как женщина переживает человечество больше в образах, мужчина переживает его больше как желание с загадочным характером. С другой стороны, мы проникнем в то, что имеет здесь место, и что, в частности, лишь одно имеет совершенно особое значение для художника воспитания и преподавания, если уясним себе то, что в сегодняшней цивилизации вообще говорится о любви. Любовь, конечно, можно говорить о любви вообще, как можно говорить о приправах к столу, но если кто-либо вносит в мир эти абстрактные спекуляции о вещах и начинает затем о них говорить, для меня это происходит так, как если бы он говорил о соли, сахаре, перце - всё это лишь приправы к столу. Это - абстракция. Если он перейдёт затем к жизни и положит в кофе соль вместо сахара, поскольку всё это - приправы к пище, так что всё это подпадает под ту же общую категорию, то он будет глупцом, не правда ли? В цивилизованной жизни ежеминутно становятся столь глупыми, пускаясь в спекулятивные всеобщности, а не в конкретные реальности жизни.

Любовь - как раз есть нечто, совершенно разное у мужчины и у женщины. У женщины любовь - непременно исходит из фантазии и всегда связана с тем, чтобы формировать образ. Женщина никогда не любит - простите, если я так скажу - просто реального мужчину, который стоит здесь, в жизни; мужчины, ведь, также не таковы, чтобы их, каковы они сегодня, можно было бы любить со здоровой фантазией, но - это всегда нечто большее внутреннее, это - образ там, внутри, из того мира, который является даром небес. Мужчина - напротив, любит желанием; любовь мужчины носит несомненный характер желания. И нужно проводить это различие, как это затем проявляется также в более моральном, идеальном или реальном смысле. Высший идеал может ещё содержать идеальные желания; самое инстинктивно чувственное может быть продуктом фантазии. Но это - радикальное различие между мужской и женской любовью. Женская любовь - погружена в фантазию; мужская любовь - погружена в желание. Поэтому они и образуют нечто, вступающее в жизнь в гармонии.

Но именно это художник воспитания должен был бы полностью иметь в мыслях, если он поставлен перед половозрелым человеком. Он должен был бы уяснить себе, что известные вещи, которые до этого не были преподаны человеку - уже больше не наверстать, если человек вступил в возраст половой зрелости. Нужно до наступления возраста половой зрелости преподать человеку столь много, чтобы этого хватило на все последующие времена, чтобы он не становился односторонним мужчиной и женщиной. Но они непременно становятся односторонними, если они не воспитывались правильным образом до наступления возраста половой зрелости.

Сегодня, когда мы, к счастью, всё более вступаем во время, когда также и после становления половой зрелости, в последующих воспитательных обстоятельствах мужской и женский пол - соседствуют рядом друг с другом, чтобы рядом друг с другом работать в социальной жизни, сегодня особенно важно полностью принять во внимание то, что я сказал. Ибо именно благодаря этому будет возможным также вещи, подобные женскому движению, поставить на здоровое, действительно здоровое основание.

Если мы то, что я сейчас сказал, представим перед нашим взором в великом мировом образе, мы должны обратить внимание на то, что наша земная цивилизация обнаруживает основное различие между Западом и Востоком, между Азией - с одной стороны и Европой, Америкой - с другой стороны. Значительно большей, чем все другие дифференциации, значительно большей, к примеру, чем дифференциация между Европой и Америкой, является дифференциация между Европой, Америкой - с одной стороны и Азией - с другой стороны. В Азии мы имеем нечто, что возвращает нас в прадревнюю, исполненную мудрости культуру. Внешне - она пребывает в декадансе, полностью декадентская, но она живёт, как воспоминание, она почитается как воспоминание. Она живёт так, что в сущности, азиаты - ни европейца, ни американца правильным образом понимать не могут. И кто заблуждается относительно этого - тот заблуждается относительно величайшей исторической мировой тайны современности, что, в частности, важно в наше время и станет особенно важным для ближайшего будущего.

На Западе мы, несмотря на все оттенки, имеем нечто вполне симметричное, противоположное по отношению к Востоку. Здесь мы имеем вживание в земную цивилизацию, ту цивилизацию, которая прежде всего берёт свои представления из того, что лежит между рождением и смертью. Восток - почти совсем не живёт тем, что лежит между рождением и смертью, ни во внутренней религиозной жизни, ни во внешней механической жизни цивилизации. Запад, однако, живёт в этой жизни, что разыгрывается между рождением и смертью - также и своими религиозными ощущениями. Восточный

человек спрашивает: почему я всё же, собственно, родился, почему я пришёл в этот физически-чувственный мир? Западный человек принимает жизнь в физически-чувственном мире более или менее как само собой разумеющееся. Даже если он становится самоубийцей, это - всё ещё так. Он принимает жизнь как само собой разумеющееся, и лишь только если бы эта физическая жизнь была бы большим разочарованием, если бы это заканчивалось смертью, он также развивает известную чувствительность к внеземной жизни.

Это - радикальное различие, но мы не встретим этого радикального различия, если мы будем характеризовать вещи абстрактным образом, но лишь если мы вступим в реальную жизнь. Чем больше мы удаляемся от Востока по направлению к Западу, тем больше находим, что, несмотря на всё сознание, в женщине живёт томление по внутреннему Востоку. Совсем иначе обстоит дело у мужчины Запада. У него - также есть страсти, но не к чему-то, а прочь из того, что он переживает. Он полностью стоит внутри внешней жизни цивилизации, которая разыгрывается между рождением и смертью. Но всё же нечто в нём хочет выйти из этого. И это воспринимается во всём том, что нас окружает, в конце концов, как внешняя цивилизация, от Вислы через Германию, Францию, Англию, Америку - вплоть до Тихого океана. Здесь в этом отношении имеет место совершенно всеобщее стремление. И эту всеобщую склонность к, вероятно, бессознательному разочарованию, но именно в сознательном, замечает сегодня воспитатель, встречаясь с достигшим половой зрелости человеком. И нужно быть воспитывающим филистером, чтобы этого не замечать.

В прежних рассматриваниях мы уже дали понять, что все книги должны быть выброшены из школы, что должно действовать лишь чисто личное отношение художника - воспитателя к ребёнку. Но если теперь подойти к половозрелому человеку, тогда книги и почти вся внешняя жизнь цивилизации вообще становится мучением. Я знаю, что это многими не воспринимается, поскольку они не вошли до такой степени в реальную, действительно конкретную жизнь. Но всей нашей внешней цивилизации, конечно, и в этом отношении присуще нечто односторонне мужское. История, история культуры, антропология - во всём этом есть нечто односторонне мужское. Человек, как человек Запада, хотел бы выйти вон из мира, в который он, собственно, вчленён. Но действительно совершить этот "выход вон" - он не решается. Он не находит моста из физически-чувственного мира к миру духовному. И так везде в нашей внешней цивилизации мы охарактеризовали чувственно-физический мир стремлением - выбраться из него, но опять-таки - с невозможностью из него выйти.

Это, несомненно, так, что в конкретных школьных учреждениях с детьми вплоть до половозрелого возраста - должны встречаться с большими хлопотами, и что потом,

однако, с более старшими детьми - становятся в известном смысле совсем беспомощными, поскольку то, что имеют в своём распоряжении - просто непригодно для того, чтобы быть для человека чем-то ещё. И поэтому именно художник воспитания и преподавания должен был бы, в сущности, когда он стоит перед половозрелым возрастом, ощущать следующее: чтобы ты вообще мог лишь начать воспитание и преподавание, ты нуждаешься в чём-то от действительного человекопознания. Поэтому у воспитателя человека, ещё не достигшего половой зрелости, вероятно, более или менее тихо уже сегодня возникнет тоска по более глубокому человекопознанию. Но для каждого здорового педагогического ощущения она должна выступать как нечто внутренне непреодолимое по отношению к воспитанию половозрелых людей.

То, что женщина - стремится на Восток, мужчина собственно - хочет прочь из Запада, является основной тенденцией всей нашей современной цивилизации. Это является чем-то таким, что - поскольку человек вплоть до возраста половой зрелости является лишь человеком вообще - на ранних школьных ступенях выступает перед нами не так сильно, но как только мы противостояем половозрелому человеку - тотчас же полностью выступает перед нами в конкретном.

Представьте, что немецкий учитель хотел бы рекомендовать половозрелому человеку какую-нибудь книгу, которая описывает с немецкой точки зрения Гёте. Он будет в совершенном замешательстве. Ничего такого в обычной общепризнанной цивилизации - нет. И если используются написанные по этому вопросу книги, то именно немец из этих вещей учится совершенно не понимать Гёте. Если, скажем, пользоваться биографией Гёте, написанной Льюисом, немец, хотя и хорошо знакомится с более внешними сторонами Гёте, лучше, чем из какой-либо немецкой книги, но он опять-таки не знакомится с тем, что есть в Гёте специфически немецкого. И так это сегодня обстоит везде по той простой причине, что у нас вообще нет литературы или чего-то в этом роде, пригодного для воспитания и обучения половозрелого человека.

В отношении к таким вещам всё идёт к тому, что мы действительно вступаем в эпоху, когда женщина действует сообразуя на жизнь цивилизации, когда женщина вносит в жизнь цивилизации то, что она может внести специально - как женщина, но когда она не вносит того, чему она училась из бывшей до сих пор мужской культуры. - Однажды, в девяностых годах прошлого столетия, я имел беседу с одной немецкой женщиной-правоведом по женскому вопросу; она была совершенно радикальна в своих воззрениях, и я должен всё же сказать - эти воззрения показались мне таковыми, как если бы эта женщина хотела бы вращаться только в мужскую культуру, не обогащая мир своим женским существом. То, что здесь имеется в виду, вовсе не мыслилось односторонним или

филистерским образом. Я должен был сказать этой, очень свободной, радикальной женщине: - да, это движение ещё не представляет собой того, в чём, собственно, нуждается мир. Мир нуждается не в том, чтобы женщины одевались в то, простите, что в Англии нельзя произносить, но в том, чтобы мужчина и женщина - действовали сообща согласно своим возможностям.

Со всем тем, с чем мы приступаем к становящемуся человеку, мы должны усиленно готовиться к этой особой конфигурации до и после половой зрелости. Поставим перед собой конкретный вопрос. Имеется "Потерянный рай" *Мильтона*. Было бы неплохо сделать его предметом учебных занятий. Когда? Тот, кто рассматривает всё то, что я пытался изложить об этих вещах, при верном понимании вхождения повествовательного, описательного элемента в возрасте после десяти лет, найдёт, что в этом возрасте - подойдёт Мильтонов "Потерянный рай" и вообще эпическая поэзия. А также *Гомер*, если его предложить между десятым и четырнадцатым годами - будет соответствующим образом принят лучше всего. И, напротив, по отношению к действительному развитию человека было бы весьма преждевременным, если в этом возрасте - попасть впросак с точки зрения воспитания и обучения - с *Шекспиром*; ибо, чтобы правильным образом воспринять, как человеку, то, что выступает в драматической поэзии, нужно быть, по меньшей мере - на переходе к возрасту половой зрелости. Драматическое, воспринятое до этого, означало бы - выгнать из человека то, чего позднее ему будет очень нехватать.

То, что я как раз пытался объяснить, так сильно защищают, если вынуждены преподавать, как для юношей так и для девушек после вступления в половую зрелость - сегодня я хочу лишь привести пример - преподавать, например, историю. В действительном ходе человеческого исторического развития мужские и женские силы, хотя и в иной форме - перепутались. Наши исторические представления, которые находятся исключительно в распоряжении половозрелого возраста, обладают, однако, несомненно мужской природой, как если бы они были просто напечатлены Эпиметеем. О них, к примеру, совсем никакого понятия не имеют девушки, достигшие половой зрелости. Юношам заниматься этим - несколько скучно, но это ещё лучше согласуется у них с эпиметеанским, с тем, что имеет дело преимущественно с суждением, с непосредственно констатируемым.

Есть также и прометеанские представления истории, где обнаруживается не только то, что происходит, но где то, что от идей присутствует в современности, обнаруживается в его метаморфозе из предшествующего, но обнаруживается - как здесь имели место импульсы, чтобы продолжить современность, как современность продолжается далее благодаря импульсам. Это действие прометеанского элемента

в истории - как раз то, что особенно привлекает женский элемент.

Это было бы совершенно односторонним, если бы историю хотели бы представить в женской школе - прометеанским образом, а для мужчин - эпиметеанским. Мужчины бы полностью уткнулись в прошлое и окоченели бы там ещё больше, чем сегодня. Девочки в девичьей школе, именно ради подходящих для них исторических представлений - готовы в известной мере улететь в будущее. Они всегда воспринимают импульсы, которые особенно близки их представлениям. Но мы лишь тогда достигнем правильного действия социальной жизни, если мы именно к тому, что мы сегодня единственно имеем в своём распоряжении, к эпиметеанской истории - прибавим написанное Прометеем. И если оба элемента действуют в представлении истории - мы будем фактически иметь для половозрелого возраста исторические представления, или - создавать их, если нам выпала соответствующая задача.

Четырнадцатый доклад, 5 января 1922 года

Эстетическое воспитание в частности
--

То, что я представил Вам как членение человеческого существа и что может служить достижению совершенного человекопознания, может быть представлено с самых различных точек зрения; и именно тогда, когда это представлено с самых различных точек зрения, человек может постепенно прийти к действительному познанию того, что, собственно, за этим скрывается. Я говорил Вам об астральном теле, то есть о том члене человеческого существа, который в известной мере не считается ни с пространственными, ни с временными взаимосвязями, который употребляет и пространственные, и временные взаимосвязи - свободным образом. Я пытался показать, как это проявляется в сновидении с его образами, что указывает на то, что сновидение, по существу - касается астрального тела и что сновидение то, что разнесено во времени - в своих образах вплетает друг в друга.

Чтобы охарактеризовать то, что является человеческим астральным телом, можно выбрать много различных точек зрения. Можно, например, обратить взор на все те качества и состояния, которые человек развивает с наступлением половой зрелости и вглядываясь в эти состояния, в эти силы - также получить образ астрального тела; ибо с половой зрелостью для свободного владения человеком рождается именно то, что является астральным телом.

Августин, средневековый писатель, пытается несколько иным образом подойти к астральному телу. Я должен подчеркнуть, что у *Августина* Вы совершенно не найдете еще членения человека в том смысле, как я это здесь представил из сознательного антропософского исследования, но *Августин* констатирует это из инстинктивного ясновидения, которым некогда обладало человечество. И тот способ, которым *Августин* характеризует эту сторону астрального тела, которое у человека с половой зрелостью приходит к свободному раскрытию, является для жизни человека весьма характерным. А именно, *Августин* говорит: благодаря основным свойствам астрального тела человек знакомится со всем тем, что благодаря самому человечеству искусственно вплетается в его собственное развитие. Когда мы строим дом, изготавливаем плуг, конструируем прядильную машину, то силы, действующие при этом у человека, связаны с астральным телом. Человек фактически благодаря своему астральному

телу знакомится с тем, что окружает его во внешнем мире, будучи произведенным самим человеком.

Отсюда - это безусловно основано на истинном человекопознании, если мы в нашем деле воспитания и преподавания в том временном пункте человека, где он проходит через половую зрелость - стараемся практически ввести его в те стороны жизни, которые созданы самим человеком. Конечно, сегодня это значительно более сложная задача, чем во времена святого Августина. Тогда жизнь вокруг человека была существенно проще. Сегодня она стала сложнее. Но именно благодаря тому, что я в предыдущие дни назвал душевной экономией в деле преподавания и воспитания, сегодня также должно удаваться так присматривать за половозрелым человеком, чтобы он во время с пятнадцатого до двадцатого года или даже после двадцатого года постепенно воспитывался таким образом, чтобы становиться вхожим в окружающее его искусственное человеческое бытие.

Подумайте только, сколь многого всей нашей цивилизации в этом направлении, собственно, не хватает. Спросите себя однажды, нет ли сегодня многочисленных людей, которые обслуживают телефон, трамвай, можно ведь даже сказать - обслуживают пароходы, не имея никакого понятия о том, что, собственно, происходит в пароходах, в телефоне и в движении трамвайных вагонов. Ведь в нашей цивилизации человек окружен вещами, смысл которых остается для него чуждым. Это может показаться незначительным тому, кто верит, что для человека имеет значение лишь то, что разыгрывается в сознательной жизни. Конечно, в сознании это уживается прекрасно - когда просто покупают билет на трамвай и едут до желаемой станции, или когда отправляют телеграмму, не имея никакого понятия о том, каким образом это возможно, никогда не видев ничего подобного аппарату Морзе. Ведь можно сказать - для обычного сознания это безразлично; но для того, что разыгрывается в глубинах человеческой души - это вовсе не безразлично; человек в мире, который его обслуживает и смысла которого он не понимает - это как человек в тюрьме без окна, через которое он смог бы поглядеть на вольную природу.

Искусство воспитания и преподавания должно быть основательно пронизано этим познанием. В то время, как человек, как я это вчера характеризовал, вступает в дифференциацию на мужчину и женщину, он становится также зрелым, чтобы вступить в другие жизненные дифференциации, и он должен становиться вхожим в действительную жизнь. Поэтому мы, когда у наших вальдорфских школьников приближается возраст половой зрелости, вводим в школьный план такие предметы, как прядение, ткачество и т.п.. Естественно, это ставит большую задачу, и это трудно, разработать школьный план, если следовать тенденции

включить в этот школьный план к половозрелому возрасту все то, что делает человека жизненно практичным человеком; это значит - таким, который стоит в мире с пониманием. Естественно, мы в Вальдорфской школе боремся также с внешней целесообразностью сегодняшней жизни. Мы ведь должны привести наших учеников и учениц к тому, чтобы они смогли посещать, вероятно, университет в сегодняшнем смысле, технический колледж и т.п. Мы должны поэтому внести в учебный план все то, что мы иначе считали бы ненужным, но что должно быть включено по вышеуказанной причине. Организовать школьный план по возможности душевно-экономично именно для тех учеников и учениц, которые достигли половой зрелости - это уже вызывает поистине тяжкие хлопоты. Это требует большого труда, но это возможно. Благодаря этому возможно именно самому развить чувство существенного в жизни и затем по возможности экономичным образом преподать это ученикам и ученицам, так, чтобы они знакомились простейшим образом - что они, собственно, делают, принимая или передавая телефонный разговор, как действует трамвай со всем его оборудованием и т.д. Нужно только развить в себе способность приходить к тому, чтобы все эти вещи приводились бы в как можно более простых формулировках; тогда эти вещи безусловно можно преподнести ученикам и ученицам в соответствующем возрасте сообразно с их смыслом. Ибо это должно стать стремлением к тому, чтобы ученики и ученицы действительно знакомились со смыслом нашей культурной жизни. - Только нужно уже в преподавании физики, химии - подготавливать все таким образом, как это годится для упомянутого возраста до половой зрелости, чтобы иметь возможность по достижении половой зрелости, опять-таки - как можно более экономичным образом, основывая на этом совершенно практические стороны жизни.

Естественно, здесь речь идет уже о том, что отныне ученики и ученицы вступают уже в возраст, когда они должны становиться известным образом дифференцированными - естественно, каждый в своем направлении -, но после чего они, прежде всего, должны освоить более духовную или более ремесленную профессию. При этом необходимо принять во внимание, что искусство воспитания, основанное на действительном человекопознании, считает само собой разумеющимся, что отдельные члены человеческой природы стремятся к целостности. Только всегда должно быть понимание, как нужно стремиться к этой целостности. Естественно, тех учеников и учениц, которые благодаря их особой одаренности склонны к более духовной профессии нужно воспитывать и обучать в этом духе. Но то, что также в более позднем возрасте развивается в человеке односторонне, благодаря другому развитию - должно быть, в известном смысле, опять-таки возвышено к некоторому роду всеобщности.

Если мы, с одной стороны, сообщаем ученику или ученице волевые побуждения, которые направлены в более духовную сторону, тогда (ибо астральное тело, если оно образует в известном направлении свои волевые импульсы, требует, чтобы также лежащие в нём импульсы познания - образовывались в другом жизненном направлении), мы должны тогда так образовать импульсы познания, чтобы человек имел воззрение, именно наглядное воззрение в области практической жизни, которое сообщит ему смысл всей совокупности практической жизни.

Например - это несомненно является недостатком нашей цивилизации, если (я хочу назвать экстремальный случай) находятся статистики, которые устанавливают своей статистикой, какое потребление мыла на определенной территории и не имеют при этом никакого понятия о том, как производят это мыло. Никто не может с действительным пониманием констатировать потребление мыла, если он не имеет понятия, по крайней мере - совсем в общем, о его производстве.

Видите ли, поскольку сегодняшняя жизнь становится настолько сложной, что вещи, которые нужно учитывать, становятся прямо-таки почти бесконечными, то здесь душевно-экономичный принцип должен будет играть максимально возможную роль. Воспитательная проблема, лежащая в этой области - следующая: экономичным образом понять то, что нужно делать для этого возраста. Это можно было бы легко сделать, если бы у нас в теле не торчали шлаки всевозможных воспитательных мероприятий, которые теперь традиционно всходят в современности и которые в современной жизни не имеют совершенно никаких оснований.

Грек был бы весьма озадачен, если бы молодые люди, прежде чем они войдут в греческую жизнь - почти так же, как мы поступаем с нашими гимназистами - были бы вводимы в египетское или в халдейское. Но об этих вещах довольно, ибо мы, ведь, должны непременно принимать во внимание целесообразности сегодняшней жизни.

Итак, здесь речь идет о том, чтобы того, кто склоняется к более духовной профессии - как можно более всесторонним образом познакомить с вещами внешней ремесленной жизни и наоборот, того, кто склоняется к ремесленной жизни - познакомить в известных границах с тем, что питает человека как духовная профессия. При этом необходимо подчеркнуть, что, по меньшей мере - совершенно необходимо стремиться содействовать этим практическим сторонам жизни через саму школу. И при этом - не надо содействовать ремесленному делу, посылая молодых людей, как взрослых, на фабрику, но - внутри самой школьной жизни необходимо иметь возможность принимать во внимание практические стороны жизни, чтобы молодой человек то, что, я сказал бы, образно говоря, он усвоил на модели - мог бы вскоре перевести в практическую жизнь. Я

не вижу также, если даже в наших тюрьмах удастся заставлять заключенных работать таким образом, что они производят вещи, которые затем в жизни вовне играют какую-то роль, почему бы также и в школьных мастерских не производить вещи, которые можно было бы потом просто продавать.

Но то, что молодой человек как можно дольше остается в школьной среде - это, прежде всего, должно быть для него потом оздоравливающим, как видно из этого; ибо это как раз соответствует внутренней сущности человека - вступать в жизнь постепенно, быть вводимым в жизнь без толчков. Потому, что старость столь мало понимает - что делать с молодежью, мы имеем сегодня уже в интернациональном масштабе молодежное движение, которое сегодня не понимается стариками ни в малейшей степени в его глубокой правомерности. Оно глубоко правомерно и должно быть непременно понято в этой глубокой правомерности. Но оно должно быть также направляемо на верный путь. И это может, по существу, происходить лишь благодаря тому, что дело воспитания будет направляемо на верный путь.

Это - то, к чему мы прежде всего стремимся в принципе Вальдорфской школы: по возможности знакомить человека с жизнью, чтобы он в начале двадцатых годов, когда его собственное Я вступает в мир в свободную деятельность - также мог развить действительно верное ощущение мира, с тем, чтобы он мог потом действительно чувствовать себя в мире, от которого он в состоянии получать впечатление: у меня есть ближние, которые - старше, чем я, которые образовали предыдущее поколение. Эти предыдущие поколения произвели все то, что обслуживает меня сейчас; но я имею общность с этими прежними поколениями. Я понимаю то, что они внесли в мир. Я не просто сажусь на стул, который мне предоставил отец, но я учусь понимать, как этот стул возник.

Естественно, сегодня многие предубеждения противостоят такому введению молодых людей в практическую жизнь. Но я понимаю это здесь, конечно, в истинно практическом смысле. Ибо все же верно следующее: из всех эпох, которые пережило в своем развитии человечество, материалистическая эпоха, в которую мы растаем - является для самого человека самой духовной, самой спиритуальной. Видите ли, я могу это объяснить себе, вероятно, следующим образом. Я знал теософов, которые стремятся в духовное; но они являются чистейшими материалистами, ибо они говорят о физическом теле: оно имеет известную плотность; затем они говорят об эфирном теле: оно - более тонкое, но оно все еще имеет известную плотность и телесность; затем они говорят об астральном теле: оно уже намного тоньше, но оно все еще имеет известную плотность в представлении. Затем они говорят о всевозможных других прекрасных вещах: можно ведь подниматься все выше и выше и тогда вещи становятся уже столь тонкими, что дальше уже не знают, что делать с этой

тонкостью; однако все это остается мыслимым по аналогии материализму, это не возвышается в действительности в спиритуальное. - Собственно, внутри Теософского общества я познакомился с грубейшим материализмом. Я должен был, к примеру, испытать это, когда мне в Париже некто сказал, после того, как был прочитан доклад и я спросил, какое впечатление произвел доклад на эту личность: Да, доклад оставил в комнате прекрасные вибрации! - Так что возникает представление: впечатление от доклада становится чем-то обоняемым. Все это постепенно превращалось в материальное.

Напротив, я всегда говорю тем, кто хочет меня слушать, что для меня намного дороже остроумно мыслящий материалистический человек, чем восходящий материалистическим образом в духовный мир теософ; и это - по той простой причине, что хотя материалист и пребывает в заблуждении, но то, что он выдумывает, имеет дух, действительный дух; это только лишь очень утонченный дух, абстрактный дух, но дух пребывает внутри, действительный дух, который должен выйти к действительности жизни. Поэтому я часто нахожу материалистов значительно более одухотворенными, чем тех, которые стремятся из материализма материалистическим образом. Наша эпоха действительно нацелена на то, чтобы так тонко переработать в себе дух, чтобы больше уже этого не замечать. Но самое одухотворенное мы развиваем уже в нашей современной технике. Здесь, собственно, все, что лежит в основании объекта, произошло из духа, из самого человеческого духа.

Не требуется быть особенно одухотворенным, чтобы поставить на стол красивый букет цветов, ибо это творит природа. Но чтобы конструировать хотя бы самую простейшую машину, нужно уже иметь в себе нечто от духовной активности. Дух - уже здесь, но только его не замечают, так как не смотрят правильным образом на себя самого. И обладать духом таким образом - чрезвычайно тяжело переносимо именно для подсознательной человеческой природы, если ей не дано необходимое понимание объективного. Этого духа, который мы сегодня имеем, как нечто абстрактное, изливающимся в современность, который мы учимся именно через освоение переносить в жизненную практику.

Я могу Вас заверить: если здесь однажды будет антропософское искусство воспитания, оно введет в жизнь намного более практичных людей чем более материалистическое искусство воспитания сегодня, так как оно будет иметь дух как нечто творческое, а не как нечто такое, после чего лишь строят глазки, немножко упархивают от внешней действительности, грезят. Прийти к духу без потери жизненного праксиса - это то, что хочет открыться именно для практической стороны жизни, что я называю антропософским движением.

Итак, именно когда хотят мальчиков и девочек половозрелого возраста указанным образом непосредственно практически ввести в практическую жизнь, можно, уже как учителю - не раз впасть в отчаяние из-за неумелости именно в наше время. И возникает вопрос: существует ли для школьного возраста между сменой зубов и половой зрелостью путь, пригодный для того, чтобы сделать из всего человека умелое, смелое существо? - И здесь, когда смотрят на действительную жизнь а не на теории и если руководятся жизнью а не абстрактными идеями, именно если следуют тенденции - делать человека практичным - к этому приводит то, что во время от смены зубов до половой зрелости человеку преподают как можно больше прекрасного, как можно больше от действительно художественного постижения жизни. Чем больше прививать человеку понимание прекрасного, чем больше он пронизывается внутренним пониманием красоты, тем больше он будет подготовлен к тому, чтобы в половозрелом возрасте приступить к действительно практическому, без того, чтобы это могло принести ему вред для всей его дальнейшей жизни. Тогда можно, по существу, безопасно приступить к пониманию трамвая, к пониманию локомотива, если в надлежащем возрасте было усвоено эстетическое понимание живописи или скульптуры. Это - то, на что нужно смотреть прежде всего. Но красота должна при этом рассматриваться как внутренне присущая жизни. Необходимо всегда развивать чувство того, что красота является не чем-то замкнутым в себе, но чем-то вчлененным в жизнь. И в этом отношении наша сегодняшняя цивилизация должна именно в целях воспитания и обучения многому учиться.

На отдельных примерах, которые я хочу, по возможности, свести к простейшим, Вы увидите, как это, собственно, мыслится - ввести ребёнка в исполненное жизни и оживляющее чувство прекрасного. Видите ли, можно устраивать какие-либо домашние, иногда также школьные занятия ручным трудом; на этих занятиях сидят девочки, у них есть какие-либо ленты и они вышивают на этих лентах всяческие, как говорят, узоры. Ну, скажем, девочки вышивают на ленточке нечто вроде этого(рис.2) - я делаю это по возможности проще, только для объяснения. Если потом спросят: зачем это? - могут получить ответ: это пришивается к вырезу декольте, к поясу а также внизу как кайма на платье. Это невыносимо, если говорится нечто такое, так как это демонстрирует полное непонимание действительности жизни в связи с чувством прекрасного. Если обладать вполне живым восприятием того, что является жизненно-действительным, и юная девушка или дама представляет нам такой узор пришитым вверху, посередине и внизу, у нас возникнет приблизительно то же ощущение, как если бы они (эти узоры) были бы сжаты сверху вниз! Тогда нужно поправить дело, объяснив, что нужно вышить три

вариации этого узора. Лента сверху должна быть вышита иначе, и нижняя лента - опять-таки иначе.

На этой ленте (верхняя) должен быть, вероятно, вышит этот узор (рис.1), так сказать, лишь эскизно, и на этой ленте (нижняя) должен быть вышит этот узор (рис.3). Тогда эта дражайшая личность может нашить это (рис.1) сверху на шейку, ибо это означает, что сверху - шея, голова. Это (рис.2) может быть затем пришито на пояс и это (рис.3) - внизу, как нижняя кайма; так как это означает, что это - верх, и это - низ. Ибо человек имеет низ и верх, и это должно выделяться, если художественно воспринимаемое хотят приблизить к живому. Например, я однажды сделал открытие, что подушки исполняются с таким узором (рис.4) или в этом роде. Да, но на нее все же нельзя класть голову, т.к. она посередине все же колется! Класть голову все же нельзя! Это все же не может выразить то, что должно происходить с вещами.

Естественно сделать так (рис.5); и теперь, теперь можно укладываться только так, чтобы лежать лицом направо, и возле каждой такой подушки должна лежать другая, имеющая такой же узор на левую сторону, если Вы хотите это действительно художественно оформить (рис.5 и 6).

Ну, в действительности этого не делают. Но искусство включает в себя также внешний декорум. И так нужно иметь ощущение того, что, собственно, подушка должна быть изготовленной таким образом, чтобы она действительно была приспособлена к положению человека направо и налево, что это - фикция, предполагать, чтобы подушку вертели.

Эти вещи, я бы сказал - вводят в действительность художественного мира иллюзии. И лишь только когда мы введены в эту действительность соответствующим образом, в нас образуется чувство, я бы сказал - противочувство чисто практического, которое мы переживаем потом действительно правильным образом, если мы внутренне вошли в чувство прекрасного, но в исполненное жизни чувство прекрасного.

Сейчас это особенно популярно - исполнять помпадуры со всяческими такими вышивками. При всем множестве таких помпадуров я должен спросить: да, но где же здесь все-таки верх и низ? - Нужно ведь, кроме того, что является здесь украшением, усматривать - где здесь вложено нечто, где низ или верх. Обычно это совершенно не принимают во внимание, как и мы часто поступаем с нашими книгами, глядя в них лишь тогда, когда их разрезаем. Здесь нужно было бы присвоить книге какой-либо мотив, который, собственно, требуется, это - не оформляется.

Я хотел бы этими примерами, как говорится, лишь намекнуть, как действительно вводить в жизнь то, что является чувством прекрасного, как это должно быть живо постигаемо. Ибо только тогда, когда мы таким образом живо разовьем эстетическое - мы сумеем требуемым сегодня образом войти в практическую жизнь.

Разумеется, то, что здесь рассматривается - таково, что ребёнка действительно нужно вести к чувству реальности. Я хочу опять-таки на примере, который я конструирую, как можно проще показать - как можно преподать ребёнку это чувство реальности в прекрасном. Здесь можно помочь себе таким образом: предположим, я рисую ребёнку это:

Теперь я, как художник преподавания, должен быть в состоянии вызвать у ребёнка ощущение (и это скоро получится у множества здраво чувствующих детей), что эта вещь - несносна, нестерпима, поскольку ничего действительно при непосредственном обозрении не содержит, и этого нельзя терпеть. И я смогу это усилить у ребёнка до такой степени, что я представляю ему это таким образом (все это извлекается из ребёнка, ни в коем случае не напечатлевая ему этого извне): видишь - это именно так, как если бы перед тобой стоял человек, у которого только левая половина лица, или только левая рука, или - только левая нога. Ты не можешь выносить того, что в действительности не может действовать как действительное. Нужно внести это в чувство прекрасного, короче - нужно привести ребёнка к тому, чтобы он увидел как необходимость - сделать к этому еще нечто, без чего он не считает эту вещь завершённой. Тогда я развиваю непосредственно живое чувство прекрасного. Немецкое *schoep* (красивый, прекрасный) - родственно *Schein* (свет, блеск, сияние, а также - видимость). Я обнаружу в ребёнке то, что действительно делает астральное тело подвижным в себе, что ведет астральное тело к тому, чтобы оно было функционирующим членом в человеке.

Важно, чтобы мы также, именно как художники воспитания и преподавания - вырабатывали бы это чувство в нас самих; ибо мы увидим, как мы оживляем детей, если мы подходим к ним таким образом. И мы будем тогда вырабатывать правильным образом также и другое художественное, о котором я уже говорил в ходе этих докладов. Я говорил о том, что когда ребёнок при смене зубов приходит в школу, всё должно предприниматься в известном смысле художественным образом. Нужно также то, что рассказывают ребёнку об окружении, рассказывать ему с художественным чувством, иначе приходят к тому, что называют антропоморфизмом, когда в природу вносят везде одно лишь человеческое. Делая все сказкой, легендой - вносят тем самым человеческое и потом действительно приходят к опасности убедить детей в том, что известные деревья произрастают из почвы только затем, чтобы человек мог получать пробки. Несомненно, образное воспитание не должно быть пронизано такого рода тенденцией. Поэтому образы, которые мы добываем для этого возраста, должны быть выработаны в прекрасном. Красота требует наглядности, непосредственного ощущения. И то, что может непосредственно в прекрасном восприниматься в природе - не требует ни очеловечивающей персонификации, ни

антропоморфизмов и т.п. но - действительно выражает себя в наглядном.

Если мы позволим ребёнку вплоть до половозрелого возраста развивать на всех предметах это чувство прекрасного, тогда он вступает в практическую жизнь именно таким образом, что он относится к этому жизненному праксису - по-человечески, и устанавливается гармония между человеческим воззрением и тем, что преподносится ребёнку в половозрелом возрасте как жизненнопрактические вещи.

Но это имеет невероятно значительную социальную сторону. К социальным вопросам нужно во многих отношениях приступать с той стороны, о которой сегодня почти не думают. Видите ли, вполне возможно, что вся чудовищность, которая окружает нас сегодня в жизни цивилизации - и Вы едва ли станете отрицать, что это - вполне интернациональная истина, что лишь при приближении к большому городу мы в эстетическом отношении, по меньшей мере большей частью, окружены сплошной мерзостью, что вся эта мерзость стала бы совершенно чем-то иным, если бы однажды пара поколений была воспитана таким образом, что у них действительно было бы чувство прекрасного!

Мы имеем сегодня человека, как он предлагается нам в отношении своего физического тела; мы видим его извне. И мы имеем другого человека, которого мы видим внутренне, согласно его Я. Между Я и физическим телом лежат астральное тело и эфирное тело. У сегодняшнего человека они, собственно, захирели. Сегодня они соответственно подготовлены лишь у восточного человека. У всех западных людей они захирели. Они не могут свободно развиваться. Мы можем способствовать этому свободному развитию, если мы сообщим человеку как можно более всеохватывающее ощущение прекрасного. Он наиболее чувствителен к этому в школьном возрасте. Поэтому должно быть все приложено к тому, чтобы именно между сменой зубов и половой зрелостью ввести человека в ощущение, в переживание прекрасного. Тогда он удержит это для более позднего возраста.

Делом совершенно особой важности становится преподавание человеку художественного для выработки речевого элемента. Языки, ведь, все без исключения - исходят из непосредственно переживаемого. В элементе звука, конечно, если только суметь найти своим ощущением, как, сообразно ощущению, развивался речевой элемент, можно ещё услышать в слове это его переживаемое или тяготеющее к переживанию значение. В нашей абстрактной жизни это, ведь, почти полностью пропало и мы сегодня односторонне придерживаемся логического, а не художественного речи. Конечно, логическое внутренне присутствует в речи, но оно является скелетом речи и оно есть нечто мертвое. В жизни речи, которая может быть воспринята только во взаимосвязи с гением языка, есть еще многое другое кроме этого чисто логического.

Попытайтесь как-нибудь с этой точки зрения почувствовать в самих словах, какие склонности они вносят в жизнь. Можно вполне утверждать, что в этом есть нечто характерное - я хочу привести пример, но я думаю, Вы меня поймете, если это будет взято из более старой формы немецкого языка - когда говорят "Sucht"(рус."мания"), это слово "Sucht", для которого Вы уже сможете найти аналог и в английском языке, что на более ранней ступени немецкого языка означает нечто, связанное с suchen (рус."искать"). У тела - мания (Sucht), болезнь; оно ищет(sucht) нечто, чего обычно не ищет. И во внешних формах, в специализации - потом узнавали, чего же оно ищет: Gelbsucht (желтуха), Fallsucht (эпилепсия, падучая) - были определенными формами заболеваний. Можно в этом "Sucht" почувствовать, что здесь, собственно, представлено в жизни.

Сегодня мы, опять-таки за исключением жителей Востока, которые еще имеют это ощущение в своей речи, чем дальше мы идем на Запад, тем больше мы удаляемся от этого художественного ощущения речи. И это - дело большой важности, опять-таки найти некий род основания для такой жизни в гении языка, в организме речи. Это опять-таки - имеет большое и к тому же интернациональное, социальное значение.

Вы мне простите, если я то, что я хотел бы здесь выразить, поясню на близком примере. Но я прошу Вас, не поймите то, что я Вам скажу, в какой-то мере превратно. Видите ли, на 88 странице перевода моей книги "Коренной пункт социального вопроса" т.е. книги "The Threefold State" я нахожу предложение: "The freedom of one cannot prosper without the freedom of all." ("свобода одного не может процветать без свободы всех"). Это предложение, как я ощущаю его всеми чувственными подосновами, имеющими место там в языке, это (как я уже сказал, это не надо понимать превратно), это - бессмыслица; так сказано быть не может, ибо это означает нечто совершенно иное, чем то, что стоит у меня в соответствующем немецком предложении: "Die Freiheit des Einen kann nicht ohne die Freiheit des Anderes gedeihen." ("свобода одного не может процветать без свободы другого".)

Это предложение означает нечто совершенно иное. И если бы его хотели перевести так, как это соответствует идеалу перевода, его должны были бы полностью переписать. На это место нужно было бы поставить нечто совершенно иное. Ибо перевод должен быть оформлен, собственно, таким образом, чтобы упомянутая переведенная книга могла быть, как таковая, написанной из гения языка, из языковой области страны. Другой перевод - невозможен. И я знаю совершенно определенно, что у *Бентама* ещё в астральном мире волосы бы встали дыбом, если бы он нашел фразу: "The freedom of one cannot prosper without the freedom of all." Это совершенно немислимо. И здесь в основе лежит нечто совершенно особенное.

Если Вы встретите это предложение в книге, Вы, естественно, сразу возразите, особенно, если это касается школьного дела: Да, у нас, ведь - свобода... Ты говоришь здесь об отношениях, которые в Англии совсем неприменимы. В оригинале книги этого нет, здесь это - уже применимо. Но в этом переводе вещи, которые первоначально мыслились в книге, становятся, собственно, совсем непонятными. И на чем это основывается? Теперь я на отдельном слове хочу Вам показать, на чем это основывается. Вы имеете слово "freedom". Если бы мы пожелали иметь чувственно соответствующее этому слово в немецком языке, мы должны были бы образовать слово "Freitum" (нечто вроде "вольность"(прим.пер.)). И если бы мы имели это слово "Freitum", его можно было бы просто лексикографически перевести на английский: "freedom", и это было бы вполне недвусмысленно. То, что это обстоит не так просто, если хотят действительно принимать во внимание гения языка, я могу осветить Вам, к примеру, из того, что мы в Германии можем хорошо пользоваться словом "Irrtum" (заблуждение, ошибка). Но "Irrtum" - является контурирующим фактом, он присутствует здесь, как единичный факт. Если бы я захотел иметь это слово с "heit", тогда нужно было бы (что в немецком языке было бы вполне возможно, такое слово обычно не употребляется, но из гения немецкого языка его употребление вполне возможно), тогда нужно было бы образовать слово "Irreheit" (нечто вроде "внутренняя склонность к заблуждению"(прим.пер.)). Но "Irreheit" - вводит нас во внутреннее человека; это - свойство внутреннего человека. В немецком языке нет слов, образованных с "heit", которые бы не указывали на нечто, движущееся через человека, не обращали бы вещи к человеку. Даже жаль, что мы не имеем слова "Freitum", ибо тогда мы могли бы выразить без описаний, что специфически ощущается при слове "freedom".

Именно таким образом мы входим в глубины организации речи, гения языка. Итак, как видите, когда я пишу мои книги, также когда я пишу по-немецки, я стараюсь по возможности писать так, чтобы эти вещи могли быть переведены на другие языки. Немцы называют это потом у меня плохим стилем... Но это можно делать не всегда. Однако там, где дело касается выпуска книги в немецкую цивилизованную жизнь, естественно, нужно иногда принимать во внимание то, что является специфически немецким. И тогда если Вы находите у меня слово "Freiheit", его нельзя переводить словом "freedom". Моя "Philosophie der Freiheit" никогда не может носить название: "Philosophy of freedom", но прежде нужно понять, какое название она должна иметь, чтобы это соответствовало сути дела.

Это, ведь, очень интересно, не сочтите это за педантизм или статистические штудии. Вещи, которые я высказываю с такой точки зрения, я высказываю вовсе не безответственно, но я сообщаю их действительно из тщательных исследований. Если

бы я написал книгу о воспитании, Вы то и дело находили бы там в известных главах слово "Freiheit". Теперь я, чисто как упражнение, взял написанную на английском языке книгу о воспитании и просмотрел в ней соответствующие главы, где у меня Вы то и дело находили бы слово "Freiheit". И, видите ли, в этих главах слово "Freiheit" - не встретилось ни разу, ни одного раза! Это - именно то, что нужно воспринимать и чувствовать, ибо мы нуждаемся в этом для интернационального взаимопонимания. И мы поистине должны принимать это во внимание уже в школе. Я учитываю это в моих книгах, я давал это понять и я чрезвычайно осторожен в употреблении известных слов, ибо, употребляя где-либо в предложении слово "Natur" ("природа"), я уверен: если это будут переводить на английский, это переведут словом "nature". Это, несомненно, переведут словом "nature". И все же - весь смысл будет искажен, если то, что чувствуют в немецком языке при слове Natur - просто передать в английском языке словом "nature".

Поэтому Вы очень часто найдете в моих перифразах, я сказал бы - препарированное для перевода; перефразируется то, от чего я бы не хотел, чтобы оно вызывало другое ощущение. С известной целью я должен, естественно, употреблять слово Natur, но в тех местах, где вопрос в том, чтобы вызвать другое адекватное представление, я тогда, именно для западных языков, пишу в моем предложении не слово Natur, но я пишу: чувственный мир, ибо это - приблизительно то, что сегодня принимают, как значение слова Natur, как оно употребляется в немецком языке.

И то, что я часто хочу сказать словом - природа, я могу потом, подготавливая для интернационального понимания - сказать словами: чувственный мир. Я ожидал, что потом в переводе будет стоять соответствующее слово, но, видите, это опять переведено просто буквально. Так что это чрезвычайно важно - наглядно представлять себе эту жизнь гения языка именно для художественной выработки речи.

Не говоря уже о том (я лишь между прочим хотел обратить на это внимание), что при переводе не придерживаются гения языка, стоит ведь здесь, если чисто лексикографически перевести это обратно: "Die Freiheit des Einen kann nicht gedeihen ohne die Freiheit von allen." Но это также и обратно в немецком - не имеет никакого смысла; и это также здесь не стоит. "Die Freiheit des Einen", стоит здесь, "kann nicht ohne die Freiheit des Anderen gedeihen" - не "всех", но - "другого", в том-то и дело.

Как сказано, прошу Вас, не поймите это превратно. Я лишь хотел привести это, как ближайший пример. Я хотел бы указать на то, что мы сегодня уже достигли не переживания вещей (мы могли бы это достичь именно в языке), но - жизни поверх вещей. Наша цивилизация постепенно приобретает развязный, небрежный облик. Мы должны снова получить возможность вживаться в слова, сопереживать словами. Лишь тогда мы

сможем реализовать то, что я поставил как требование: чтобы ребёнок, после того, как он был несколько введён в грамматику, был бы введён затем в риторику, красноречие, т.е. в прекрасное, а также - в художественное речи. И мы должны вводить ребёнка в художественное речи. Это имеет также и свое интернациональное значение, и это - чрезвычайно важно, уяснить сегодня, что то, что именуют социальным вопросом, должно быть рассматриваемо со значительно большего числа точек зрения, чем это видят сегодня.

**Пятнадцатый доклад,
6 января 1922 года**

Телесное воспитание в частности

То, что я сегодня предложу, коснется, в существенном, физического развития, физического воспитания ребёнка. Уже в самой природе вещей заложено, что эти сегодняшние рассуждения по разным причинам будут построены афористично. Главное основание этому - то, что в области физического развития человека, именно в современности - чаще всего преобладает то, что дает знать о себе только из личности человека. В отношении физического развития каждый человек имеет свои симпатии и антипатии и из этих симпатий и антипатий он развивает затем свои теории, и именно то, что дает знать о себе из симпатий и антипатий, и что приобретает зачастую характер фанатизма, и что в конце концов является также тем, что должно лежать, по меньшей мере - дальше всего от деятельности антропософского движения. Последнее должно стать таким, чтобы оно было совершенно далеким от всяческого фанатизма, чтобы оно ни в коем случае не исходило из того, чтобы агитировать за какие-либо частности, но обращало бы свое внимание на то, как действует в жизни то или иное, предоставляя самому человеку обосновывать свои симпатии и антипатии.

Сколько фанатизма разворачивается сегодня вегетарианцами - в пользу, или теми, кто не является вегетарианцами - против вегетарианства. Всевозможные инстанции провозглашают про и контра в этой области. Однако нужно также отметить, что никогда так не расцвел дилетантизм, как при сегодняшней защите таких вещей. Дело в том, что Антропософия - не содержит в себе ни малейших оснований, чтобы становиться фанатичной в том или ином направлении. И она не может становиться на сторону людей, которые лишь потому, что они стали вегетарианцами, выступают за это вегетарианство с таким фанатизмом, что готовы навязывать его каждому человеку, и, собственно, каждого, кто не является вегетарианцем, они больше уже не считают человеком в полном смысле слова. И если иногда такой фанатизм расцветает и в области антропософского движения, то это - вовсе не заключено в существо Антропософии.

Теперь, именно в связи с этими докладами, речь пойдет о несколько ином. Вы замечали ведь, что в воспитательных принципах, которые были здесь представлены, основное внимание всегда направлялось на то, чтобы все мероприятия способствовали также тому, чтобы телесно-физическое

человека - приходило к своему естественному развитию. Так что можно сказать: здесь имеет место система воспитания, под влиянием которой, если только правильно всё принять во внимание, человек развивается в отношении здоровья самым лучшим образом. - Поэтому уже вышесказанным заложены важнейшие основы физического воспитания. Но всё же, - даже если это будет сказано лишь афористично из-за недостатка времени, иначе пришлось бы прочесть целый цикл докладов - нужно ещё раз представить человеческой душе физическое воспитание, хотя бы резюмирующим образом.

В отношении физического воспитания человека прежде всего принимается во внимание образ питания, род и способ, как мы вводим ребёнка в отношение к теплу и холоду окружения, а также - каким способом мы предлагаем ребёнку двигательную деятельность. Этими тремя категориями охватывается, по существу, все, имеющее особую важность для телесного воспитания.

Теперь это невозможно, с помощью именно сегодняшних методов познания, идущих интеллектуалистическим путем, так охватить многообразие жизни, чтобы действительно была учтена вся огромная дифференциация человеческого организма. Это уже необходимо, чтобы человек, несмотря на его сегодняшнюю научность, которой он столь гордится, усвоил известный инстинкт здорового и болезненного, а также всего того, что лежит между ними. Инстинктивное участие в мире именно для этих вещей имеет чрезвычайное значение. И нужно также сказать: благодаря общепризнанной сегодня науке мы постепенно ведём эту науку всё к большей материалистической окраске. И мы уже не знаем сегодня всего о тех мировых тайнах, которые могут быть исследуемы под микроскопом, которые могут быть исследуемы, когда мы разрезаем на части каких-либо низших животных и предоставляем затем функционировать их частям. И мы не имеем всего для заключений об отношении животного мира к человеку, не зная, что именно в отношении важнейших вещей человеческая организация - всё же радикально отлична от организации животного. По меньшей мере - это не всегда принимается во внимание, и ведь, очень существенно то, что сегодняшняя наука, по существу, нацелена на то, чтобы рассматривать каждую вещь обособленно. Да, в каждой вещи имеют лишь фрагмент жизни.

Представьте себе, я хотел бы выразить это путем сравнения - в девять часов утра я встречаю двух человек; они сидят на скамейке, и я, поговорив с ними, составляю себе представление об общей конституции этих людей. Я ухожу. В три часа пополудни я снова встречаю двух человек на скамье. Теперь может происходить по-разному: оба человека могут сидеть здесь и беседовать, или также, смотря по тому, какое здесь выступит то или иное расовое различие, они могут молча восседать рядом друг с другом. Но могло произойти также и то,

что один из них оставался сидеть, а другой (я этого мог не заметить) уходил и затем вернулся и сел на свое место как раз перед тем, как я встретил обоих людей на скамье. Затем я буду констатировать факт в девять часов утра и факт в три часа пополудни; внешне это будет то же самое, но оба человека совершенно отличаются друг от друга в своей общей конституции.

Никогда не разоблачить жизнь в ее тайнах, опираясь лишь на наблюдение непосредственно сиюминутного. И как Вы можете убедиться, это - более, чем обычно думают, имеет место при сегодняшних научных методах. И они приводят людей иногда к тому, что они переживают нечто ужасное, что я однажды пережил с одним другом. Я знал его в юности, я бы сказал - как естественного человека. Потом я долгое время его не видел и затем, снова встретив, посетил его. Он садился к обеду, и было подано не только то, что обычно подается, но и весы, и на этих весах он отвесил себе мяса, отвесил овощей, так как он начал жить по науке, которая ведь знает, сколько весовых частей каждого пищевого продукта нужно принять, желая быть правильным человеком. Едва ли нужно было бы упоминать, что всё это может быть совершенно верно и остроумно, но что, однако, инстинкты жизни - будут подорваны чем-то более основательным. И в природных инстинктах здорового и болезнетворного нуждается, прежде всего - художник воспитания и обучения. Тогда всё то, что уже освещено в ходе этих докладов, сможет быть применено также и в физическом воспитании, и сможет быть особенно развито именно для физического воспитания.

Мы видели, к примеру, как ребёнок перед сменой зубов живет преимущественно в своем физическом организме. Эта жизнь в физическом организме в самой высокой степени имеет место у грудного ребёнка, и опять-таки, наиболее примечательным образом - в отношении его питания. Вступая в мир, он вкушает, как Вы знаете, чрезвычайно однообразную пищу. И если бы взрослый был вынужден длительно питаться столь же однообразно, одной-единственной пищей на завтрак, обед, постоянно, он бы, вполне естественно, нашёл бы это для своей душевной, а также - телесной конституции - не вполне переносимым. Взрослый хочет всё смешивать друг с другом, он хочет разнообразия. Грудной ребёнок этого разнообразия не получает. И все же очень немногие люди представляют себе, сколь велико счастье младенца, доставляемое ему его питанием, поскольку лишь очень немногие люди знают, какой интенсивной сладостью пронизывается весь физический организм младенца благодаря материнскому молоку.

Ведь взрослый имеет ещё только возможность получать вкусовые ощущения своим нёбом и с ним соседствующими органами. У него, ведь, в чём задача - все его вкусовые ощущения втянуты в его злополучную голову, и этим он отличается от ребёнка, который на протяжении всего

младенчества является вкусовым организмом, который имеет вкус на всём своём протяжении. И с окончанием грудного возраста этот сквозной вкус прекращается. И позднее людьми, которые пользуются с некоторого времени лишь обычным жизненным сознанием - это забывается. Они совершенно не знают, насколько отличным от своей позднейшей жизненной конституции был вкус на протяжении грудного возраста. И это, ведь, на протяжении всей последующей жизни становится для большинства людей чрезвычайно трудным. Я участвовал, к примеру, в беседе одного трезвенника с таким, который представлял собой противоположность трезвеннику, и этот трезвенник, который, естественно, был также фанатиком (такие люди ведь всегда фанатики), этот трезвенник обрабатывал другого; и тогда другой сказал - я не хочу подробно рассказывать эту историю, но лишь в связи: однако я однажды целые два года моей жизни был полным трезвенником! - тогда другой его спросил: Когда? - Да, первые два года моей жизни! Ну, это было внешнее познание того, что случилось. В действительности об этом внутренне знают очень немногие люди.

Итак, ребёнок так вчленяется в свой физический организм, поскольку он сосунок, что он, собственно, своим физическим организмом только ест, но имеет он от этого также, действительно очень много. И в этом, ведь, и заключается вырастание из грудного возраста, что прежде всего начинается то, что постепенно столь сильно втаскивается в голову, что становится возможной смена зубов, что в голове может развиться эта мощная сила, которая отторгает первые зубы и выводит вторые. Это происходит, естественно, таким образом на всем протяжении возраста от рождения до смены зубов; и это изживается в самых различных областях. Так что после сосункового возраста прежде всего втягивается в голову вкус, и ребёнок потом начинает есть не просто телом, но - душой, и он, по меньшей мере, учится различать душой, а затем также и дифференцирует отдельные виды пищи.

И здесь мы должны быть в состоянии сопутствовать ребёнку. Здесь мы должны смочь развить понимание ребёнка. Мы должны развить понимание того, что для ребёнка вкусно и что - невкусно, ибо в этом ещё заключен очень хороший регулятор того, что у ребёнка выздоравливает и заболевает. И прежде всего для этой цели необходимо вообще приобрести правильное воззрение на питание человека.

Сегодня в питании смотрят главным образом на то, что во внешних пищевых продуктах является весовым. Но весовое - это не главное, главное заключается в том, что пищевой продукт, который принимает в себя человек, имеет в себе во внешнем мире определенную сумму сил. Каждый пищевой продукт имеет совершенно определенную сумму сил, благодаря которой он приведен в соответствие с внешним миром. И во внутреннем человеческого организма - все

совершенно иначе. Этот человеческий организм должен пищевой продукт полностью метаморфизировать. Он должен процессы пищевого продукта преобразовать в те процессы, которые должны править в его организме. И то, что происходит в человеческом организме, представляет собой именно непрерывную борьбу, которой мы изменяем динамику пищевых продуктов, делаем её чем-то совершенно другим. Реакцией в нашем внутреннем на пищевой продукт является, собственно, то, что мы ощущаем потом как то, что нас возбуждает и что поддерживает нашу жизнь. Поэтому мы не должны всегда просто спрашивать: должны ли мы прибавить столько-то или столько-то того или иного вещества? - но, прежде всего: что организм неоднократно делает с мельчайшими количествами какого-либо вещества? Как реагирует он на это? - Организм с необходимостью имеет как раз те силы, которые развивают сопротивление внешним природным процессам.

Человеческий организм таков, что он, прежде всего, в известной области, которая, грубо говоря, простирается от рта до желудка, имеет хотя уже несколько модифицированные по отношению к внешнему миру процессы, но они всё же ещё остаются сравнимыми с процессами внешнего мира. Затем он во всех процессах, которые примыкают к процессам желудка, имеет такие процессы, которые уже - сильно отличны от тех, которые протекают во внешнем мире. И он имеет затем в своей организации головы процессы, представляющие точную противоположность тому, что является природными процессами во внешнем мире. Итак, общий организм человека должен быть, прежде всего, правильным образом возбуждаемым благодаря питанию.

Сейчас, когда я должен быть именно афористичным, я не могу пускаться в терминологию, которая взята, наверное, из более глубокого познания предмета, и я должен опереться на то, что является популярной терминологией; но это несомненно годится для нашей теперешней цели. - Вы знаете, есть такие продукты питания, которые в обыденной жизни называют питательными продуктами, и есть такие, которые называют непитательными, малоценными. Люди же вырастают как при питательной пище, так и при непитательной. Вам нужно лишь обратить внимание на то, как много людей растут почти на одном хлебе и картошке, что в совершенно решительной мере является малоценным питанием. Вы должны вспомнить, с другой стороны, насколько пристально должно быть обращено внимание - особенно при лабильном здоровье - на то, чтобы не перегружать пищеварительную систему малоценной пищей, т.е. не требовать от нее непосильного. В случае питания хлебом и картошкой от пищеварительной системы требуется невероятно много, и для остальных функций - уже не слишком много остается. Поэтому - нелегко содействовать росту именно в случае пищи, состоящей из хлеба и картошки. Тогда становится очевидным, что нужно составлять такие пищевые

продукты, которые не перегружают пищеварительную систему. Тогда пищеварительная система работает относительно мало. Но если опять-таки доводить это до крайности, то этим приводят к чрезмерной деятельности мозг. Это развивает потом процессы, которые совершенно непохожи на внешние природные процессы, и это опять-таки действует обратно на остальную организацию человека; ослабевает пищеварительная система и т.д.

Всё то, что здесь рассматривается - чрезвычайно сложно, и людям очень тяжело проникать во все ответвления того, что здесь рассматривается. Это принадлежит к сложнейшим задачам серьёзного, не такого, как это сегодня принято, но - серьёзного научного исследования, познать, например всё то, что происходит, если человек отправляет себе в рот картошку или кусок ростбифа. Оба процесса - бесконечно многообразны, но - совершенно различны, и нужно знать множество частных вещей, желая основательно охватить эти вещи.

Для нашего рассмотрения, к примеру, будет достаточно намёка на то, что здесь происходит, если я скажу Вам следующее. Представьте себе - ребёнок поглощает картофель. Он ощущает вкус этого картофеля прежде всего в голове, т.е. в органах вкуса, и этот вкус теперь действует. Несмотря на то, что он теперь уже больше не пронизывает весь организм, он все же действует и теперь на весь организм. Ну, картофель - не особенно, не слишком уж вкусен. Стало быть, он оставляет организм определенным образом ленивым. Организм не принимает чрезмерно сильного участия в том, что здесь, во рту человека, происходит с картофелем. Затем картофель, как Вы знаете, отправляется дальше, в желудок. Желудок принимает его не по причине чрезмерного интереса к нему, поскольку он не подготовлен к этому благодаря возбуждающему вкусу. Возбуждающий вкус всегда является для желудка провокацией - принять с большей или меньшей симпатией пищевой продукт; так что желудок уже не хочет больше сильно напрягаться, чтобы подать остальному организму этот картофель в его динамической системе. Но это всё же должно потом произойти. Картофель не может остаться в желудке. Если желудок имеет необходимые силы, он принимает в себя то, что является динамикой картофеля, нехотя перерабатывает это в себе, оставляя это скатанным в себе и не развивает никакой сильной реакции, не получает никакого сильного возбуждения. Все это идёт в дальнейшую пищеварительную систему и этой дальнейшей пищеварительной системой - нехотя перерабатывается. И того от картофеля, что достигает головной организации - чрезвычайно мало. Так что из этого слабого намёка, который, теперь, естественно, должен быть всячески углублён, Вы можете видеть, сколь сложным является, собственно, то, что разыгрывается здесь, в человеческом организме.

И всё же художник воспитания и обучения должен иметь свое практическое воззрение на эти вещи. Я думаю, чтобы из определенной серьёзности развить в этой области практическое воззрение - необходимо именно в этой области хоть немного видеть всевозможные ПОЧЕМУ и ПОТОМУ. Я мог бы себе представить, что найдутся также слушатели, которые скажут: Ты нам только скажи, что мы должны давать детям есть и что не должны, это - нам подходит. - Но в действительности это - как раз не подходит. Правильную воспитательную деятельность именно в физическом отношении развивают только тогда, когда смотрят внутрь вещей; ибо вещи эти столь многообразны, что для того, чтобы быть направляемым на верный путь, нужно прежде всего усвоить верные максимы в этой области. И к этому необходимо, чтобы всматривались именно в то, что можно теперь более упрощённым способом наглядно продемонстрировать - как ребёнок, собственно, должен питаться.

Пожалуй, ни в одной области не заметно столь отчётливо, как далеко ушли с воспитательными максимами от общей социальной жизни, как это заметно именно в физическом воспитании. Если речь идет не об интернате, в котором можно выполнить более лёгким способом то, на что я сегодня намекал, то мы всегда будем вынуждены весьма значительно взаимодействовать с родителями или с другим окружением ребёнка именно в связи с физическим воспитанием, и это вызывает, как Вы знаете, значительные трудности в самых различных направлениях. Поэтому то, что считают верным, будет достигнуто, вероятно, лишь после преодоления серьёзных препятствий. Хочу исходить из примера.

Представьте - ко мне в школу приходит ребёнок, у которого чрезмерным образом выражен нюанс меланхолического темперамента. Если нечто выступает так, чрезмерным образом, можно быть уверенным, что у ребёнка в каком-либо направлении имеет место аномальная физическая организация. Душевные аномалии - всегда имеют свои основания в физических аномалиях в каком-либо направлении, ибо физическое является выражением душевно-духовного. Итак, представим себе - в школу, которая как раз не является интернатом (иначе я приму соответствующие меры в доме), итак, я получаю такого ребёнка. Что я должен делать? Я должен попытаться связаться с родителями ребёнка и, если я совершенно себе уяснил, что, собственно, в этом случае имеет место, просить родителей, чтобы они сделали пищу ребёнка по меньшей мере - в полтора, иногда - в два раза слаще, чем это, вероятно, необходимо в случае ребёнка, который и без этой меры представляется нормальным. Итак, я должен посоветовать родителям - не экономить на сахаре, который они, возможно, предлагают этому ребёнку в виде конфет, в качестве добавки в пищу.

Чего же я здесь, собственно, хочу? Это станет Вам, вероятно, еще более ясно, чего я здесь хочу, если я возьму еще такой случай: представьте, я принимаю в школу болезненного сангвинического ребёнка. Я думаю, здесь дело должно доходить, естественно, до аномальности, до болезненности, если должно быть верно то, что я сейчас говорю. Я принял чрезмерно сангвинического ребёнка. Опять-таки - будет иметь место аномальность физической организации, и я буду в таком случае просить родителей, чтобы они уменьшили содержание сладостей в пище и вообще несколько сэкономили на сахаре по отношению к ребёнку.

На каком основании я так поступаю? Мы поймем, в какой мере и степени нужно что-либо делать, если действительно узнаем следующее. Видите ли, материнское молоко в наибольшей степени, а также молоко и молочные продукты вообще - действуют на человека таким образом, что их действие распространяется равномерно на всего человека. Все органы приходят с полным основанием в известной степени к известной гармонии благодаря молоку и молочным продуктам. И наоборот, другие пищевые продукты имеют ту особенность, что каждый из них обладает преимущественным влиянием на особую систему органов. Я не говорю - исключительное, но - преимущественное влияние. Речь здесь - о следующем: тот род и способ, которым ребёнок относится к пищевым продуктам или также к вкусовым веществам, или - как он получает пристрастие или отвращение к этому вкусу, зависит от того, какова система органов ребёнка или вообще человека; вкусовые вещества, несомненно, зачастую столь же важны в питании, как и пищевые продукты.

В случае молока речь идет обо всем человеке; в случае какого-либо другого пищевого продукта - об отдельной системе органов. В случае сахара речь идет, в той связи, которую я здесь принимаю во внимание - совершенно особо о человеческой печени. Итак, чего же я хочу, когда рекомендую лечить ребёнка с аномальными проявлениями меланхолии - избытком сахара? Я создаю тогда причину того, что его печень несколько сокращает свою деятельность, поскольку сахар питает организм таким образом, что он при этом в известном смысле берет деятельность печени на себя, так что деятельность печени переходит, я сказал бы - на нечто внешнее, на то, что я ввожу, и как собственная деятельность - отстывает. Это - то, благодаря чему меланхолическая склонность ребёнка (проявляющаяся также как склонность к анемии), которая при известных обстоятельствах может основываться именно на деятельности печени ребёнка, может быть несколько введена в нормальное русло чисто диетическим путем. - Что я делаю, когда рекомендую экономию сахара в случае чрезмерно сангвинического ребёнка? Здесь, в случае этого чрезмерно сангвинического ребёнка, я пытаюсь ограничить внешнюю деятельность сахара и тем самым

стимулировать печень развить более оживленную деятельность из ее внутреннего, и благодаря этому я поощряю ребёнка сильнее возбудить Я, т.е. преодолеть то, что выступает в физическом сопровождении сангвинического темперамента.

Итак, Вы видите - из понимания общей организации человека вытекают удачные мероприятия. В данных обстоятельствах в физическом воспитании это определяется действительно из причинно-следственного, поскольку в этом причинно-следственном разбираются; и здесь, естественно, также имеется громадное количество деталей. Но это уже вполне возможно - свести эти детали к более общим точкам зрения, и эти более общие точки зрения заключаются в чём-то полярном. Прежде всего, тот, кто является совсем хорошим воспитателем и преподавателем, настолько хорошим, что этого почти не бывает, благодаря своему сочувствию к ребёнку - будет уже пророчески знать наперед, как ему здесь или там вмешаться. Но в любом случае это имеет чрезвычайное значение, если мы в состоянии обратить своё внимание на то, что ребёнок тем или иным образом, в том или ином направлении отклоняется от нормального, чтобы затем вмешаться.

Действуя таким образом на протяжении некоторого времени, мы вообще разовьём такое понимание, что сможем подойти уже и к предупредительным мероприятиям. Но это, как правило, достижимо для действительно деятельного учителя и воспитателя, если он в состоянии заметить через некоторое время слабые отклонения, не дожидаясь, естественно, пока это дойдёт до крайности. Это, разумеется, требует того, чтобы учитель имел склонность постоянно углубляться в этом направлении, и чтобы он преодолевал здесь многие человеческие склонности, которые этому противостоят, иначе - боюсь, учителя и воспитатели будут иметь необходимую основательность лишь к моменту выхода на пенсию.

То, на что нужно обратить особое внимание - заключается, с одной стороны, в интересе, который целостный ребёнок, т.е. не просто духовно-душевное, но ребёнок как тело, душа и дух - проявляет как к себе самому, так и к своему окружению; для восприятия этого интереса или его отсутствия необходимо развить инстинктивное внимание. Это - один полюс. Другой полюс - это утомляемость ребёнка. Откуда приходит особое выражение интереса? Это особое выражение интереса приходит из системы обмена веществ и конечностей, преимущественно из системы обмена веществ. Если я вижу, что ребёнок в каком-либо направлении теряет интерес, скажем, прежде всего он теряет интерес в духовном отношении к тому, что наиболее сильно бросается в глаза, или теряет интерес к внешней деятельности: он не хочет больше участвовать в играх и т.п., если я вижу, что у ребёнка при некоторых обстоятельствах может быть самое худшее - он теряет интерес к лакомствам (ребёнок прежде всего должен иметь интерес к

тому, каковы вещи на вкус и он должен по-своему дифференцировать вкус отдельных вещей), если ребёнок переходит даже к отсутствию аппетита, а отсутствие аппетита - это отсутствие интереса в физическом отношении, то я знаю: питание ребёнка - неправильное, питание - таково, что оно слишком многого требует от пищеварительной системы. Я должен расследовать, насколько много именно этому ребёнку (по его организации - слишком много) - было предложено таких малоценных продуктов питания, которые слишком сильно загружают пищеварительную систему. Как я сужу о погоде по барометру, так я сужу по отсутствию интереса о том, что питание - неправильно. Итак, я должен уяснить себе, что я должен рассматривать интерес или отсутствие интереса как нечто чрезвычайно важное для мероприятий, которые я должен предпринять в отношении питания.

Если я замечаяю, что ребёнок легко утомляем (это, ведь - как раз противоположный полюс), устаёт ли ребёнок аномально легко - вследствие духовных занятий или вследствие телесной деятельности, здесь, опять-таки у ребёнка совершенно особо должно учитываться физическое, которое проявляет себя таким образом, что ребёнок, хотя и может есть, но после каждой еды он имеет аномальную потребность отдыхать, вести себя подобно змее и вылеживаться, не справляясь, таким образом, с пищеварением, так что он от пищеварительной деятельности устаёт - если я замечаяю это, я знаю - ребёнку предлагается слишком много таких пищевых продуктов, которые предъявляют слишком малые требования к пищеварительной системе и которые поэтому перерабатываются преимущественно головной системой, приводя таким образом ребёнка к утомлению.

Если ребёнок проявляет слишком сильное отсутствие интереса, я должен попытаться предложить ему пищевые продукты, относящиеся к так называемым питательным продуктам. И здесь, опять-таки, не нужно быть фанатиком. Фанатик вегетарианства скажет: вот - посмотри, этот ребёнок утратил всякий интерес, потому, что ты его мясом кормил, теперь ты должен приучить его к одним сырым фруктам, тогда он снова приобретет интерес! - Это, ведь, вполне может быть. С другой стороны - мясоед, естественно, скажет, если ребёнок становится быстро утомляемым: Да, его нужно стимулировать именно мясом. - Вещи, поскольку они лежат именно в этой области, вовсе не таковы, чтобы вызывать столь ужасный интерес, по той простой причине, что действительно возможно так комбинировать другие пищевые продукты, что они могут, например, заменить мясо. С другой стороны - не столь важно, чтобы человека полностью делать вегетарианцем и т.п. Но речь идёт о том, чтобы знать эту максимум, что выступающее в этой форме отсутствие интереса - устраняется путем улучшения питания в отношении питательности пищевых продуктов, и утомляемость должна уменьшиться благодаря тому, что

действуют как раз в другом направлении. Это - вещи, которые общее знание, я бы сказал, из интеллектуального, многообразного и необозримого - полностью низводят в область простого. Если я, например, знаю, что у меня есть ребёнок, который легко устает, я должен знать, что он предъявляет слишком малые требования своей пищеварительной системе, или предъявляет их неправильным образом. Я должен изменить питание в этом направлении.

Как видите, дело в том, чтобы развить некоторый род симптоматологии человека, и эта симптоматология приводит нас на путь, по которому можно идти дальше. Нет необходимости оговаривать все частности: это нужно делать. - Именно: если таким образом выработать себе взгляд на жизнь, обращаясь к симптоматологии, мы можем в отношении питания взять с собой в путь максимы, которые, несомненно, правильно поведут нас затем дальше.

Внутренне родственным, но опять-таки в известном смысле противоположным является теперь утепление ребёнка. Речь здесь о том, что мир, ведь, даёт человеку в этом еще более отчётливым образом некоторый род руководства; но это руководство нужно лишь правильным образом представить. Мы ведь еще и сейчас имеем то, что стало лозунгом в 19-м столетии. - С одной стороны, лозунги, ведь, всегда очень даже справедливы в своем содержании, если его понимают. Но лозунгом оно становится из-за того, что вещи - преувеличивают. С другой стороны, именно из-за того, что вещи преувеличивают, наносится вред. - Сегодня также ещё имеется и действует лозунг, который всё больше и больше распространялся в 19-м столетии: закаливание. Конечно, оно может быть очень хорошо, и в отношении закаливания сделано чрезвычайно много. Но видите ли, тому, кто может основываться на действительном человекопознании - всё же становится в известном смысле страшно всегда, когда он видит людей, которые в детстве были сурово воспитаны в смысле закаливания и которые потом не в состоянии, поскольку они так закалены, идти через освещённую солнцем, нагретую площадь, так как они пришли к такой душевной и телесной конституции, что они именно потом не идут через площадь. Закаливание лишь тогда может быть правильным, когда оно делает человека выносливым для самых различных областей жизни.

Здесь, конечно, нужно иметь в виду два случая. Первый - в том, что мир даёт человеку известную путеводную нить: человек лишь тогда в добром здравии, если он не замечает теплоту или холод своего окружения, и он, собственно, попадает в положение, которое при всех обстоятельствах не способствует его здоровью, если он вынужден ненормальным образом замечать эту теплоту или холод. Он должен при всех обстоятельствах их замечать как восприятия органов чувств, но - он не должен замечать их всем своим организмом.

Поэтому необходимо, чтобы мы, прежде всего - одевались таким образом, чтобы человек мог пребывать в нейтральном переживании температурных условий, и здесь должны быть учтены все частности. Мы, как люди, безусловно предрасположены к тому, что если мы подвергаемся слишком сильно холоду, мы тогда просто не можем правильным образом совершать известное внутреннее функционирование; и если мы подвергаемся слишком сильному воздействию тепла, это внутреннее функционирование известных органов становится, опять-таки - чрезмерным. Так что мы можем сказать: если человек ненормальным образом слишком сильно подвергается охлаждению, его органы постепенно приобретают склонность к внутреннему ослизнению, и тогда возникают все те заболевания, которые я хочу обозначить популярным выражением: внутреннее ослизнение. Органы внутренне проклеиваются выделениями обмена веществ. Возникает это ослизнение. - И если я подвергаю человека слишком сильной жаре, то органы - иссыхают, они костенеют, становятся заскорузлыми, и они становятся затем в примечательнейшем смысле анемичными органами.

И это - то, что путём известного всматривания в организм готовит нам путь - правильно воспитывая поступать в этой области. Человек должен симптоматологически учиться на всем. Мы, люди, предрасположены, например, к тому, что мы можем подвергать лицо, некоторым образом - охлаждению. И это человеческое лицо, благодаря участию, которое оно принимает в общей организации человека, предрасположено именно к тому, чтобы подвергаться значительно большим охлаждениям, чем остальной организм. Благодаря тому, что оно подвергается большим охлаждениям, это постоянно удерживает другие органы от иссыхания, возбуждает органы, и происходит игра между легко повергающимся холоду лицом и другими членами человеческой организации. Но это нельзя путать с другим в человеке, простите крепкое выражение - нельзя путать икры человека с лицом. Это - безобразие, которым занимаются в современности, путая человеческие икры с лицом. Заставляют детей расхаживать с голыми до колен ногами, иногда - даже выше колен. Это - перепутывание одного конца человека с другим. Если бы люди видели существующую здесь взаимосвязь, они бы узнали, как невероятно много воспалений прямой кишки в последующей жизни - просто связаны именно с этим смешением одного конца человека с другим его концом.

Разумеется, нужно сказать, что человек должен также стать выносливым, чтобы не выходить из себя при каждой перемене температуры. Этому опять-таки способствует то, что мы, например, знаем: если человек уже в детстве оказывается слишком чувствительным к таким переменам температуры, этому нужно помочь опять-таки соответствующим питанием. Это, несомненно, вещи, которые показывают нам, как должны

взаимодействовать утепление и питание. Питание и тепло, питание и согревание - несомненно, стоят в переменном соотношении. Человеку, который слишком сильно ощущает перемены температуры, нужно заботиться о том, чтобы с помощью более или менее согревающего питания - внутренне укреплять себя против этих температурных перемен.

Итак, Вы видите, как действительное человекопознание помогает на пути также и в этом отношении, и как, по существу, все в человеческом организме - не только должно взаимодействовать, но и, прежде всего - должно быть мыслимо воспитателем и преподавателем - как взаимодействующее.

Третье, с тщательностью применяемое в отношении физического воспитания, это - двигательная деятельность, которую мы предлагаем ребёнку. Речь здесь о том, что человеческое существо - не только выполняет свою внутреннюю деятельность, но - так организовано, что в самой его сущности заложено взаимодействие с внешним миром, что оно должно чувствовать себя членом этого мира. Мы можем сказать, что ни один орган человека не организован таким образом, что мы можем понять его в покое. Мы лишь тогда можем понять покой человеческого органа, если мы можем соотнести его с движением, которое должно выполняться благодаря этому органу, будь это внешний орган, который в своей покоящейся форме уже намекает на внешнюю форму движения, или же это - внутренний орган, в форме которого вполне выражено то, каким образом он пребывает в своей внутренней живой подвижности, участвуя благодаря этому в общем процессе человеческих органов. Это учитывается благодаря тому, что мы правильным образом преподаём ребёнку двигательную деятельность. Но мы должны именно в этом случае учитывать всё существо человека и обращать внимание на то, чтобы телесное, душевное и духовное были бы учтены равным образом. Это имеет место у ребёнка прежде всего, если мы позволяем его занятиям двигательной деятельностью проходить в правильном стиле, в том стиле, при котором ребёнок получает удовлетворение благодаря тому, что он производит соответствующие формы движения из своих собственных намерений и может сопровождать их своими собственными удовольствиями.

Поэтому при основанном на человекопознании воспитании мы должны заботиться о том, чтобы мы учились понимать, каким образом ребёнок хочет свободно действовать в игре. Все, что мы преподносим ребёнку как стереотипные, выдуманные игровые формы, все это, ведь впрягает ребёнка во что-то, что является ему чуждым; это подавляет то, что должно было бы быть в ребёнке внутренне живым. Ребёнок становится постепенно ленивым в отношении своей собственной внутренней деятельности, и когда ему навязывают потом

внешнюю деятельность, он чувствует себя в этой внешней деятельности - без всякого интереса.

Можно составить себе хороший взгляд на эти вещи, если мы заметим, как игру ребёнка, при которой, ведь, надо больше принимать во внимание то, что может иметь место в интенциях ребёнка, как эту свободную игру ребёнка - слишком сводят к гимнастическим занятиям. Как сказано - я вовсе не хочу проклинать гимнастику до основания; но в общем всё же нужно сказать, что гимнастические упражнения так сформированы, что они преподаются ребёнку известным внешним образом. Поэтому тому, кто обладает действительным человекопознанием - милее видеть, когда дети свободным образом, непринуждённо занимаются на брусках, на турнике, на веревочной лестнице и т.д., чем если бы здесь стоял учитель физкультуры и командовал движениями, в которых ребёнок, как в чём-то внешнем - более ленив и внутренне инертен, чем если бы они родились из него самого. Это было бы вовсе не хорошо, если бы учитель командовал - раз! два! три! - предписывая, как ребёнок должен становиться на первую спицу веревочной лестницы, на вторую спицу и так далее, или - соответствующим образом заниматься на турнике или на брусках, приводя свое тело к стереотипным формам.

Я знаю, это уже несколько выходит за пределы того, что сегодня воспринимается нейтральным образом, ибо по отношению к тому или иному гимнастическому движению эпохи сегодня, ведь, каждый - несколько фанатичен, и в частности, наталкиваются на антипатию, если голое гимнастическое, которое внешним образом преподаётся ребёнку - противопоставляют в его истинном свете тому, что в самом ребёнке должно вызывать развитие свободной игры.

Эта свободная игра является тем, что мы должны изучать! Мы должны изучать ребёнка, тогда мы найдем также возможность стимулировать его к этой свободной игре. В этой свободной игре должны иметь возможность принимать участие как мальчики, так и девочки. Благодаря этому привносится возможность, чтобы через оживление, которое участвует затем и во внутреннем человека, когда ребёнок оживлен внешне - общее внутреннее функционирование также пришло бы к гармоничной деятельности. И если потом правильным образом взглянуть на нечто такое, как, скажем, анемия, малокровие у молодых девушек, которое ведь в большинстве случаев происходит от того, что молодые девушки уединяются от мальчиков, потому что это рассматривают как некое непослушание, если они немного резвятся, принимая участие в свободной игре с мальчиками. Только они, вероятно, должны немного видоизменённо, по-своему исполнять то, что исполняют мальчики в свободной игре.

Однако (это не может ни в малейшей степени намекать на то, что бывает в жизни в данном случае, но это нужно понимать лишь как терминологию), именно так обстоит дело, что

обычный идеал, который часто имеет место в отношении маленьких девочек, во многих отношениях является гигиенической предпосылкой наступления последующих анемических состояний, которые мы можем облегчить тем, что мы девушку тоже вводим соответствующим образом в свободную игру. Мы предохраняем её тем самым от того, чтобы её внутреннее функционирование становилось постепенно ленивым, инертным и не доходило до того, чтобы образовывать из пищеварительной деятельности кровь.

Сегодня особенно трудно вызвать полное понимание таких вещей по той простой причине, что общепризнанный сегодня род познания исследует не из собственного внутреннего существа человека, но собирает отдельные факты, и из этих отдельных фактов, как говорят, индуктивным путём - варят, помешивая, всеобщее знание. Благодаря этому, несомненно, приходят к верным вещам; но в жизни все дело в том, чтобы всегда приходиться к жизненно-важным вещам. Вполне может случиться, что приходит особенно фанатизированный сегодняшним способом познания человек и говорит: да, ты нам сейчас рассказываешь, что недостаток занятий подвижными играми могут создать у юной девушки анемию; но у меня есть один случай (он мог, пожалуй, наблюдать и пять), когда в деревне девушкам вовсе не мешают резвиться, и всё же я находил там случаи анемии. - Да, здесь дело в том, что тогда надо исследовать, откуда происходит анемия в этом специальном случае. Вероятно, юная девушка, будучи еще ребёнком, однажды потихоньку лакомилась безвременником осенним, *Colchicum autumnale*, и благодаря этому ребёнку была привнесена предрасположенность, которая позднее отразилась в анемическом состоянии.

Что затем здесь учитывается особо, так это - то, что мы ухудшаем общее гигиеническое предрасположение ребёнка - также чрезмерной духовной обременённостью. Если мы не вводим ребёнка правильным образом в подвижную игру, мы - хуже обеспечиваем его организм обмена веществ. Если мы слишком обременяем ребёнка именно теми духовными вещами, которые относятся к внешнему миру, мы вызываем у ребёнка чрезмерный обмен веществ в самой голове. Хотя человек является трехчленным существом, все отдельные деятельности, преобладающие в одной из систем органов - имеются в известном смысле также и в других системах органов. И если мы обременяем человека не спиритуальными вещами, но такими, которые представляют внешний мир в его содержании в физической области, мы в известном смысле отвлекаем регулярную пищеварительную деятельность от системы обмена веществ - в головную систему, и тем самым, с другой стороны мы опять-таки вызываем своего рода аномальную деятельность всей пищеварительной системы.

Вследствие этого совершенно аналогичные явления, опять-таки - анемические состояния, могут выступить в половозрелом

возрасте. И здесь также можно снова прийти к нам и указать деревню, где, возможно, также выступают анемические состояния, и при этом - едва ли можно утверждать, что эти дети духовно перекармливались. И опять-таки это нужно исследовать и разузнать в конце концов, что анемия в данном случае, вероятно вызвана тем, что в этой деревне есть дом, увитый т.н. диким виноградом; ягоды дикого винограда, вероятно, однажды вызвали любопытство ребёнка, который, что можно позднее увидеть, лакомился одной, двумя, тремя ягодами в их перезрелом состоянии, когда они становятся совсем черными, и заложил, наряду со всей своей остальной конституцией - предрасположенность к анемии.

Это - вещи, которые, безусловно, должны учитываться: это может быть вполне правильным, когда собирают такие отдельные факты и варят из них, помешивая, отвлеченное знание, но в отношении жизненнопрактического знания дело как раз в том, чтобы принимать во внимание именно жизненно практическое, то, где вмешиваются и могут вмешиваться в жизни и около нее. И такое знание может дать учителю и воспитателю только действительное человекопознание, такое человекопознание, которое сообщит ему то, что, в сущности может быть в его власти: чтобы мы правильным образом вводили ребёнка в подвижные игры, чтобы мы не перегружали ребёнка в духовном отношении. Это - не только в наших силах, но это - наша первейшая задача.

Естественно, мы не можем в каждом отдельном случае помешать ребёнку лакомиться *Colchicum autumnale* или диким виноградом. Но с помощью таких интуиций мы можем своевременно обеспечить, чтобы он был в состоянии развивать своё физическое всесторонне и в более высокой активности.

**Шестнадцатый доклад,
7 января 1922 года**

**Этическое и религиозное воспитание в
частности**

Сегодня я хотел бы эти рассмотрения педагогики и дидактики, основанной на антропософии, или лучше сказать - на антропософском человекопознании - завершить тем, что я выскажу нечто афористичное о моральном, а также о религиозном воспитании, которые именно внутри школы и воспитательной сферы вообще - составляют единое целое. Но нигде столь сильно, как при обсуждении этой области, не ощущается настоятельная необходимость подчеркнуть исходящий из действительного человекопознания единый дух, который должен проходить через всё дело воспитания. Вчера я говорил о физическом воспитании, сегодня - говорю о той сфере воспитания, которая в примечательнейшем смысле, также из духа нашей цивилизации - должна именоваться духовной областью. Но я хотел бы вводным образом подчеркнуть, что обе эти области, которые в нашей современной жизни цивилизации трактуются еще в значительной мере раздельно, в рассматриваемой педагогике и дидактике - внутренне вытекают друг из друга.

Конечно, к этому внутреннему взаимовытеканию друг из друга понадобится ещё много времени; но к малому этого взаимовытекания мы стремимся уже сегодня, вводя в качестве обязательного предмета в Вальдорфской школе эвритмию, как род духовно-душевной гимнастики. Эта эвритмия всё, что она исполняет - исполняет в физически-телесном; но она, вплоть до мельчайшего во всём том, что она исполняет - осознанно пронизана духовно-душевным, так что при ней действительно происходит то, что имеется в человеческой звуковой речи, при которой мы пользуемся физическим органом и где от этого физического органа зависит всё, что может высказываться в физическом мире этой звуковой речью, при которой, однако, в то же время - всё это пронизано душой и духом.

И как духовное в речи можно рассматривать так, что мы также непосредственно приходим, если тонко нюансировать - к моральному и даже к религиозному, ибо не лишено основания то, что евангелие от Иоанна начинается: "В начале было Слово" -, так же можно сказать: почему бы в менее броской области, в более инстинктивной мере - не ввести слияние духа, души и тела в дело воспитания путём проработки эвритмии на протяжении всех классов школы? Так что эвритмия является одним из элементов, конечно - элементом, направленным на

телесное, который наверно сегодня уже больше всего указывает на то, как, также и в практическом смысле, достигается мыслимое здесь приведение к единству дела воспитания и преподавания. И в будущем многое другое должно стать на сторону эвритмии. Ей должны будут способствовать вещи, которые в известных направлениях стремятся ещё ближе подойти к духовно-душевному в эвритмии, о которых человечество сегодня еще и не мечтает, но которые лежат именно на продолжении указанного пути. Этот путь - здесь. Если благодаря тому, что мы можем предложить в эвритмии - пусть еще столь несовершенным образом, как это сейчас возможно - вступить на этот путь, то все те односторонности, которым сегодня подвержены материалистические течения в области гимнастики, благодаря эвритмическому принципу - если и не в самом начале, то в развитии имеющейся сегодня эвритмии - будут преодолены.

Если говорить сегодня, хотя бы лишь только афористично - об этическом, о морально-религиозном искусстве воспитания, мы чувствуем себя именно тогда вынужденными, с одной стороны - апеллировать к общечеловеческому, которое, как общечеловеческое, распространено по всей земле и не знает различия народов и рас. Но мы знаем также, с другой стороны, что это - совершенно невозможно, именно в этих областях, которые в столь значительной мере связаны с внутренним человека, уже сегодня высказываться с общечеловеческой точки зрения таким образом, чтобы быть понятым без остатка представителями всех наций. Ибо достаточно хотя бы на одном примере наглядно показать, насколько различны люди по всей Земле в отношении их моральных ощущений и религиозных жизненных воззрений, чтобы видеть, насколько мы стеснены, когда в какой-либо точке Земли мы хотим говорить об этически-религиозной сфере, поскольку именно эту, столь тесно связанную с внутренней областью человека область можно понять правильно лишь тогда, когда мы понимаем её из народности и из вероисповедания.

В отношении всего того, что я здесь до сих пор высказывал, я мог бы сказать нечто значительно более общечеловеческое, чем я смогу Вам сегодня сказать. Таково уж антропософское мировоззрение, чтобы перебрасывать различнейшие мосты через то, что разъединяет людей в нациях и расах. В силу своей глубочайшей предрасположенности оно чувствует себя принуждённым говорить совершенно интернационально. И поэтому оно также совершенно особо ощущает, насколько это тяжело - говорить об интимнейшей области человеческой жизни именно в смысле сегодняшней земной цивилизации, и это, ведь, в конце концов - действительность, с которой мы имеем дело в современности. Поэтому я буду Вас просить - то, о чем я говорю сегодня - рассматривать именно с указанной точки зрения. Ибо, как сказано, требуется лишь пояснить на

примере, как дифференцированы люди в отношении характеризуемого.

В ходе этих докладов я уже однажды указал на *Герберта Спенсера*, который безусловно - сегодня к нему можно относиться как угодно - всё же является представительной личностью Запада, и я уже указывал на то, что Герберт Спенсер придает значение совершенно определенным целям воспитания. Первое - это то, что он выражает, примерно, словами: человеческая физическая цель в земном бытии - произвести потомство. Отсюда его моральная цель в педагогической области: быть в состоянии правильно воспитать это потомство, вырастить правильных родителей и воспитателей. В этом смысле - исходить из физического рассмотрения человека и иметь целью физическое рассмотрение человека - это то, что ценит Герберт Спенсер. Он прослеживает развитие человека, человечества - вплоть до производства потомства, и ищет именно в том факте производства потомства то, что может осветить также и собственно воспитательные цели.

Взглянем теперь на жившего несколько позднее, но все же - не менее представительного человека Востока, взглянем на *Владимира Соловьева*. Владимир Соловьев высказывает то, что он представляет - в совершенно западной терминологии; но в его жизневоззрении несомненно живёт то, что является выражением русской народной души. И так - мы видим, что это звучит совершенно иначе, когда этически-религиозная цель человечества формулируется Владимиром Соловьевым из восточного духа. Владимир Соловьев говорит: Человек должен с одной стороны стремиться к совершенству в истине, и, с другой стороны - он должен становиться причастным к бессмертию. - Он имеет здесь в виду вовсе не земное бессмертие через славу, но - истинное бессмертие души, на которое уповает каждый человек. И он говорит: без стремления к совершенству в истине, т.е. без истинного достижения познания - человеческая жизнь была бы ничего не стоящей. Только в том случае, если можно все дальше и дальше совершенствоваться - человеческая жизнь приобретает ценность и значение. Но если бы человек не был бессмертен, то все совершенства, все дарования, стремления к совершенству - всё это было бы великим мировым обманом, мошенничеством, ибо тогда тщетно было бы совершенство, и люди были бы обмануты в том, к чему они должны были бы стремиться, из мировой основы, как к самому ценному. - Что, однако, считает Соловьев, имело бы место, если бы в земном развитии человечества чистое воспроизведение потомства представляли бы как нечто последнее. Ибо тогда это развитие понимали бы таким образом: люди приходят к производству следующего поколения, это поколение - снова к производству следующего поколения, и так далее. И пришли бы в отношении оценки мира к вращению однообразного колеса. Короче, Соловьев отклоняет

отчетливо и радикально, как только это возможно из восточного духа, западный идеал Герберта Спенсера.

Этим чувственным нюансом окрашено всё то, что в этико-религиозной сфере человечества прежде всего - разделяет на две стороны. И если мы вообще хотим достичь понимания человечества на Земле в отношении его этико-религиозных целей, мы должны, усвоив, с одной стороны - непредвзятость, не считать какой-либо идеал более ценным, чем другой, но - желать лишь понять каждый из них. Но - с другой стороны, нужно всё-таки постараться каждый из них понять. То, что здесь можно наглядно видеть на двух представительных личностях, может быть указанием на то, насколько человечество фактически дифференцировано в этой, обсуждаемой сегодня интимнейшей сфере. Но антропософское мировоззрение хочет именно того, чтобы человечество получило возможность достичь взаимопонимания на Земле. Поэтому оно хочет, хотя и не в физическом смысле, но всё же - держать речь, которая может быть понятой везде, в отношении сегодняшней, непосредственно современной цивилизации. Естественно, это может иметь место сегодня лишь в ограниченной степени. Но если мы хотим эту ограниченную степень наблюдать - мы сможем подойти к тому, что позволит нам ощущать эти вещи с несколько более далёкой точки зрения. Ибо как только мы уясняем сказанное, как тотчас для нас становится очевидным - сколь малого мы можем достичь этико-религиозным путём, если мы определённое религиозное или даже этическое содержание - преподаём уже детям. Мы ведь могли бы, самое большее - воспитывать детей в христианстве, иудаизме, католичестве или протестантизме - в том смысле, в котором мы сами таковы. Но это должно быть исключено из искусства воспитания - чтобы мы стремились так воспитывать людей, чтобы они становились такими, каковы мы сами.

Это можно наглядно себе уяснить, если взглянуть на известный факт воспитания, который нас, конечно, очень подвинет к тому, чтобы уже в ребёнке, в полном смысле слова - уважать действительную свободу человека. И что мы должны это - к этому мы сами придём, если мы говорим себе: мы должны в школе со слабоумным, идиотичным человеком обходиться точно так же, как с гением. - И что это за воспитательный принцип получился бы, если бы мы хотели так устанавливать наши воспитательные максимы, чтобы каждый ребёнок принимал в свою душу то, что мы сами имеем в душе? Слабоумный, идиотичный ребёнок рождается отягощенным, с тяжелой ношей - из-за своей телесности; гений рождается с крыльями, крыльями души. Мы должны признаться себе, что мы должны нести ношу слабоумного вместе с ним. Но мы должны также признаться себе и в том, что мы ведь, возможно, как учитель, не сможем вполне следовать движениям крыльев гения, иначе все школы должны были бы, по крайней мере,

обладать гениями. Этого быть не может. Должна быть возможность так правильно воспитывать, чтобы мы не создавали гению ни малейших препятствий на пути, чтобы мы ни в малейшей степени не обрезали ему крыльев. Мы это сможем лишь тогда, когда мы так выработаем наше искусство воспитания, чтобы мы вообще совершенно не вмешивались в те силы, которые должны свободно развиваться в человеке.

На это были направлены все рассмотрения, которые проводились здесь в эти дни. И если Вы точнее проверите эти рассмотрения, Вы найдете, что все они таковы и так могут быть вчленены в практическую жизнь, что воспитатель, собственно, имеет дело в ребёнке лишь с тем, что в этом ребёнке и само может развиваться, если он сам в этом ребёнке имеет перед собой величайшего гения в грядущей жизни. Так же, как если бы я был в качестве учителя в школе - карликом, я не должен был бы из-за того обстоятельства, что я - карлик, быть помехой тому, чтобы какой-либо мой ученик, или ученица - выросли бы в телесном отношении великанами; насколько мало я в силу моей карликовости могу вмешиваться в то, что является свободными принципами физического роста, настолько же мало я могу своим духовно-душевым вмешиваться в то, что является принципами роста духовно-душевного в ребёнке. Я не воспитываю в школе карликов, если я сам - карлик, и если я в некотором смысле ограниченный человек, я не воспитываю в школе одних только ограниченных людей, но - если у меня имеются правильные принципы воспитания, то позднейшая жизнь моих воспитанников будет независимой от моей собственной душевной конституции, поскольку я основываюсь на человекопознании таким образом, что это человекопознание, как и сами физические принципы роста - исходит из всего целостного человека.

Поэтому я приветствую, как особенно удовлетворяющий факт, что в Штуттгартской Вальдорфской школе образовалось нечто, что, возможно, не каждый, кто посетит её сегодня - это заметит, но что, однако отчётливо присутствует, и что выросло, как нечто конкретное: это - дух Вальдорфской школы, который является чем-то действительно присутствующим и который независим от того, чем отдельные учителя обладают непосредственно, как своим индивидуальным душевным восприятием. Это индивидуальное душевное восприятие чувствует себя, вероятно, лучше всего, содействуя дальше этому общему духу Вальдорфской школы. Так что этот дух Вальдорфской школы является тем, что всё больше стремится так воспитывать и обучать человека, чтобы он воспитывался в известном смысле также и тогда, когда он, как идиотичное дитя, принуждён нести тяжкую ношу; чтобы учиться из общего человекопознания тащить эту тяжкую ношу, но чтобы, с другой стороны, в то же время - никогда не желать совершать грех против свободного развёртывания крыльев души также у высокоустремлённого человека. Это - идеал; идеал, о котором

не говорят, что он где-то в туманной дали, но - идеал, который ежедневно пытаются осуществить.

Итак, если мы действительно хотим воспитать этико-религиозную жизнь - мы не сможем придерживаться содержания мировоззрений, вероисповеданий, этических импульсов. Напротив - мы должны будем так затронуть внутреннее человека, чтобы он тем способом, который дан ему его жизненной ситуацией, можно сказать - дан ему судьбой, свободно осваивался в том, что он должен иметь общим в этой области со своими ближними, чтобы он тем самым мог с ними социально взаимодействовать. Так что если мы хотим дать этико-религиозное воспитание, мы должны будем прежде всего - не апеллировать к познанию; ибо познание является именно тем, что, хотя и сообщает нам содержание, но не дает нам никакой возможности вживаться в интимно душевное. И все же, тем, что мы должны будем в школе заботиться о познании, о мышлении из трёх душевных сил - мышления, чувства и воления - мы должны будем также относительно мышления себе уяснить, что это мышление должно будет впадать в религиозную, в этико-моральную цель. То, чего мы будем придерживаться в нравственном, в морально-религиозном воспитании - это будет человеческое чувствование. Это - также не может быть непосредственно волей; ибо в отношении своей воли человек вчленен в социум, и то, что он должен совершать в воле - часто определяется этим социумом и его требованиями.

Ни к мышлению, которое хочет дать ясное, определенное направление, ни к воле, которая должна воспринимать свои импульсы из социума, мы не можем обращаться, но лишь к чувству, которое в известном отношении имеет значение для каждого человека. И если мы апеллируем к нему в обучении и в воспитании, тогда мы встретим в человеческой душе те силы, которые должны проявляться морально и религиозно. Но мы все же должны распространять обучение на мышление, чувствование и воление. Мы должны равномерно развивать все душевные силы. Само собой разумеется, мы не можем мышление развивать так, чтобы это была особая статья, а также не можем развивать так волю, чтобы это была особая статья, но мы должны будем, именно в целях воспитания и обучения - вносить жизнь чувств в мышление и в волю.

И здесь, в отношении только мышления, нам навстречу может выступить поставленное на антропософскую основу миро- и человекопознание; ибо это, поставленное на такую основу миро- и человекопознание можно строить вполне на физической основе. Оно может непредвзято разрабатывать физику, химию и т.д., но не таким образом, чтобы человек, углубившись в мыслительное содержание, которое даётся ему от мира сего, не мог уже вознестись от этого к духовному, к сверхчувственному миру. И тем, что он от познания приходит к

духовно-сверхчувственному миру, он обязан не просто своему мышлению, но также и своему чувству; ибо в тот же момент, когда мы продвигаем таким образом познание - достаточно далеко, вплоть до сверхчувственного, мы начинаем обретать моральное отношение к мировым основам, к сверхчувственным сущностям.

И это чувство - является первым среди трёх душевных элементов, к которому мы должны апеллировать в морально-религиозном воспитании. Это чувство является чувством благодарности. Это чувство благодарности, которое в сегодняшнем деле воспитания в известном отношении играет изрядно подсознательную роль, является тем, что мы должны вполне систематически развивать во всех его формах с самого начала школьного воспитания в отдельных ситуациях конкретной жизни, в которых мы должны пытаться развивать, уже в ребёнке чувство благодарности по отношению ко всему, что ему даётся.

И если это чувство благодарности развивается правильным образом, оно тогда так пребывает в душевной жизни, что оно может восходить вплоть до высших областей мировых закономерностей, которые мы приобретаем благодаря познанию. Тогда человек чувствует вокруг себя природу, законы которой он познает, затем видит себя как человека, вчленённого в эту природу, учится понимать, что то, что он познает своими чувствами в этой природе - она никогда бы не сделала человеком, но он учится познавать такую науку о человеке, которая указывает ему на то, что превосходит природу и все же позволяет постичь себя благодаря познанию. Он чувствует, как человек, в себе - не только всё превосходящую, универсальную закономерность мира, он чувствует сущностное мира в духе, и его познание начинает здесь переходить в чувство благодарности тем существам, которые ввели его в мир, сверхчувственным существам; познание расширяется до благодарности божественному существу. И никакое познание не может быть правильно привито молодому человеку, если оно не переполняет, в конце концов, чувством благодарности сверхчувственному миру.

Итак, первое, что среди трёх элементов человеческой душевной жизни выводит нас в этико-религиозную область, и что мы должны воспитывать, это - чувство благодарности; обычно в жизни это также включает в себя и познание; ибо мы должны иметь познавательное воззрение на то, за что мы должны быть благодарны. В чувстве благодарности - уже во внешней практической жизни - жизнь чувств охватывает жизнь познания. И таким образом мы не апеллируем к какой-либо передаче традиционного религиозного вероисповедания - мы предоставляем это особому преподаванию религии, которое потом также может правильным образом войти в жизнь, если будет таким образом подготовлено; мы апеллируем к чувству благодарности прежде всего по отношению к мышлению.

И когда мы приступаем затем к собственно жизни чувствования, мы открываем в жизни чувствования то, что теперь впервые выводит внутреннюю человеческую жизнь из самой себя, вводит внутреннюю человеческую жизнь во внешний мир. Но если мы своей собственной жизнью так вникаем в другое существо, то для жизни чувствования развивается то, что мы в действительности называем любовью. Любовь является вторым элементом, который хочет быть выработан в отношении морально-религиозной жизни. Любовь, которую мы можем воспитывать в школе благодаря тому, что мы делаем все, чтобы отдельные школьники взаимно любили друг друга; любовь, которой мы даём прочное основание, если мы в состоянии благодаря всему нашему поведению в школе способствовать тому, чтобы то, что из принципа подражания преобразовалось между девятым и десятым годами в принцип авторитета, ощущение авторитета - постепенно преобразовалось в ощущение любви, в истинное ощущение любви, связанное с глубоким уважением к учителю и воспитателю.

Затем мы основываем в жизни двоякое. Мы основываем то, что содержится в Писании: "Возлюби ближнего твоего, как самого себя." Но здесь мы в то же время развиваем благодарность, и эта благодарность обращает нас к познанию мира, так что к этому: "Возлюби ближнего твоего, как самого себя" - добавляется: "Возлюби божественное Существо превыше всего."

Такие изречения сегодня, естественно, привычны каждому, ибо они звучат нам из древних столетий; речь не о том, чтобы мы повторяли их в теоретическом мышлении, но - чтобы мы из нашей непосредственной современности - ведь в каждый век жизнь человечества становится несколько иной - находили средства применять их практически в жизни. Сегодняшняя жизнь всегда подчеркивает: "Возлюби ближнего твоего как самого себя, и Бога - превыше всего." Не много в этом можно увидеть! Именно школьная жизнь должна подвести к тому, чтобы эти вещи не просто высказывались, но чтобы они снова становились одушевлёнными.

Итак, лишь то ведёт к надёжному основанию зрелой жизни в мире, что от подражания через чувство авторитета естественным образом развивается в любовь. И если мы таким образом стремимся к развитию у человека той любви, которая сама собой понятна в этой взаимосвязи с её существом, то мы правильным образом заботимся о том, чтобы мы больше не были вынуждены изобретать столь ужасающе обстоятельных теорий, какие изобретаются сегодня из нашего материалистического образа мыслей, чтобы привить детям правильным образом любовь, когда они входят в половозрелый возраст. Об этом ведь сегодня написана целая литература. Эта литература во всех случаях болеет тем, что неизвестно, что делать с детьми в возрасте половой зрелости, поскольку они не

подготовлены к этому правильным образом; поскольку неизвестно, что нужно делать на каждом отдельном отрезке жизни. Нет никаких трудностей с ребёнком, когда он - половозрелый, если он правильным образом подведён к этой жизненной ступени.

Так же и в отношении воления - мы должны привести детское развитие души на правильный путь, правильным образом переводя чувствование в воление. Ведь ребёнку нужно будет очень многое выразить как волевые импульсы. Но что же всё-таки даёт себя знать в том, что ребёнок волит? Мы не были бы физическими людьми, если бы в тот момент, когда выступает воление, и именно то воление, которое должно быть представленным в свете моральности, в свете религии, если бы мы не должны были принимать во внимание нашу собственную телесность. В любви - мы в известной мере изливаемся в мир. В волении - мы возвращаемся назад, в себя. И мы тогда находим в нас, поскольку мы должны волить в жизни - наши инстинкты, мы находим наши порывы, наши эмоции. И в тот момент, когда мы хотим перейти к этическому и затем к религиозному, мы должны осознать, что в инстинкты, в стремления, в эмоции - должно вливаться то, что делает нас человеком в истинном смысле слова, то, что мы находим в конце концов, когда мы, познавая, рассматриваем вселенную и находим в ней человека, то, о чем говорят древние традиции, выражая это в словах: "Человек есть отражение Божества." Лишь когда мы сможем внести такое убеждение в наше воление, чтобы вплоть до наших инстинктивных импульсов было видно, что человек является подобием Божиим, возникает такое воление, которое носит этически, а также уже и религиозно окрашенный характер. Тогда человек может осознать: и в своем волении он остается поистине человеком.

И в то время, когда человек таким образом внедряет свои волевые импульсы в мир, что он вплоть до инстинктивной жизни так представляет себя человечеству, что оно может признать его, как человека, что он потом делает? Что он исполняет? Да, он исполняет то, что является теперь третьим элементом. Он развивает ощущение своего человеческого, которое он изливает в деятельность, в воление. И для этого у меня нет теперь немецкого слова. Я должен теперь, чтобы быть понятым, принять слово "duty". Для "duty" - нет немецкого перевода. Это должен почувствовать тот, кто ощущает слова в том смысле, как я это растолковывал в эти дни, кто ощущает их исходящими из народного духа. Ибо если бы я хотел перейти к этому элементу из немецкого народного духа, я должен был бы тогда прежде всего сказать: то, что было бы здесь переведено лишь лексикографически, было бы очень поверхностным, небрежно, бездумно сказанным, если бы тот, кто встретил английское слово "duty", стал бы переводить его словом "долг" (нем. "Pflicht"); но "Pflicht" в своем чувственном нюансе не имеет ничего общего с тем, о чём я сейчас толковал, чтобы

вести к "duty". Ибо "Pflicht" является субстантивом от "pflegen" и приходит из совсем иной жизненной сферы, так что всё обсуждение теперь должно было бы быть совершенно иным, чем то, что имело бы место, если бы мы пожелали обсуждать то, что заключено в слове "Pflicht".

Вы имеете здесь, опять-таки - пример того, насколько дифференцировано человечество на Земле. Тот, кто выражается добросовестно и точно, не мог бы в той связи, которую я здесь указал, написать, не подумав, "Pflicht" для "duty", ибо он солжёт, разумеется, теоретически, если он напишет здесь как третье "Pflicht" - "долг".

1. Благодарность
2. Любовь
3. duty

И это, опять-таки, характерно - что я в состоянии "благодарность" и "любовь" написать по-немецки, но что у меня нет, однако, немецкого слова, если я хочу дописать третье. У меня его нет. И это - характерно потому, что в тот момент, когда мы выступаем из того, что нас сознательно объединяет во всем человечестве (ибо каждый ощущает познание как общечеловеческое в известном смысле), в тот момент, когда мы исходим из познания и из любви, которые всё ещё являются общечеловеческим - в отдельном деянии, и мы занимаем определенное место в мире, мы должны из этого развивать нашу жизнь и сознательно становиться индивидуальностью, которая в нас образуется в то время, когда мы становимся на известное место в мире.

Но приступая таким образом к жизни чувствований ребёнка, и таким образом из оснований, которые мы рассматривали - подражания, чувства авторитета - переходя к тому, что становится потом из чувства авторитета между девятым и десятым годом, надстраивая на этих основаниях, которые получены вполне естественно на основе антропософского человекопознания, мы проводим общие занятия, ведущие к моральным и религиозным переживаниям. Ибо, если человек чувствует: я должен быть полностью человеком - он должен входить в мир так, чтобы вплоть до его инстинктивной жизни его ближний узнавал его как человека, и в этот момент человек является посланцем, ангелом божественного существа в мире. И моральность будет пронизана религиозными ощущениями. Если правильным образом приближать ребёнка к тому жизненному пункту, который лежит между одиннадцатым и двенадцатым годами, около двенадцатого года, когда человек в общем обучении и в общем воспитании выходит во внечеловеческое, то в этот момент перед ребёнком, если он правильно воспитывается, остро выступает следующее: да, ты вступаешь во внечеловеческое, когда рассматриваешь внешнюю природу, которая дана твоим чувствам законами безжизненного, неорганического. - Мы охарактеризовали этот

жизненный пункт, какой облик он должен принять при правильно проводимом обучении и воспитании. - Но в этом жизненном пункте, если ребёнок правильным образом воспитан, затем углублённо выступает следующее: он хочет быть человеком вплоть до самого внутреннего природы. Он хочет быть человеком вплоть до самого внутреннего той природы, которая в самом человеке становится жизнью инстинктов и стремлений. Тогда возникает то, что является третьим элементом: duty. И тогда мы направляли воспитание из самого существа человека по трём элементам, которые мы, естественно, должны всегда уже загодя подготавливать таким образом, чтобы привести человека на морально-религиозный путь.

Когда в детском развитии приближается жизненный пункт, который лежит около двенадцатого года жизни, в детской жизни выступает то, что непосредственную актуальность в известном отношении приобретает религиозная жизнь. Я думаю, что это - жизненный пункт, который должен быть принят во внимание как важнейший - именно для религиозной жизни. Естественно, нужно уже предварительно подвести всё к тому, чтобы можно было правильным образом пройти этот жизненный пункт. Но в любом случае мы не должны так думать об этом жизненном пункте, что мы говорим себе: сегодняшняя цивилизация преподносит человеку одни конфликты. Сегодня мы стоим внутри цивилизации таким образом, что мы имеем, с одной стороны, морально-этическую жизнь; она коренится в человеческой душе таким образом, что человек говорит себе, что он не обладает в полной мере человеческим достоинством и человеческой ценностью, если у него нет моральных и нравственных идеалов. Но, с другой стороны, мы имеем законы природы, которые - полностью нейтральны относительно нравственного мировоззрения и которые также претендуют на то, чтобы в них не вносили ничего морального.

Конечно, сегодня существует широкое направление, которое хотело бы воспитывать ребёнка таким образом, чтобы он как можно более удобным образом переживал этот конфликт. Этот конфликт глубоко трагичным образом вмешивается в нашу сегодняшнюю цивилизацию. Если этот конфликт всё же каким-либо образом для позднейшей взрослой жизни человека - практически не разрешён, так что ищут определённым образом путь от морально нейтральных природных законов - к миру морального, к моральным идеалам и не могут образовать единство морального миропорядка и натуралистического миропорядка, то входят в конфликты, которые уже терзают жизнь. Эти конфликты присутствуют почти у всех мыслящих людей современности, только они остаются в бессознательном. Люди в них не признаются, но принимают традиционные вероисповедания и пытаются внутренне состыковать то, что, прежде всего - не может быть состыковано, если не подняться

от натуралистического к духовному таким образом, как это пытаются сделать через антропософию. Так что для позднейшей взрослой жизни конфликт - глубоко трагичен. Будучи внесённым в совсем почти детском возрасте, до двенадцати лет, он непосредственно, как душевная жизнь - сказывается разрушительно. Ничто не может войти в детскую жизнь, что вело бы ребёнка к тому, что он говорил бы себе: да, я учу зоологию и я там не нахожу ничего о Боге; я изучаю религию, я нахожу там Бога, из которого я не могу себе объяснить зоологию. - Будучи введено в детский возраст, это - нечто ужасное, ибо это сталкивает ребёнка со всех жизненных путей.

Однако, такое воспитание, каким я описал его в эти дни - совсем не приводит к закладке такого внутреннего разлада в детском возрасте. Такое воспитание принимает во внимание важный жизненный пункт между одиннадцатым и двенадцатым годами, и всё то, что здесь начинается и идёт дальше. Здесь есть верный жизненный пункт, когда человек может начать ощущать дисгармонию между понятым чисто натуралистически и понятым этически, морально. И мы не должны воспитывать человека столь удобным образом, чтобы он не ощущал, по меньшей мере, в своей жизни чувств наряду с благодарностью, любовью и duty - чего-то и от этого разлада в мире. Но если мы воспитываем его так, как здесь описано, тогда он именно на этом жизненном отрезке приходит правомерным образом к тому, чтобы ощущая дисгармонию, разрешать её постепенно в гармонию. Это принадлежит к религиозной жизни - то, что сначала углубляет религиозные переживания, не просто традиционным образом сообщить человеку нечто такое, во что он должен верить, но - дать ему действительное жизненное благо, которое так действует в его душе, что он знает: это жизненное благо перебрасывает мост через конфликт, который он должен был пережить, поскольку он здесь есть.

Наша сегодняшняя цивилизация требует, чтобы мы вносили это в жизнь именно с этически-религиозной точки зрения. Ибо в этико-религиозном обучении мы можем придерживаться лишь чувственных моментов развития. Насколько мало мы иначе в состоянии перебросить этот мост, о котором я говорил, Вам может наглядно продемонстрировать появившаяся в конце восьмидесятых годов книга "Lux mundi", в которой множество людей сотрудничало в ортодоксально церковном направлении и в которой делается попытка то, что кристаллизовано в церкви, представить таким образом, чтобы включить это в социальную жизнь современности. И действительно, сами члены Англиканской церкви - High Church -, которые сотрудничали в этой книге "Lux mundi", появившейся в Лондоне в конце восьмидесятых годов - сами старались, с их точки зрения, перебросить мост в современную цивилизацию. Это видно везде: люди сегодня дискутируют о том, что,

собственно, может стать реальным религиозным содержанием жизни.

Но в состоянии ли мы дать именно подрастающему ребёнку нечто поддерживающее в той области, в которой мы столь много дискутируем? В состоянии ли мы просто так сделать людей христианами, если мы будем видеть все более широкие дискуссии между теологами о собственном существовании Христа? Не должны ли мы именно сегодня искать путь, который апеллирует непосредственно к самому человеку, на котором человек свободным образом сможет войти также и в христианство? Мы не можем сегодня вести этико-религиозное преподавание, втолковывая на общих уроках какие-либо формулы или догмы, но мы должны учиться развивать то, что живёт в человеческой душе как божественно-духовное и тогда мы будем свободным и правильным образом направлять ребёнка навстречу его религиозному исповеданию. Тогда он не будет в разладе, видя, что один принадлежит к протестантству, другой - к пуританизму и т.д. И мы должны доводить это вплоть до восприятия реально-религиозного элемента. И точно так же мы должны доводить это до того, чтобы благодаря трем элементам чувственной душевной жизни - благодарности, любви и duty - этическое возвращалось в душу, а не вбивалось моральными предписаниями.

Вместе с тем это является важнейшей социальной задачей современности, и все остальные речи и дела в области социальных вопросов зависят от того, сможем ли мы заложить правильные основания в области воспитания. Поэтому большая часть сегодняшнего социального вопроса - это вопрос воспитания и обучения.

Это, ведь, может быть лишь намеками, которые я мог дать, по меньшей мере - относительно максимум, в которых в отношении этико-религиозной жизни резюмируется то, что я говорил в эти дни об общем преподавании и общем воспитании. Мы будем в состоянии иметь всё то, что мы преподаём ребёнку описанным образом, в качестве основы моральной и для религиозной жизни, если мы, с одной стороны - действительно преподаём и воспитываем, основываясь на чистом человекопознании, и, с другой стороны - знаем, что мы внесли человеку в этико-религиозную жизнь не догму, не теорию и не приказ.

Так должны быть находимы пути к действительному искусству воспитания и преподавания, как его требует современная цивилизация. Вероятно, я могу надеяться, что эти сообщения, которые я смог сделать, были пронизаны тем, о чем можно утверждать, что здесь поистине вовсе не идет речь о какой-либо радикальной оппозиции против всего того, что было сделано до сих пор в деле воспитания и обучения. В деле воспитания и обучения мы ведь, поистине не стоим таким образом, как если бы мы вообще не знали из всеобщей человеческой цивилизации, каковы правильные цели воспитания и преподавания. В абстрактных словах они были

верно высказаны, насколько это возможно, великими педагогами 19-го столетия всех стран и континентов. Антропософски ориентированная педагогика вовсе не желает составлять какой-либо оппозиции тому, что здесь волится. Но она уверена в том, что то, что здесь волится - прежде всего нуждается в верных средствах, и что эти средства могут прийти лишь из действительного, углубленного переживания мира и человека. Она хотела бы, в сущности, помочь правильным образом достичь того, чего сегодня хотят все люди, но хотят абстрактным, неопределенным образом. И если при заслушивании и рассмотрении того, чего хочет антропософская педагогика и дидактика в Вальдорфской школе, можно ощутить: здесь ищут средства, чтобы добиться того, чего мы все хотим, то это будет приблизительно верное ощущение.

То, что из этого духа я хотел бы высказать Вам, мои дамы и господа, для меня - особенно важно. Ибо для меня важнее, если понимают, что я хотел бы говорить из этого духа, чем если слышат частности, которые я приводил. Частности могут быть, в зависимости от обстоятельств, такими, что их надо было бы в том или ином направлении модифицировать. Главное же - этими частностями не является. Главное - это дух, из которого это высказывалось. И если это должно было мне удалиться - вызвать нечто вроде ощущения, которое является этим, не в пассивном, но - в активном смысле толерантным и гуманным духом, именно в котором и необходимо высказываться из антропософски ориентированной педагогики, то, вероятно, в целом - не многое, но некоторое всё же достигнуто из того, что я хотел Вам здесь изложить в этих докладах.

И высказывая в заключение еще особо моё убеждение, что уже необходимо говорить современной цивилизации в этом духе, я благодарю Вас за интерес, проявленный Вами к этим докладам, благодарю Вас за желание проводить здесь время в слушании этих докладов, даже Ваше праздничное время, и я надеюсь, что Вы уходите с чувством, что вероятно, всё же кое-что было, что оправдывает то, что Вы проделали это путешествие. Если это так, то теперь я могу в заключение докладов сердечнейшим образом попрощаться с Вами в надежде на новые встречи, как я Вас приветствовал в начале этих докладов.

**Ответы на вопросы,
1 января 1922 года**

Д-р Штайнер : Здесь поступило некоторое количество вопросов, вероятно, я могу коснуться прежде всего их. Если имеются ещё, мы сможем ещё собраться для такой же дискуссии.

К первому вопросу:

Конечно, можно думать, что продление преподавания отдельного предмета на более долгое время - имеет свои теневые стороны, и ведь, не возразить, что это - трудно, на протяжении длительного времени концентрировать внимание ребёнка на одном предмете. Многие против такого расширения занятий по одному предмету на более длинный временной регион - также кажется общепризнанным новейшим теоретическим педагогическим воззрениям. Всё же нужно решиться проводить такой метод в Вальдорфской школе. Речь идёт о том, что именно результаты новейшего, более экспериментально-психологического исследования, которое и вызывает такие, основывающиеся на нём воззрения - не согласуются с собственно человеческим, с более глубоким человеческим.

Почему мы всё же, собственно, психологически экспериментируем? Я совсем не хочу возражать против экспериментальной психологии, поскольку она в своей области правомерна, и в известных границах я эту правомерность хочу с удовольствием признать, но я должен поставить вопрос: Почему мы вообще экспериментируем в новейшее время с душевным?

Мы экспериментируем в основном с душевным, поскольку мы в ходе развития человечества однажды пришли к тому, что больше невозможно перебросить никакого моста, совершенно никакого непосредственно элементарного моста уже не перебросить от души к душе. Мы уже не имеем первоначального воззрения - что в сию минуту требуется ребёнку, устал ли он и тому подобное, и знание, которого мы уж больше не имеем - ни во всей духовной современности, ни от человека к человеку, мы пытаемся приобрести внешним образом. Мы спрашиваем: как устаёт ребёнок, занимаясь тем или иным некоторое время? Мы делаем статистические выкладки и тому подобное. Как сказано, все эти мероприятия, эти методы мы в известной мере изобретаем, чтобы непрямым образом узнать о человеке то, что прямым образом мы уже узнать не можем.

И для того, кто должен смотреть на это прямое отношение души учителя к детской душе, это - нечто иное, значительно большей важности, чем вопрос - не слишком ли долго длится занятие детей по предмету, не слишком ли сильно принимается в расчет внимание. Если я правильно понял вопрос, то спросивший мог думать, что благодаря тому, что занятия варьируют, чтобы за относительно более короткое время добиться отклонения внимания на что-либо другое, будет нечто достигнуто. Да, конечно, этим - тоже нечто достигается, против этого не возражишь. Но жизненные вещи не должны вычисляться математически, должна быть возможность путем известной интуиции решать, является ли достигнутое таким образом - ценным для общего развития человека, или, благодаря этому - потерянным. Если на протяжении двух часов занимаются одним предметом, это, конечно, не так, как если бы занимались один час одним предметом и второй час - другим, или даже ещё более короткое время занимались бы этими вещами. Но, несмотря на то, что ребёнок в известной мере устаёт и нужно принимать во внимание эту усталость, это - для общего развития лучше, чем искусственно обрывать экономичное ознакомление его с каким-либо материалом и в последующее время наполнять его душу чем-то другим.

То, чему в Вальдорфской школе должна придаваться наибольшая цена, это, ведь, преподавание и воспитание экономичным образом, душевно-экономичным образом. И если организовать вещи таким образом, чтобы фактически через всё время проходила главная линия, скажем, прорабатывая что-либо на протяжении двух часов, позволяют идти главной линии, на которой - без усталости, или, по крайней мере без особенно сильной усталости можно было бы удерживать внимание и затем противостоять возможности уставать тем, что, в известной мере, позволить параллельно главной теме идти тому, что эту главную тему варьирует - всё это, ведь даётся настоящему воспитателю из ощущения -, этим достигают больше, чем когда организуют занятия с другой точки зрения и пожинаяют плоды этой другой точки зрения.

В теоретическом плане, естественно, можно высказываться за и против этих вещей, но это должно делаться вовсе не из пристрастия к той или иной теории, но лишь ради ответа на вопрос: что лучше для общего развития человека?

При этом учитывается ещё кое-что. Это верно, ребёнок известным образом устает, если он долгое время концентрируется на одном предмете. Но сегодня, в сущности, так мало имеется воззрений на здоровые и болезненные склонности человеческого существа, что это вообще считают ошибкой, когда ребёнок устаёт в известном направлении. Усталость, несомненно, является чем-то так же здоровым, как и свежее состояние. Жизнь идёт в ритмах, и речь идёт вовсе не о том, чтобы заниматься ребёнком полчаса, а затем - чем внутренняя усталость вовсе ещё не снимается - дать ему минут

пять отдохнуть и затем впихивать ему что-то другое. Этим создается чистая иллюзия того, что учитывается усталость. В действительности - усталость совсем не учитывается, но только в утомлённую душу изливают нечто другое, вместо того, чтобы дать отзвучать тому, что органически связано с этой усталостью, от чего именно эта усталость происходит.

Короче, нужно войти уже в более глубокие подосновы души, чем это сегодня часто является привычным, чтобы увидеть, что метод более длительной концентрации на одной и той же вещи - более ценен для общего развития человека.

Несомненно можно, как я сказал, получить из известных теорий мнение, что вариация объекта даёт некоторую пользу, но с известной точки зрения из жизни уже должен исключаться абсолютный идеал. Абсолютный идеал не позволяет в жизни ничему осуществиться и речь всегда лишь о следующем: Что является относительно лучшим? И здесь мы видим именно то, что при коротких, согласно поурочному плану, проработках отдельных предметов мы абсолютно не в состоянии дать детям что-либо, достаточно глубоко связанное со всей их духовной, душевной и телесной организацией.

Я могу, пожалуй, прибавить к этому следующее: если бы, к примеру, целая толпа скучных учителей осудила бы школу в смысле тех максим, которые я пытаюсь обсуждать в этих докладах, тогда они должны были бы, совершенно несомненно, организовать занятия в более мелких временных отрезках. Это зависит несомненно от того, что нужно отметить: со скучными учителями - это лучше, позволить преподавать в коротких временных отрезках; но с учителями, которые действуют на учеников возбуждающе, несомненно, расширенные занятия - более плодотворны.

Вы видите, для меня особенно важно - не становиться фанатичным в каком-либо направлении, но - всегда учитывать обстоятельства. Конечно, это ставит задачу: для хорошего преподавания - выбирать именно не скучных учителей.

Ко второму вопросу:

Может быть, можно привести много оснований тому, что эвритмия является перенесением одного вида выражения на другой, а не новым видом выражения; но в художественном и во всём том, где принимается во внимание художественное в жизни, речь идёт о том, чтобы всё же принимать во внимание *как*, а не *что*. Для моего ощущения, к примеру, это не имеет никакого ясного смысла, когда говорят: пластика, музыка, речь, ритм и так далее - являются средствами выражения, и это идея, которая всё выражает. Я думаю, никогда нельзя поступать таким образом, приходя к абстракции, если хотят иметь дело с жизнью. Конечно, можно, если хотят абстрагироваться - хотят абстрактным образом идти к единству, искать различные виды, выражающие это единство;

но в жизни различные виды, выражающие одну вещь - всегда являются чем-то новым, чем-то иным. Это так, как если бы, к примеру, в смысле учения Гете о метаморфозе окрашенный цветочный лепесток в абстрактном единстве является тем же самым, что и зеленый лист. Одно является метаморфозой другого. Но всё же, с другой точки зрения, одно является, опять-таки, чем-то совершенно иным, чем другое. И является ли эвритмия новым видом выражения, или является перенесением одного вида выражения на другой, прийти к этому, по существу, невозможно. К чему можно прийти - это следующее: в ходе развития человечества мы приходим в устной речи, а также аналогичным образом, хотя это и менее заметно - также и в пении к тому, что звук, речь и пение всё больше концентрируются, чтобы быть средством выражения для того, что действует через голову человека.

Конечно, я сказал бы - это опять-таки высказано радикально, но всё же это с известной точки зрения - верно. Целостный человек сегодня уже больше не постигаем через то, что может выражаться речью. Речь ориентируется на мысль, в новейшее время она у всех народов приняла нечто мысленное. Из-за этого через обычную звуковую речь выражается то, что человек открывает из своего эгоизма. Эвритмия идёт опять-таки назад, именно к волеобразному элементу и, благодаря этому, к полному, завершённому человеку. Через эвритмию приходит то, что человек открывает, вчлняясь в весь макрокосмос. И в то время, как в известной древности жестовое, мимическое, именно когда человек чувствовал себя художественно возбужденным - всегда связывалось со словом, так что в известных праязыках для "слова" и "жеста" имелось вообще лишь единственное слово, так что слово и жест совсем не были разделены, сегодня - слово и жест далеки друг от друга. И поэтому сегодня имеется правомерная потребность снова привести человеческое выражение к тому, чтобы оно являлось выражением полного человека, к чему-то такому, где снова примешивается волеобразное и благодаря этому - макрокосмическое.

Это - то, что, я думаю, должно быть принято во внимание, так как мне вообще кажется, что сегодня слишком много теоретизируют обо всех вещах; в то время, как именно сегодня настоятельно необходимо видеть практические стороны жизни.

Тот, кто непредвзято рассматривает человеческое бытие с этой точки зрения, знает, что для всего имеется да и нет. Все можно доказать и опровергнуть. Так что, в конце концов, придают цену не доказательству и опровержению, не определению и различию, но импульсирующему, тому, что действительно даёт жизнь. Вы можете думать о постановке такого утверждения, что Вам угодно, мои уважаемые слушатели, но антропософское исследование даёт именно взгляд на развитие человечества, и человечество имеет тенденцию к тому, чтобы рассудочный,

интеллектуалистический элемент - всё же преодолеть и приблизиться более к душевному, к жизни, которая протекает не в определениях, а в формообразованиях, в обликах.

Поэтому всегда обстоит так, что можно сказать: в конце концов это безразлично, является ли эвритмия перенесением одного модуса в другой, или же усматривать в ней некий новый модус. Это представляется мне столь же маловажным, как и следующее: когда я прибыл в Венский университет, там профессора должны были получать титул, очень высокий титул, они назывались "надворными советниками". Прибывая затем в Германию, они именовались "тайными советниками". Этим различиям придают известную цену. Но для меня было важно - видеть человека, и для меня было совершенно всё равно, какую он носит виньетку. И почти так же - простите, я не хочу сказать ничего плохого - мне кажется, происходит почти то же самое, когда философски определяют и различают перенесение одного модуса на другой или, или, я даже не знаю, как сказать - понятие нового модуса.

К третьему вопросу:

Мне не вполне ясно, что должен означать этот вопрос, но я думаю, это можно понять из одного известного нюанса евангелического сознания. Дело в том, что дисциплина, как я уже говорил, всё же лучше всего поддерживается благодаря тому, что ей позволяют возникать между прочими школьными делами. Я ведь уже упоминал, как в Вальдорфской школе в ходе последних более чем двух лет дисциплина чрезвычайным образом улучшилась. Я приводил симптомы этого улучшения. Кое-кому могло бы показаться, что из известной собственной склонности к этому "sense of sin" ("чувство греховности"(англ.)) могло бы иметь место стремление также и у ребёнка ожидать нечто в этом роде, когда ребёнку что-то такое преподносят. Но именно это - мы хотим теперь действительно без религиозных предрассудков внимательно взглянуть на это - именно это обучение такому пониманию греха изливало бы в душу ребёнка нечто, что потом оставалось бы на протяжении всей жизни как известная неуверенность в жизни. Я сказал бы, если мне хочется выразиться психоаналитически, мы создали бы скрытую душевную провинцию, которая в действительной жизни создавала бы род вакуума, род душевной провинции, которая в известной мере всегда имеет в себе пустоту и означает слабость по сравнению с энергичной хваткой в жизни.

Если я правильно понял вопрос, я могу именно так на это ответить.

К четвертому вопросу:

Я думаю, что на этот вопрос дан ответ тем, что я говорил в первой части моего доклада сегодня утром. Нельзя сказать в

общем, что мальчики в этом возрасте проделывают другой кризис, чем тот, о котором шла речь сегодня утром. Это было бы слишком подробным градуированием жизни ребёнка в этом возрасте, если бы говорилось о становлении турбулентностей в этом возрасте у всех мальчиков. В этом отношении, вероятно, имеется много заблуждений. Если именно то преобразование, о котором я сегодня утром говорил, не проводится правильным образом учителем или воспитателем, тогда дети - не только мальчики, но и девочки - становятся действительно очень турбулентными; они действительно становятся некоторым образом беспокойными, внутренне недовольными, так что с ними справиться тяжело.

То, что совершается в этом возрасте - очень различно в соответствии с темпераментом детей, но тем не менее должно приниматься во внимание. Если это принять во внимание, тогда такие утверждения, как они стоят в первом предложении, в этой всеобщности - делать нельзя, и можно также сказать ещё точнее: дети в своем общем развитии остаются без руководства, так что они становятся недовольными, неустойчивыми и тому подобное, если особый поворот между девятым и десятым годами жизни не принимается правильным образом во внимание. Но этот поворот при всех обстоятельствах должен быть принят во внимание соответствующим учителем и воспитателем.

К пятому вопросу:

Это - совершенно верно, и я думаю, что далее не надо ничего иного, как только просто подтвердить этот вопрос. Естественно, в воспитании и обучении требуется известный такт в отношении того, что во время между десятым и двенадцатым годами преподают ребёнку в отношении человека. Обращают внимание на то, что возможно предложить пониманию ребёнка об особенностях человека в этих отношениях, затем несомненно можно подтвердить, что это - необходимо, относиться со вниманием к собственной жизни человека в этих различных отношениях.

К шестому вопросу:

Я хотел бы сказать о том, что в отношении этого вопроса дело должно обстоять таким образом, чтобы считаться с возможностями развивать рассмотрение человека, хотя и без того мы всё больше будем питать известный интерес к мировому развитию, такие методы просто более убедительны, ибо сверхчувственное рассмотрение человека является более убедительным. Естественно, эти возможности будут не всегда; но там, где это может быть - это должно было бы, собственно, происходить. Это ведь является добром не только для учителя и воспитателя, если он может больше наблюдать человека, чем

это позволяет чисто внешний взгляд, это, к примеру, совершенно особая польза также для врача, так что, я думаю, не впадая в какие-либо недоразумения, нужно сказать: нужно было бы сегодня, когда именно человеческая природа в ходе развития человечества продвинулась настолько далеко, что, собственно, будет лишь предрассудком говорить против того, что сегодня нужно было бы, по возможности, развивать такие методы. Этим уже сказано также то, что это, естественно, желательно. Дело обстоит фактически таким образом, что можно было бы достичь значительно большего в этом направлении, если бы, как камни на дороге, не лежали старые предрассудки и люди не были бы сдерживаемы давлением интеллектуалистических предрассудков и правильным образом проторили бы такой путь, который я, конечно, лишь в его начальной стадии, описал в моей книге " Как достигнуть познания высших миров".

К седьмому вопросу:

Математика в Вальдорфской школе безусловно входит в то, что я назвал главным занятием и играет здесь роль в соответствии с развитием ребёнка. Она безусловно не может быть переведена в какие-либо часы, лежащие вне главного занятия. Вопрос вызван некоторым недоразумением.

Из дискуссии от 3 января 1922 года

Д-р Штайнер : Мои дамы и господа, есть, прежде всего, практический вопрос, на который желательно ответить в первую очередь из-за различных отъездов. Если речь идёт о практическом развитии возникших в этом курсе вопросов воспитания, то можно вполне опереться на Вальдорфскую школу. Но я, со своей стороны, хотел бы опереться на нечто более широкое. Я думаю, что к практическим последствиям того, что здесь имеется в виду, принадлежит действительная, вытекающая из обозрения сегодняшней цивилизации сила и известный энтузиазм.

Мне кажется, что тот, кто сперва не признает, что это необходимо - проводить воспитательные импульсы в том направлении, о котором здесь говорилось, то ему едва ли удастся предпринять нечто решительное в этом направлении.

Если я должен сказать, что в этом отношении является моим глубочайшим убеждением, так это - то, что действительно для того, кто непредвзято рассматривает развитие нового человечества в цивилизованных странах, должно быть совершенно ясно, что мы живем в эпоху упадка нашей культуры и что все вещи, которые могут быть выдвинуты в силу этого упадка, построены, собственно, лишь на почве иллюзий.

Это, ведь, действительно, поистине неудобно и выглядит пессимистически, в то время, как это, собственно, мыслится оптимистично, если говорить так, как я это именно сейчас делал; но здесь имеется столь много уже внешне видимых симптомов нисходящей цивилизации, что, в сущности, этот упадок уже можно наблюдать. И только тогда вопрос воспитания в правильном смысле восходит в сердце и в душе. И если я, так сказать, опираюсь на это признание, тогда я могу говорить также об основании Вальдорфской школы как о первом практическом следствии имеющихся здесь в виду воспитательных принципов.

Почему мы всё же имеем Вальдорфскую школу? Видите ли, Вальдорфская школа обязана, это уже можно сказать, её бытием осуществлению этих воспитательных принципов, этих чисто человеческих воспитательных принципов. Как всё же было дело? Дело было так, что к 1919 году во всей средней Европе был абсолютный развал, развал экономической, государственной, духовной жизни. Можно было бы, пожалуй, сказать так: развал экономической и государственной жизни и абсолютное банкротство духовной жизни. Так обстояло здесь в 1919 году, так что было всеобщее сознание этого, на протяжении полугодия, я бы сказал, было полное сознание того, что это так обстоит. Где-то в середине 1919 года было абсолютное сознание, что это - так.

Теперь ведь в мире много пустословят о том, что человечество уже снова поправляется, также и в средней Европе, что оно через некоторое время снова выкарабкается из старых условий и так далее. Эта болтовня происходит из удобного образа мыслей. В самом деле все вещи, как их говорят в этом направлении - чистые фразы. В самом деле упадок - постоянно увеличивается. Только для средней Европы вещи обстоят следующим образом: в 1919 году здесь была наклонная плоскость, по которой все скатывалось. И теперь для средней Европы это обстоит так, как это обстоит для человека, который был в лучших обстоятельствах и покупал себе одежду. Он имел эту одежду, он носил ее, пока она совершенно не износилась. Основания, почему он не покупает новой, существуют уже давно. Но поскольку он ещё может носить старую, из-за этого он не может купить себе новой, он так долго обманывается в этом - что он не может купить себе новой, пока есть хоть лохмотья от старой. Весь мир обманывается в том, что именно есть основания - не быть в состоянии купить себе одежды новой культуры из-за старых условий.

Итак, видите ли, здесь было в первой половине 1919 года настроение серьёзным образом обращаться к людям, и здесь не была сперва основана Вальдорфская школа, но были прочитаны мной народно-педагогические доклады, которые сначала содержали, хотя и в эскизной форме, то, что я сейчас здесь также говорил. И это вдохновило нескольких людей. Отсюда и произошла Вальдорфская школа.

Я особенно подчеркиваю это по той причине, что основной предпосылкой практического действия в данной области является понимание, понимание, происходящее из действительного познания условий воспитания. И при основании Вальдорфской школы я сказал: это, ведь, прекрасно, что здесь есть такой пример, но этим вопрос не решён, и речь о том, что он был бы решаем, или была бы, по крайней мере, нить его решения, если бы в квартал основывалась по меньшей мере - дюжина Вальдорфских школ.

Этого ведь не произошло. Поэтому то, что произошло в этой области до сих пор, не может рассматриваться как успех, но у нас есть единственная, как говорят по-немецки, образцовая школа. У нас есть модель. И с этой моделью сегодня обстоит ещё совершенно не так, как хотелось бы. Хочу упомянуть один пример.

Наряду с залом для эвритмии, который у нас теперь, наконец, есть, мы нуждались в большом зале для общих гимнастических упражнений. Которого у нас ещё нет. Так что тот, кто посещает Вальдорфскую школу и осматривает то, что там происходит, тот не может взять это в качестве идеала Вальдорфской школы. Вальдорфская школа прежде всего не имеет денег и стоит в финансовом отношении на чрезвычайно слабых ногах!

Итак, я представляю, что две вещи - необходимы. Первое - это распространение идей чисто человеческого, построенного на действительном человекопознании, воспитания. Эти мысли нужно однажды основательно усвоить. Нужно все сделать для того, чтобы основательно понять эти идеи.

Видите ли, это совершенно бесполезно - пускать пыль в глаза в столь серьёзной области, поэтому поверьте мне - я совершенно свободно и открыто говорю в этом направлении. Мне часто возражают, когда говорят об этих вещах, а также когда речь идёт об экономических стремлениях: да, в Англии нужно делать то или иное, чтобы не задевать людей.

Да, если мы остаемся именно с этим суждением, мы дальше не пойдем. Мы дальше абсолютно не пойдем, если мы не решимся это преодолеть, если мы, к примеру, скажем: да, в Англии всё должно переводиться в практическое. Мы в цивилизованном мире на протяжении пяти-шести столетий вообще только и делали, что принимали всё, если только это можно было каким-то образом наглядно представить. Потому ведь мы и погибаем. И если мы всегда будем придавать этому цену, мы никогда не выйдем из хаоса.

Итак, речь идёт не о каких-либо мелочах, речь идёт фактически о том, чтобы решиться дать новый импульс. Обычно думают, что я не понимаю, когда мне говорят: да, в Англии нужно всё делать иначе. - Я прекрасно понимаю, но это совершенно не касается существа вопроса! И, в сущности, если бы мы, к примеру, не имели несчастья, которое для практического основания Вальдорфской школы было счастьем, если бы мы не имели несчастья пребывать в 1919 году в

ужасном состоянии и проникнуться благодаря этому серьёзностью, мы не смогли бы иметь в средней Европе, по совершенно другим причинам, никакой Вальдорфской школы. Ибо в средней Европе необходим совершенно новый импульс, по той простой причине, что средняя Европа, особенно Германия - не имеет организации или социальной структурной жизни. Если вне средней Европы то и дело говорят о немецкой организации, то это не более, чем просто ошибка. Нет совсем никакого таланта к организации. Прежде всего - нет разветвленного народного организма, но есть живущая в отдельных индивидах культурная жизнь, которая, однако, совершенно не живёт во всеобщности. Немецкие университеты, к примеру, не производят ни малейшего впечатления немецкого национального характера. Немецкие университеты представляют собой совершенно абстрактные образования, не производят ни малейшего впечатления немецких. Немецкая нация живет вообще, как немецкая нация, лишь в отдельных индивидах. Естественно, это - лишь намек, но в то же время это - указание на то, что если сегодня в средней Европе апеллировать к какому-либо всеобщему настроению и тому подобное, то мы не натолкнёмся ни на что, натолкнёмся везде лишь на то, что такие вещи, которые явились бы значительными, вызовут лишь непонимание. Так что Вальдорфская школа обязана своим существованием счастливому несчастному случаю.

Итак, здесь речь о том, кроме того, что здесь прежде всего должно быть действительное понимание в том смысле, который здесь имеется в виду, что кроме этого должно было также наступить и то, что здесь, где такой счастливый несчастный случай не имеет места, где действительно из понимания, из непосредственной человеческой инициативы могло бы быть основано нечто такое, как Вальдорфская школа, что это возникло бы здесь.

Так что если, например, в Англии возникало бы нечто такое, как Вальдорфская школа, она должна была бы, естественно, создаваться индивидуально иным образом, здесь мы входим в особые условия страны и народности, но если бы она возникла - это был бы, вероятно, действительно мощный толчок вперед.

Не правда ли, когда я увидел, что с движением Вальдорфских школ дело не идёт, поскольку Вальдорфская школа осталась одна, я пытался обратиться к мысли о "Мировом школьном союзе", т.к. всё же установлено: видите ли, мы имеем, по крайней мере в средней Европе, очень сильное распространение антропософского движения. Антропософское движение сегодня является фактором среднеевропейского мира. Как духовное движение оно является фактором. У нас нет никакой организации, чтобы это движение направлять и вести. Антропософское общество - об этом нужно говорить, ибо это - хорошо, если это становится известным, Антропософское общество - не в состоянии нести антропософское движение.

Ибо Антропософское общество настолько сильно пронизано сектантскими тенденциями, что антропософское движение, каково оно сегодня, как оно образовалось - антропософское общество поддерживать не может. Но я хотел бы в последний раз апеллировать к тем силам, которые вероятно хотели бы быть в Антропософском обществе, и, я думаю, возможно из этих сил всё же произойдет последнее усилие пропагандировать нечто такое, как "Мировой школьный союз". Этого не происходит. "Мировой школьный союз" - похоронен. Ибо, не правда ли, об этих вещах нельзя просто говорить, но это нужно брать в руки практически. Для этого должно быть определенное число людей. Так что "Мировой школьный союз" как таковой - похоронен.

Вальдорфская школа в Штуттгарте произошла из немецкой революции, не как революционная школа, но - из революционного настроения. Но если здесь, где обзревается мировая ситуация, с полным пониманием основывалось бы нечто такое, как Вальдорфская школа, как в Англии, мы прошли бы значительную часть пути вперед.

Вероятно, после того, как дискуссия продлится ещё некоторое время, я смогу сказать об этом кое-что ещё.

Г-жа проф. Mackenzie (м-р Кауфманн вкратце переводит): проф. Mackenzie рассказывает, что здесь есть всё же известные лица из Англии, и эти лица, которые уже в состоянии делать нечто в этом направлении и оказывать влияние, которые из ощущения развития необходимостей человечества, из мировой необходимости - также хотят предпринять нечто в направлении этого воспитательного импульса. И как первый шаг, который, мы надеемся, удастся - пригласить г-на д-ра Штайнера в течение этого года в Англию, а также удастся в подготовке к этому приглашению создать действительно то настроение и понимание, из которого множество лиц, воспитателей, смогут г-на д-ра Штайнера в истинном смысле горячо пригласить.

Д-р Штайнер: Я хотел бы добавить, что, разумеется, всё же нечто должно предприниматься в практическом смысле, и это было бы вредно, если бы об этом много говорилось. Речь идёт о том, чтобы те, кто в состоянии, сделали бы шаг вперёд в этом направлении, проделали бы подготовительные работы, и чтобы потом, в должное время, правильным образом шли бы вперёд.

Хорошо также, вероятно, в смысле фрау Маккензи и других, если друзьям из других стран, которые хотят дать предложения и выступить с инициативами, подойти к нам в отдельности и обсудить эти вещи.

Фрау К., Гаага: Сегодня много говорилось об Англии, и мы очень рады этом и считаем это полезным. Но мы, из нашей маленькой Голландии, имея разное на сердце, прибыли сюда с большим сознанием вины. Впервые в Голландии высказывалась мысль о "Мировом школьном союзе", и то, что мы могли сделать, мы не сделали, частично из-за недоразумения, частично из-за недостатка сил. Но мы не были столь бездейтельны, как это можно подумать, и я уверена, что мы также и в этом отношении уже готовы как можно быстрее исправить эти ошибки. И я, несмотря на это, хотела бы попросить д-ра Штайнера сказать, не возможен ли путь, который он предложил для Англии - также и для Голландии. И, т.к. г-н д-р Штайнер обещал приехать к нам в апреле, я хотела бы спросить, возможно ли говорить об этих вещах перед более широким кругом педагогов.

Д-р Штайнер : Для Голландии, ведь, имеется план, который, насколько я знаю, уже осуществляется, прежде всего с 5 по 12 апреля этого года должен будет проведен курс высшей школы, подобный тем курсам высшей школы, которые обычно проводятся, а также в Голландии серьезным образом должна быть представлена Антропософия.

Это, прежде всего, несомненно стало чем-то удручающим, что после того, как долгое время указывалось на необходимость сделать в Голландии что-либо для Антропософии, потом, после того как были прочитаны доклады и даны представления в феврале и в начале марта прошлого года, и потом, прежде всего, даже - вероятно не в отношении понимания Антропософии, ибо я не могу этого считать, но именно в отношении внутреннего настроения Антропософского общества в Голландии был отмечен отход назад, который ощущался очень сильно. И поэтому мне кажется, что было бы, прежде всего, безусловно необходимым, чтобы именно в Голландии антропософское движение было бы взято в руки новым и свежим образом. С какого угла это произойдет - это, естественно, будет зависеть от обстоятельств, естественно, это может произойти и со стороны педагогического движения. Именно в отношении этого здесь поставлен вопрос:

Х: Голландские законы предоставляют возможность, при серьезном намерении, основать свободную школу. Возможно ли, если бы мы в Голландии не смогли получить деньги иным образом, учредить свободную школу при субсидиях государства, при той предпосылке, что мы хотим совершенно свободно держать преподавание в собственных руках?

Д-р Штайнер : Ну, в этом вопросе мне одно не совсем понятно, другое - сомнительно. Не совсем понятно мне то, что в Голландии для действительно свободной школы не следовало

бы получать никаких денег! Простите, если это несколько наивно, но это мне непонятно. Ибо, я думаю, конечно, что если энтузиазм достаточно велик, то это возможно, по крайней мере для начала. Чтобы начать, требуется не так уж много денег.

Другое, что для меня - сомнительно, это то, что это удастся сделать с субсидиями государства. Ибо то, что государство не станет осуществлять школьную инспекцию, если оно даёт субсидии - мне кажется сомнительным. Так что я не верю, что при субсидиях, т.е. под надзором государства, можно основать действительно свободную школу.

Ведь в Штуттгарте также и это, я бы сказал, было счастливым случаем, что Вальдорфская школа основывалась прежде, чем республиканским Национальным собранием был принят закон о школе, под эгидой которого такую школу основать нельзя; ибо, не правда ли, мы теряем тем больше свободы, чем больше распространяется либерализм. И вероятно теперь, когда в Германии царит прогресс, Вальдорфскую школу в Штуттгарте основать было бы невозможно. Но она основана до этого. И вот - сегодня мир взглянет на Вальдорфскую школу и ей позволят существовать, пока движение, которое создало так называемую основную школу - столь сильно, что из какого-либо фанатизма у нее не отнимут четыре первых класса. Я надеюсь, что этого не будет, но мы идём в этом отношении навстречу совершенно ужасным временам. И это есть то, почему я столь часто подчеркиваю, что то, что должно происходить, необходимо делать быстро; ибо в мире распространяется волна, безусловно в сторону тоталитарного государства. Дело обстоит, фактически, так, что западная цивилизация подвергается опасности быть однажды просто затопленной некоторым образом видоизмененной, так что она тогда даже будет иметь нечто спиритуальное, азиатской культурой. Люди этого видеть не хотят, но к этому идет.

Не правда ли, это, собственно, лишь некоторый род оттягивания, проволоочки, если думают, что нужно сперва рассчитывать на субсидии государства. Я бы едва ли мог здесь на что-либо надеяться. Но, вероятно, есть ещё и другие мнения. Я только прошу сегодня высказывать все мнения свободно.

Х говорит, что сейчас это невозможно, основать в Голландии школу, не вмешивая сюда государство, что, например, требуется добиваться определенной пенсии и т.д.

Д-р Штайнер : Не правда ли, если бы не было этих вещей, я тогда никогда не имел бы решительно ничего в защиту чего-то такого, что всё же возникает в силу известной теории, как мировой школьный союз. Но именно поскольку эти вещи существуют, я думаю, что мировой школьный союз был бы прежде всего чем-то практическим. Дело обстоит так:

Представьте себе, например, маленькую школу, которую мы имеем здесь, в этом месте, в Дорнахе. Мы, опять-таки, ведь, по той причине, которую я уже часто приводил здесь в эти дни, как раз из обилия недостатка денег пришли лишь к совсем маленькой школе. Итак, в этой маленькой школе были вместе дети моложе десяти лет и старше десяти лет. И в государстве, которое называют здесь кантон, Солотурн, есть очень строгий закон о школе, который не слишком отличается от других строгих школьных законов в Швейцарии вообще, настолько строгий закон о школе, что как только государство Солотурн догадается, что здесь занимаются дети моложе четырнадцати лет, он бы посчитал это просто невозможным. Этого - нет. И здесь теперь могли делать, что хотели, но никогда не могли бы подойти к тому, чтобы осуществить нечто от мысли Вальдорфской школы для детей моложе четырнадцати лет. И на такие трудности наталкиваются, естественно, по меньшей мере, на континенте почти везде. Как это обстоит в Англии, я так сразу не вполне решаюсь заключать; но если бы там это было возможно, основать действительно вполне свободную школу, это было бы превосходно. И, поскольку везде, где хотят прежде всего - практически осуществить школы - это наталкивается на сопротивление, я думаю, что мировой школьный союз поэтому является всё же чем-то практичным, ибо я мыслю его полностью в большом, поскольку он создавал бы в мире настроение именно для возможности создания свободных школ. Это означает, что это должно действовать против течения, которое высшего своего пункта достигает именно в большевизме в России - против этого течения, которое находит свой высший пункт в абсолютной государственной насильственной школе, которая есть везде (ведь не видят, что *Луначарский* является всего лишь последним следствием того, что, ведь, везде в Европе присутствует в подоснове; пока это не беспокоит, не видят, что это существует), так что, я думаю - это должно вызывать течение, которое движет в противоположном направлении: Луначарский = делающий государство большой машиной, человека - её членом, винтиком. Другое течение должно было бы идти к тому, чтобы человека воспитывать.

Это - то, что необходимо. Видите ли, в этом направлении внутри антропософского движения фактически изживается самое болезненное. Мы ведь можем сегодня из подоснов антропософского движения вызвать к жизни также и действительное медицинское направление. Все предпосылки имеются. Что, однако, было бы необходимо, это было бы здесь также движением, которое представляет вещи перед миром. Однако, везде у людей существует другое стремление, а именно, тех отдельных, которые могут каким-либо образом представлять нечто от чисто человеческой медицины - делать "знахарями", что означает следующее: обращаться к нему - значит поступать против закона. Я хотел бы Вам к примеру - я

говоря это только как пример, это совершенно не относится к медицинскому движению Антропософии -, но я хочу назвать Вам одного министра, который в немецком рейхстаге представил острый закон против того, что ещё существует в Германии, против свободы целительства, и для своей собственной семьи он пошел к недипломированным целителям с просьбой об исцелении. Значит - он не верил в официальное врачевание для своей собственной семьи, но верил в тех, кого он через закон хотел определить как "знахарей".

Это - симптом сектантских стремлений. Несектантским является движение, если оно стремится представлять себя миру свободно, но при этом полностью правомерно, так что в его юридическом титуле не может быть никаких сомнений.

Это - то, что, как я думал, должен делать мировой школьный союз: настроение для таких законов, которые позволяют основывать школы из педагогической необходимости. Школы никогда не могут основываться из решений большинства. Поэтому они также не могут быть государственными школами.

Итак, это то, что я думаю, для чего мне приходится говорить о совсем не симпатичном мне мировом школьном союзе. Он мне не симпатичен, поскольку это - союз, пропаганда; лучше всего - воздействие самого существа дела, но не агитация, не пропагандирование. Все это - для меня ужасные вещи. Но если руки - связаны, если нигде невозможно создать свободную школу, то нужно сначала именно создать настроение, которое сделает возможными эти свободные школы. Компромиссы, ведь, могут быть правомерными в той или иной области, но мы живём сегодня в такое время, когда каждый компромисс ещё больше ввергает нас в беду.

Вопрос: Как мы можем лучше работать в политической жизни?

Д-р Штайнер : ...Я думаю, что мы от того, о чём идёт речь - слишком отклоняемся, если мы глубоко значительные вопросы, которые здесь имеют место, переносим в область актуальной политики, так как я едва ли много могу ожидать от сегодняшней актуальной политики прежде, чем она регенерирует из совершенно другой подосновы, чем та, которая имеется сегодня в известных мне на физическом плане странах. Я думаю, что именно в этой области настолько отчётливо заметен решительный упадок, что можно было бы увидеть, почему столь необходимо сейчас движение, я бы сказал, дополнительное к антропософскому движению, движение к трёхчленности социального организма.

К чему всё же привёл нетрёхчленный - если я должен сейчас кратко и поэтому, возможно, не совсем понятно кое-что в этом объяснить -, куда всё же привёл нетрёхчленный социальный организм? Он привёл к тому, что собственно судьбы народов определяются партиями, содержание мнений которых является, в сущности, чистейшей фразой. Совершенно

невозможно утверждать, что то, что сегодня употребляется как фраза той или иной партией, является иногда чем-то реальным.

В эти дни я однажды обратил внимание, как *Бисмарк*, который в более позднем возрасте был уже совершенным ультрамонархистом (в юности он был застенчивым, маскирующимся республиканцем, как он сам считает, но потом он стал жёстким монархистом), как Бисмарк говорил то же самое, что говорил *Робеспьер*. Говорить ведь можно всякое. Но речь идёт о партии, о том, что потом действительно проявляется, когда внутреннее партии, я бы сказал - вылупится.

Видите ли, на протяжении ряда лет я был учителем в Берлинской общеобразовательной школе для рабочих, которая имела чисто социал-демократическое направление. Мне это было всегда приятно - высказывать правду, когда её хотят слышать. Я никогда не считал недопустимым - высказывать правду здесь или там, даже если объединения, в которых я действовал, были так или иначе организованы в силу их программ или партийных мнений. Итак, я также и среди этих людей, которые по их партийному направлению были жёсткими марксистами, преподавал абсолютно антропософское воззрение как на естествознание, так и на историю; даже на уроках речевых упражнений, которые я давал этим людям, даже здесь я мог пускать в ход то, что является моим убеждением. И школа всё больше увеличивалась. И вот, социал-демократические вожди обратили на это внимание, и этого было достаточно, чтобы трое или четверо из них были на решающем собрании, где мои ученики также все присутствовали и были все единодушны в том, что я должен преподавать дальше; но здесь была пара человек в качестве бодрых партийных вождей, которые объяснили: нельзя проводить такое преподавание, которое хоронит дело социал-демократической партии. Я сказал: да, но социал-демократическая партия хочет всё же работать также и для будущего, и человечество пойдет однажды навстречу свободе, и если школа хочет иметь будущее, нужно всё же стоять действительно на почве свободной школы. Тогда встал один настоящий партиец и сказал: свобода в преподавании - этого мы не знаем, мы знаем только разумное принуждение. - С этого момента и пошло всё то, что привело к невозможности продолжать эти занятия.

Это моё убеждение, возможно покажется несколько наивным и высокомерным, но всё же это моё убеждение (это преподавание мной проводилось и классы всё увеличивались от года к году - в конце 19-го, начале 20-го столетия), это - моё твердое убеждение: если бы это движение могло тогда продолжаться, обстоятельства в средней Европе во втором десятилетии стали бы другими. Ну, как сказано, это может показаться наивным, но я всё же хотел бы об этом сказать.

Итак, у меня нет большого мнения о том, чего можно было бы достигнуть партийным образом. С какими-либо социалистическими партиями Вы меньше всего будете в состоянии основать что-либо от свободного школьного дела. Социалистические партии самыми невероятными способами стремятся погубить любую школьную свободу. Христианские партии - таковы, что они по сравнению с современным государством настроены на то, чтобы призывать к свободной школе. Но в тот же момент, когда они пришли бы к власти, они, естественно, эту свободу стали бы употреблять только для себя. Так уж оно обстоит, что в этой общественной жизни мы должны сказать: мы дальше не пойдём, если мы не зложим сначала основы в трёхчленности социального организма, где мы именно демократический элемент имеем только в средней части, в правовой области. И тогда само собой практически дана возможность свободного школьного дела. Но на пути выборов этого не достичь.

Z. ставит вопрос, в какой мере, если бы дети сегодняшнего поколения воспитывались согласно принципам антропософского познания, этого было бы достаточно, чтобы отвести от нас силы распада и декаданса, или, если предположить, что дети этого поколения в общем и целом воспитывались бы согласно принципам антропософского познания, то не возникло бы тогда всё же необходимости пытаться посылать их в мир с сознательным намерением переделать сегодняшний социальный порядок и построить новый социальный организм?

Д-р Штайнер : Едва ли видят полностью, на чём базируется именно то, что я пытался изложить в моей книге "Узловой пункт социального вопроса" о трёхчленности социального организма; причины, приведшие к этой книге - десятилетней давности... Подошло к тому, что человечество находится сегодня в том пункте своего развития, где в отношении социальной жизни, в отношении социальных мнений кто угодно мог бы прийти с правильнейшими воззрениями - но ему не предоставилось бы возможности какими-либо средствами, которые когда-либо имелись - осуществить эти мнения сегодня, осуществить хотя бы одно правильное мнение. Речь сегодня о том, чтобы прежде всего привести людей в такие условия, чтобы они в социальном взаимодействии сперва фактически сделали возможной реализацию своих мнений и своего понимания.

Поэтому я не думаю, что это хорошо - спрашивать, не выступят ли соответствующие социальные состояния, если поколение будет воспитываться так, как это здесь имеется в виду, или же потом было бы необходимым ещё и переделывание социального порядка в том или ином направлении, но я хотел бы сказать, что вещи - таковы: мы

должны уяснить себе, что лучшее из того, что мы можем достичь, было бы уже тем достигнуто, если бы нам удалось как можно большее число членов одного поколения продвинуть вперёд в смысле общечеловеческого воспитания. И тогда второй вопрос, собственно, с практической точки зрения отпал бы. Ибо то, что здесь мыслилось бы о переделке, это мыслили бы соответственно воспитанные люди. Они бы имели, поскольку они пришли бы к другим человеческим отношениям, чем те, которые возможны сегодня - другие условия для реализации своих мнений.

Итак, я думаю, что действительно всё идёт к тому, что, если мы хотим быть практическими людьми - мы должны действительно практически, а не теоретически мыслить. И практически мыслить, это значит - делать возможное, не идеал осуществлять, но - делать возможное. Наивозможнейшее - это как можно больше людей поколения воспитывать в том смысле, как это возможно из человекопознания и верить в то, что потом эти, по возможности правильно воспитанные люди - принесут с собой также и тот социальный порядок, который желателен.

На второй вопрос остаётся ответить склонным к этому людям - практически, не теоретически. Это то, что я думаю.

Теперь я, возможно, могу ответить на один вопрос, поданный письменно:

Вопрос: Как можно то, что мы здесь слышали, наилучшим образом включить в обучение очень слабоумных детей?

Д-р Штайнер : Я хотел бы опереться на практический пример. Когда мне самому было около двадцати трёх или двадцати четырёх лет, меня пригласили в качестве воспитателя в семью, где было четверо мальчиков. Трое мальчиков воспитывались сравнительно легко; один же был с одиннадцати лет в следующем состоянии: он с седьмого года должен был обучаться соответственно в народной школе, хотя и частным образом. Итак - дело было в Австрии, а в Австрии это возможно - каждый может свободно обучаться, поскольку не требуется ничего другого, кроме того, чтобы обучение, каким бы образом оно не проводилось, было бы только подтверждено тем, чтобы дети в конце года сдали экзамен. Они могли сдать свой экзамен где-нибудь в школе в конце года; но обучались ли они у ангела или у чёрта - не имело никакого значения, если они только могли сдать экзамен.

Итак, среди этих четырех мальчиков был один, который уже имел позади четыре или почти пять лет обучения в народной школе. Мне дали последнюю тетрадь для рисования (ему было одиннадцать лет), которую он принес со своего экзамена. По остальным предметам он либо молчал, либо нёс околесицу, записей не было никаких. Но тетрадь по рисованию он имел как

единственный документ об этом экзамене, и заключался он в том, что на первой странице этой тетради была большая дыра. Он делал не что иное, как что-нибудь рисовал и затем снова стирал, и так до тех пор, пока не образовалась большая дыра. Итак, это был результат его экзамена. В остальном он иногда неделями мог не снизойти к тому, чтобы сказать кому-либо хоть слово. Он завел также себе обычай - временами не желать ничего есть за столом, но идти в кухню и есть там из мусорного ведра, т.е. не настоящую пищу, а отбросы.

Я описал вам эти симптомы, чтобы Вы видели, что нужно было делать с ребёнком, который принадлежал к категории тех, кого уже можно назвать "очень слабоумными".

Итак, мне было сказано: с ребёнком уже, естественно, ничего не поделаешь, ибо все уже перепробовано; а также домашний врач, который, впрочем, был первым врачом в этом городе, действительно солидный человек - отказался от него, и в семье было очень неблагоприятно. Было неизвестно, что с ним делать.

Я сказал, что ребёнка нужно поручить мне, так же, как и других, нужно только полностью предоставить его мне, чтобы я в последующие три года мог делать с ним всё, что представляется мне правильным. Я не мог ни у кого из семьи добиться выполнения этого условия, но только лишь от матери. Матери имеют иногда по известным причинам правильное чувство таких вещей. Ребёнка мне передали. Я организовал обучение таким образом, чтобы оно прежде всего основывалось на том, что то, что обозначают как слабоумие, прорабатывалось полностью со стороны телесного, так что всё то, что должно делаться, должно происходить с таких же точек зрения, какие я обсуждал также и для здоровых детей. Дело лишь в том, чтобы достичь возможности заглянуть во внутреннее человека. Налицо была сильная гидроцефалия. Так что обходиться с этим ребёнком было очень тяжело. Но нужно было существенно обосновать принцип: воспитание должно быть лечением, оно должно быть поставлено на медицинскую основу.

И после двух с половиной лет мы с юношей настолько продвинулись, что можно было начинать с ним гимназический курс, поскольку действительно удалось достичь воспитания экономичным образом. Иногда я вообще ограничивал занятия с юношей по школьным предметам до четверти часа или, максимум - получаса в день, но конечно, чтобы вместить в эти полчаса верным образом необходимое, мне приходилось для этих полчаса готовиться за часом четыре, чтобы представить все экономичным образом, так, чтобы юноша абсолютно не напрягался. Я делал всё в точности так, как находил правильным. Я оговорил также, что будет проводиться столько музыкальных занятий, сколько я считаю правильным, всё больше, я бы сказал, от недели к неделе, придерживаясь того, как постепенно преобразовывалась именно телесная конституция. И, конечно, я не позволял делать мне никаких

замечаний. Остальная семья, кроме матери, находила некоторые возражения, когда юноша становился бледным. Я объяснил: У меня есть основания позволять ему становиться бледным, совсем бледным, он снова станет красным, когда придёт время.

Итак, дело в том, что юноша воспитывался исходя из понимания телесного развития, и все духовно-душевные мероприятия - ориентировались в этом направлении.

Частности устанавливаются, как я думаю, для каждого ребёнка - совершенно индивидуально. Человека нужно знать точно. Поэтому я говорю - это зависит от действительного человекопознания. И когда я хотел ответить себе на вопрос: Сколько лет юноше в действительности? Как я должен за ним ухаживать? - я должен был сказать, что юноша в действительности - едва ребёнок, когда я его получил, он - ребёнок в возрасте двух с четвертью лет, и я должен за ним именно так и ухаживать, несмотря на то, что по записи в метрической книге ему исполнилось одиннадцать лет - ухаживать за ним нужно было так, как это было в действительности. Но при душевно-экономичном обучении, которое было построено прежде всего именно на принципе подражания, так что систематически опиралось сперва на подражание, а затем переходило именно к тому, что я назвал сегодня формированием (но всё это постоянно с учетом состояния здоровья), в два с половиной года это продвинуло его настолько, что он мог начать свой гимназический курс обучения. Будучи затем освобождённым от какого-либо дальнейшего руководства, он смог последние два класса пройти самостоятельно, стал потом медиком, долго практиковал, и потом, во время мировой войны, в возрасте около сорока лет, от инфекции, полученной на войне, он скончался в Польше.

Этот случай - я мог бы привести также и многие другие - указывает, в сколь сильной степени это касается именно слабоумных детей - работать именно также на основе этого, выдвинутого сегодня утром для здоровых детей, принципа. В Вальдорфской школе мы имеем некоторое число легких и, как здесь говорят, очень слабоумных детей. Полностью слабоумные, естественно, мешают другим детям в классе. Поэтому мы под руководством д-ра *Шуберта* организовали особый класс для слабоумных, в который собираются слабоумные из всех классов. Но всегда, когда речь идёт о том, чтобы какого-либо ребёнка определить в класс для слабоумных, я имею всегда, я бы сказал, радость - выдерживать борьбу с его классным учителем. Никакой учитель не хочет, собственно, отдавать ребёнка, и каждый борется за этого ребёнка; каждый до последнего пытается получить этого ребёнка среди других, и это часто удаётся. Ибо, даже если наши классы не маленькие, благодаря тому, что преподавание ведётся индивидуально, удаётся вести также и

таких детей. Очень слабоумные дети - действительно сосредоточены здесь, в классе для слабоумных. Но это необходимо - воспитывать их абсолютно индивидуально. Так что д-р Шуберт воспитывает каждого ребёнка согласно его собственным требованиям, и, прежде всего - не имеет для таких детей никакой учебной цели, но предоставляет этой цели быть продиктованной ему состоянием и характером самого ребёнка и, в зависимости от обстоятельств, делает с ребёнком нечто совсем иное, чем это делается обычно в школе. Речь идёт о том, чтобы найти действительно соответствующую, я бы сказал - помощь для того или иного ребёнка.

Есть, например, дети, которые - очень слабоумны, и находят, если постепенно усвоить определенный взгляд на это, что они - просто работают со своими представлениями настолько медленно, что они эти представления теряют. Они теряют представления, они - не приходят к представлению. Это только один случай. С этими детьми, с известным типом детей уже можно чего-то достичь, если с ними совсем не делать ничего обычного школьного, но, например, только то, что ребёнку говорят, если он понимает слова - у нас есть и такие, которые даже не понимают слов, тогда это нужно делать иначе: быстро возьми большим и указательным пальцами правой руки мочку левого уха! Схвати быстро правой рукой за левое предплечье! - Побуждая их таким образом ориентироваться в себе самих, а затем также ориентироваться и во внешнем мире, потом также добиваются многого с такими детьми, если просят их быстро узнать нечто: Что это? (Указывая на ухо.) Этого действительно не так легко добиться, чтобы ребёнок сказал: ухо. Но это лежит в рекогносцировке и так далее: это лежит, таким образом, в разнообразнейших вещах, которые нужно измышлять, и с их помощью прежде всего - пробуждать ребёнка. От этого пробуждения, от этой активации у очень многих детей кое-что зависит, естественно - не у буйных, здесь нужно применять другие средства. Но это - лежит в том же направлении. Речь идёт о индивидуальном уходе, и этот уход должен основываться на действительном человекопознании.

Из дискуссии, Дорнах, 5 января 1922 года, вечером

Д-р Штайнер : Здесь передано некоторое количество вопросов, и я хочу попытаться, если все пойдет хорошо, в короткое время на них ответить.

К первому вопросу:

Речь о том, что, ведь, ответ на вопрос в отношении сенситивных и моторных нервов является прежде всего делом интерпретации, и пока стоят на точке зрения чисто физического рассмотрения, едва ли смогут прийти к иному ответу, чем общепринятый.

Этот общепринятый ответ таков, что, если я должен изобразить это схематически, это относится (возьмем простой нервный проводник), что это относится к центральному органу. Так что потом от периферии к центру проводилось бы ощущение к центральному органу, и от центрального органа к соответствующему органу - проводилось бы моторное.

Ну, конечно, это возможно - как сказано, пока остаются внутри чисто материального фактического - удовлетвориться этим объяснением. И я не думаю, что могут быть приняты другие интерпретации, если не хотят переходить к факту, который получается как сверхчувственное, т.е. действительное наблюдение. Я сказал в эти дни, рассматривая этот вопрос: различие между т.н. сенситивными и моторными нервами в анатомическом и физиологическом отношении - незначительно. Я не сказал, что нет вовсе никакого различия, но я сказал лишь, что различие очень незначительно, небольшое. Имеющееся различие в анатомическом отношении уже получается, если положить в основу приведенное здесь объяснение. Итак, эта интерпретация - следующая: мы имеем дело только с *одним* видом нервов; так называемые сенситивные и так называемые моторные нервы являются *одним* видом нервов. И при этом совершенно неважно, какое мы выберем выражение - сенситивные или моторные нервы. И это не имеет значения потому, что душевные явления, для которых эти нервы, если можно так выразиться, являются инструментами, физическими инструментами - не отделены строго друг от друга. Мы всегда имеем дело, если у нас происходит мыслительный процесс - с одновременно действующим в этом мыслительном процессе волевым процессом, и мы также всегда имеем дело, если мы имеем протекающий волевой процесс (даже если это процесс, разыгрывающийся большей частью в бессознательном), мы имеем дело с внедрением мыслей или остатков ощущений внешних чувств в то, что представляет собой волевой импульс.

Волевой импульс, при чём, однако - совершенно безразлично, является ли он непосредственным или он является волевым импульсом, возникающим на основе мысли, волевой импульс в действующем человеке - всегда исходит из верхних членов человеческого существа, из объединённого действия Я и астрального тела. Если мы проследим теперь волевой импульс и его общую деятельность, мы придём для этого волевого импульса вовсе не к нервам, но волевой импульс как таковой вмешивается непосредственно в обмен веществ человека, и притом во все члены обмена веществ. Отличие объяснения, которое должно быть здесь дано на основе антропософского исследования, от общепринятого - заключается в том, что общепринятое исследование принимает, что волевой импульс, прежде всего - передаётся нервом и лишь затем переносится на соответствующие органы, которые потом приводятся в движение.

Этого в действительности нет, но имеет место непосредственное действие душевного волевого импульса на процессы обмена веществ в организме. Здесь имеют дело с ощущением, т.е. с откровением внешних чувств, например (здесь надо было бы обозначить процесс более конденсированно) - представим себе, что мы имеем дело с ощущением в глазу; тогда прежде всего, если это рассматривать - процесс происходит внутри глаза, процесс, который разыгрывается в глазу и переносится на зрительный нерв, т.е. на то, что обычная наука усматривает как сенситивный нерв. Этот зрительный нерв является таким образом физическим посредником зрения.

Здесь должна быть уже введена корректура, если хотят видеть истину того, что обычно принимают. И поэтому недавно я не решался говорить с уверенностью об инструменте. Выражение "инструмент" для физически наличествующих органов и систем органов в человеке является, собственно - не вполне правильным, но нужно придерживаться следующего: представьте себе, здесь - мягкая дорога (рисует). И по этой мягкой дороге ехала повозка; повозка оставила на почве отпечатки, следы. Я мог бы по следам точно указать, как ехала повозка. Теперь представьте, пришел бы некто и, желая объяснить следы, выдавленные здесь на земле, сказал бы следующее: Да, я объясняю это тем, что земля развивает здесь всевозможные силы, которые продавливают почву. - Он высказал бы полную иллюзию, ибо дело здесь совсем не в том, что здесь земля нечто делает, но с землей нечто происходит; по ней едет повозка, и нечто, что совершенно не имеет дела с землей, делает здесь свои отпечатки.

Так же обстоит, к примеру, с нашей системой мозговых нервов. То, что происходит, является душевно-духовными процессами - повозка. То, что остается - следы. Которые можно найти. Но всё то, что здесь, в мозгу, воспринимается, что можно отметить анатомически, физиологически - не является чем-то, связанным с мозгом, но всё это - пластический отпечаток душевно-духовного. Так что вовсе нет никакого чуда в том, что в мозгу находят все, что происходит в душевно-духовном; но с мозгом это не имеет ничего общего. Так что нельзя говорить, что мы имеем дело с инструментом, но нужно так понять весь процесс, как он должен идти; моя ходьба, в конце концов, не имеет дела с почвой, которая не является моим инструментом. Но если её здесь нет, я не могу ходить. Это - так. Мышление, душевное содержание - не имеет ничего общего с мозгом; но мозг является почвой, которой удерживается это душевное содержание. И благодаря этому, через это удерживание, оно приходит к сознанию.

Итак, налицо имеется нечто совсем иное, чем то, что обычно представляют. Так что вот такой упор, такое сопротивление должно здесь быть для всего того, что является сенситивным, что представляет, таким образом, ощущение.

Почти точно так же, как в глазу протекает процесс, который может восприниматься с помощью чувствительных нервов (см. рис.), точно так же протекает в случае волевого импульса, скажем, к примеру, процесс в ноге, и этот процесс воспринимается с помощью нерва. Так называемые чувствительные нервы являются таким образом органами восприятия, которые протягиваются наружу, вовне, в чувства.

Так называемые двигательные нервы являются нервами, которые протягиваются вовнутрь, чтобы ощущать, что здесь делает воля, чтобы могло присутствовать сознание того, что совершает воля непосредственно через процесс обмена веществ. Таким образом мы имеем дело с ощущением вовне и ощущением вовнутрь. Итак, если я имею так называемый двигательный нерв, то он совершенно такой же, как и чувствительный нерв; только один - предназначен для того, чтобы посредничать процессу в органе чувств, как мыслительному процессу, и другой - чтобы посредничать процессу в моём внутреннем, физическом внутреннем, как мыслительному процессу.

Если известные опыты, которые обычно приводят - с перерезкой или с интерпретацией табеса, сухотки спинного мозга, если эти опыты действительно серьёзно принять к рассмотрению, подойти к ним без предубеждений, с которыми к ним подходит материалистическая физиология, то именно заболевание табесом становится в этой интерпретации особенно понятным. Ибо, представьте себе - имеется табес. Речь здесь идёт о том, что нерв, который я хочу теперь называть чувствительным нервом, который мог бы приводить к восприятию едва начавшийся процесс движения - непригоден, но тогда и процесс движения - также не выполняется, ибо в сознательных процессах является существенным именно то, что они должны восприниматься, если хотят быть выполняемыми. Речь идёт о следующем: представьте себе - здесь есть кусок мела. С этим куском мела я хочу что-то сделать. Я не могу этого выполнить, если я этого сперва не восприму. Я должен это каким-либо образом воспринять. Так, при табесе здесь сперва должен быть посредующий нерв, чтобы мочь это воспринимать; и если он повреждён, то здесь - нет никакого опосредования, и ничто не может быть воспринято. Поэтому человек тогда теряет возможность этим воспользоваться, точно так же, как я в обычной физической жизни не мог бы воспользоваться мелом, если он где-то лежит, но в комнате - темно и я не могу его найти. Заболевание табесом основывается просто на том, что я не могу найти соответствующий орган с помощью впадающих туда чувствительных нервов.

Это объяснено на первый случай аппроксимативно и поверхностно, но это можно объяснить также и в тонкостях. Перерезка нервов именно тогда является во всех отдельных случаях абсолютным доказательством этой интерпретации,

если понимать её правильным образом. Если я даю Вам эту интерпретацию, то она полностью основывается на антропософском исследовании, т.е. на непосредственном усмотрении того, что происходит. Только всегда речь идёт о том, что то, что происходит внешне, можно рассматривать как доказательство; но то, что можно привести ещё, это, например, то, что какой-либо т.н. моторный нерв в какой-либо области может быть поврежден или перерезан; если же его связать с чувствительным нервом и оставить зажить, то он снова функционирует, как раньше. Так что можно просто соответствующие концы т.н. чувствительного и т.н. моторного нерва - соединить вместе и приживить, и единый процесс идёт. Если бы нервы были радикально различными, этого бы быть не могло.

Но теперь может всплыть ещё и другой случай. Итак, представим себе простейший случай (рисует): т.н. чувствительный нерв, идущий к спинному мозгу, т.н. моторный нерв, отходящий от спинного мозга, т.е. также чувствительный нерв, т.к. речь идёт при этом о едином проводнике. В единообразном проводнике - всё единообразно. И если имеет место чисто рефлекторное движение, то при этом происходит единый процесс. Итак, представьте себе простое рефлекторное явление: муха села на мое веко. Рефлекторным движением я прогоняю муху. Весь процесс един. То, что здесь имеет место (см. рис.) это просто прерывание. Таким образом, дело здесь обстоит так, как если бы я поставил здесь переключатель между вводом и выводом. Процесс, собственно, един, только он здесь прерван (рисунок), так же, как если бы я, имея здесь электрический ток, прервал бы его здесь, и затем проскочила бы искра. Когда ток един, я вижу здесь только провод и не вижу искры; если я разрываю провод, я имею здесь искру, здесь имеет место прерывание единого проводника. Эти единые проводники имеются также и в мозге. Они посредничают точно так же, как если бы я, имея электрический ток через провод, этот провод разорвал, проскакивает искра и я вижу эту искру, так же я имею здесь прерывание нервного тока (рис.). Проскакивает в известной мере нервный флюид, если мне можно воспользоваться сейчас грубым выражением. Однако это создаёт возможность, чтобы душа сознательно переживала весь процесс. Если бы единый нервный ток шел без прерываний, он просто проходил бы сквозь человека и душа не могла бы ничего пережить. Это - то, что я могу об этом сказать прежде всего.

В мире нет различных теорий об этих вещах, но то, что об этих вещах говорится - говорится абсолютно везде, и я даже всегда кладу в основу, когда я объясняю такие вещи и затем спрашивают - где можно приобрести внешние сведения, всегда кладу в основу учебник Хаксли по физиологии.

К этому я хотел бы добавить ещё следующее: это ведь очень тонкие вещи, и интерпретации, которые к этому приводятся,

весьма соблазнительны. Ведь для интерпретации перерезаются так называемые сенситивные части нерва, затем перерезаются моторные части нерва, и потом исследуют - отсутствует ли то, что интерпретируют как ощущение, или как моторное, как движение, что, как таковое - имеет место. Но если целое, то, что я здесь сказал - взять в совокупности, и прежде всего - принять здесь наличие переключателя, именно тогда, когда мы положим в основу это объяснение - будут понятны также и все опыты с перерезкой.

Вопрос: Как может воспитатель лучше всего способствовать занятиям детей от пяти с половиной до семи лет, если они просят чем-либо заниматься?

Д-р Штайнер : Ну, в случае детей, которые достигли приблизительно этого возраста, дело обстоит так, как я пытался дать понять в этих докладах. Повидимому, в известной мере уже в том, что является чувством авторитета, в главном, однако, преобладает ещё стремление к подражанию. После этого всё же нужно также организовать то, что делать с такими детьми. Именно в случае таких детей очень хорошо применять то, что я приводил как подвижные книжки с картинками. Благодаря этому их пробуждающаяся фантазия уже вполне загружена.

Если они требуют заняться чем-либо, тогда (мы, ведь, как только будут возможности, сами устроим в Штуттгарте детский сад и затем попытаемся это апробировать), если дети хотят чем-либо заняться, мы попытаемся что-либо простейшим образом рисовать, лепить, проводя это таким образом, чтобы показать им, как эти вещи делать, предоставляя им смотреть. Не правда ли, детям, которые прошли смену зубов - уже не показывают, как делать эти вещи, но пытаются, без того, чтобы им показывать, как делать, привести их к тому, чтобы они делали нечто собственное. Только когда мы потом хотим извлечь письмо из рисования или живописи, нужно, естественно, опять прибегнуть к помощи подражания. Но в существенном, пытаюсь в детском саду детям от пяти с половиной до семи лет показывать, как делать эти вещи, чему они потом, со своей стороны, подражают, можно ведь таким образом перевести принцип подражания в принцип авторитета.

Естественно, это можно делать также и другими различными способами. Вполне возможно подвести детей к тому, чтобы дать им возможность работать, также и не присутствуя при этом. Итак, я хочу сказать, что имеется возможность, придумать, например, следующее: проделывают с ребёнком сначала нечто такое, скажем, чтобы он это моделировал, или только срисовывал и т.п., нужно это, естественно, потом соответственно найти, и теперь ребёнку каким-либо образом объясняют: это будет полным лишь тогда, когда он, скажем,

сделает пять или десять таких вещей, которые потом каким-либо образом должны будут снова составить целое. Тогда ребёнок, естественно, будет это выполнять. Можно таким образом связать принцип подражания с принципом авторитета и нужно себе таким образом помогать. Именно эти вещи станут привлекательными, апробированными потом на практике, когда мы будем иметь в Вальдорфской школе детский сад. Но это было бы вполне правомерно, если бы Вы сами испробовали такое. Конечно, я объяснил бы это намного более обстоятельно, если бы я вышел за пределы этих кратких намёков.

Вопрос: Будет ли этот курс напечатан на английском языке?

Д-р Штайнер : Такие вещи ведь всегда являются вопросом времени; но я сам был бы рад, чтобы именно содержание этого курса как можно скорее было фиксировано по нашей стенограмме, и как только это произойдёт, можно будет, естественно, позаботиться о том, чтобы оно могло быть опубликовано на английском языке.

Вопрос: Должны ли дети играть на музыкальных инструментах, и на каких?

Д-р Штайнер : В Вальдорфской школе я безусловно отстаиваю принцип, что в соответствии с техническими возможностями дети как раз не только получают начальное обучение в слушании музыкального, но, по меньшей мере те дети, которые в какой-либо мере имеют к этому одаренность, действительно учатся игре на музыкальных инструментах. Не надо с самого начала ставить вопрос: какие музыкальные инструменты? - но речь здесь идёт о том, чтобы действительно хороший учитель музыки определил, какие специфические одаренности имеются у того или иного ребёнка, которые уже непосредственно, когда дети приходят в школу, проявляются для того или иного инструмента. Это - безусловно так, что нужно было бы исследовать, чтобы индивидуализировать. Всё это, естественно, в Вальдорфской школе - в начале, но мы всё же уже пришли к тому, что мы уже вполне приемлемым образом осуществили маленький оркестр и квартет из наших вальдорфских учеников.

Вопрос: Верите ли Вы, что действительный прогресс для будущего музыки заключается в том, чтобы сочинять музыку согласно открытому фроляйн Шлезингер греческому ладу, и чтобы инструменты, например, фортепиано - строить соответственно? Хорошо ли то, что мы приучаемся к этому ладу?

Д-р Штайнер : Ну, к этому я хотел бы сказать, что я, конечно, должен из самых различных предпосылок иметь мнение, что музыка получит род прогресса благодаря тому, что всё

большую роль будет играть то, что я хотел бы назвать интенсивной мелодией. Интенсивная мелодия, которая заключалась бы в том, что приучаются к тому, чтобы тон, понимаемый сегодня как *один* тон - воспринимать уже как род мелодии. Таким образом приучаются к большей сложности тона, одного тона. К этому придут; и когда к этому придут, это даст в известном смысле модификацию нашей гаммы, по той простой причине, что интервалы будут заполняться различным образом, более различным образом, чем это было принято до сих пор. Они будут заполняться более конкретно. И тогда именно, я думаю, снова найдут связь с известным элементом того, что я назвал бы пра-музыкой и о чём я надеюсь узнать нечто весьма важное в открытии лада мисс Шлезингер. Я, конечно, надеюсь, что здесь открывается путь к обогащению музыкального восприятия вообще и к известным вещам, которые просто во всё же более или менее, я бы сказал, случайных гаммах, которые мы имеем, - преодолеют то, что благодаря этому вошло в музыкальное. Итак, я думаю - это имеет известную перспективу, если это особое открытие будет прослежено дальше и если приучатся к музыкальному восприятию в этом ладе.

Вопрос: Можно ли давать эвритмию искалеченным детям? Или возможна лечебная эвритмия, принимающая во внимание каждого отдельного ребёнка?

Д-р Штайнер : Это непременно так. Речь идёт об эвритмическом только потому, что ищут путь применить его. Требуется лишь прежде всего всмотреться в общие эвритмические формы и требуется лишь поразмышлять о том, может ли каким-либо образом искалеченный ребёнок непосредственно делать эти формы, несмотря на особый вид своего увечья, или же их нужно модифицировать. Это возможно в каждом случае. Так что речь пойдет о том, чтобы - и особенно эффективно это будет у младенцев или маленьких детей - чтобы применить обычную художественную эвритмию в случае таких детей. Благодаря обычной эвритмии даже здесь могли бы быть вызваны совершенно неожиданные процессы оздоровления.

Лечебная эвритмия как система была разработана мной здесь в ходе последнего курса для врачей (1921), когда она была включена в особый курс, и эта лечебная эвритмия была определена прежде всего для того, чтобы способствовать различным процессам излечения. Это лежит непременно на её пути - служить при разного рода увечьях. Но речь, естественно, о том, что уже для более легких увечий есть необходимость в том, что уже дано как лечебная эвритмия. При более сильных увечьях речь, естественно, пойдет о том, что при необходимости вещи каким-либо образом обостряются и

модифицируются. Только, если слишком сильно хотят заняться модификацией, это следует делать с большой осторожностью.

То, чем является художественная эвритмия, т.е. те формы, которые применяются в художественной эвритмии - никому не повредят, но будут только полезны. То, что может выступить здесь как вред, лежит в той же самой области, в которой лежит другое, что человек делает, и из-за чего он может переутомляться. Само собой разумеется, точно так же, как мы можем заболеть, если слишком много ходим по горам, если слишком много бегаем, если при необходимости слишком много работаем руками, так же можно переутомиться из-за чрезмерности эвритмических упражнений и получить из-за этого всяческие состояния слабости. Но это не заключается в эвритмии, это может быть вызвано также и всевозможным другим, и весьма похвальные занятия могут, само собой разумеется - также привести человека к тому, что он из-за них заболеет. Так что при обычной эвритмии не стоит думать о том, что она может оказать когда-либо на кого-либо вредное воздействие. Но если мы переходим к лечебной эвритмии, тогда уже надо принять во внимание то, что я дал вообще как род правила, когда я читал курс по лечебной эвритмии: оперировать эвритмией как лечебной эвритмией нужно лишь в том случае, если всё лечение проводится под надзором и руководством врача, т.е. если имеется основательный диагноз, так что соответствующие вещи делаются на основании основательного диагноза.

Речь здесь совершенно особо, естественно, в том, что если эти вещи, которые принимаются во внимание в лечебной эвритмии - ещё обострить, что должно происходить только в строгом смысле медико-хирургически, и что может правильно сделать лишь действительный знаток патологических состояний, патологических особенностей. Это является здесь ничем иным, как тем, что не каждому человеку позволяют возиться с ядом, и столь же мало можно позволить каждому человеку возиться с лечебной эвритмией. И если затем наступают какие-либо повреждения, из-за того, что схалтурили, то это вовсе не является чем-то, позволяющим отодвигать в сторону лечебную эвритмию в школе.

Вопрос: Во вчерашнем докладе рассматривалось аномальное воздействие того, что является правильным на одном жизненном отрезке - внутри следующей эпохи. Так возникал преимущественно меланхолический, преимущественно флегматический, преимущественно сангвинический темперамент. Первое: Как возникает явно холерическое? Второе: На чём можно у юного ребёнка воспринять, что он имеет эту склонность к меланхолическому или к другим односторонностям? Третье: можно ли противодействовать этому уже перед сменой зубов?

Д-р Штайнер : Холерический темперамент возникает в существенном благодаря тому, что в каком-либо из особых жизненных пунктов, которые лежат около второго года жизни, затем опять-таки в жизненном пункте, который я указал между девятым и десятым годами жизни, затем есть также ещё более поздние подобные пункты, но рассматриваются главным образом два первых, - что здесь каждый раз особенно сильно действует Я. Не правда ли, с Я дело обстоит вовсе не так, что оно имеется впервые лишь с двадцати одного года жизни, оно лишь освобождается в известном возрасте, но оно присутствует в человеке всегда. Начиная с рождения, или с третьей недели после зачатия оно присутствует в человеке. - Итак, Я - также вполне может прийти к преувеличенной интенсивности, и тогда оно действует особенно сильно в этом особом жизненном пункте. Обратите только внимание, что за обстоятельства вообще в этом жизненном пункте.

Между девятым и десятым годами жизни мы имеем совершенно особое действие Я, идущее к тому, что человек учится различать себя от своего окружения. Здесь для сохранения нормального состояния необходимо особое состояние равновесия. Это особое состояние равновесия может сдвигаться вовне; тогда это является одним из многих поводов для сангвинического темперамента. Я ведь, когда вчера рассматривал эти вещи, сказал определённо, что здесь взаимодействуют различные факторы, и что я именно те из них вчера разбирал особо, которые рассматриваются с определенной точки зрения.

Но можно переместить центр тяжести также и во внутреннее. Это может произойти, однако, уже тогда, когда ребёнок учится речи, или даже уже тогда, когда ребёнок учится держаться в вертикальном положении, учится вставать. Здесь везде имеются подходящие условия, чтобы Я действовало слишком сильно. При этом нужно быть также внимательным и нужно постараться не сделать в этом жизненном пункте ничего фальшивого. Делают нечто фальшивое, если, например, слишком рано принуждают ребёнка к тому, чтобы он свободно стоял прямо. Это должно происходить совершенно как раздражительное, таким образом, чтобы он выпрямлялся, если он как раз имеет способность подражать прямой позиции взрослых.

Теперь мы придем, вероятно, к особо интенсивному пониманию, если обратим внимание на то, что, собственно, значит нечто такое, как прямая позиция человека. В существенном - естественно, учитывая исключения, которые, однако, потом также будут объяснены именно в их характере исключений - в существенном, ведь, животное конституировано таким образом, что его позвоночник лежит параллельно земной поверхности. Человек конституирован таким образом, что его позвоночник в его нормальной позиции имеет направление земного радиуса. Это - радикальное различие между человеком

и животным. И в этом радикальном различии между человеком и животным лежит то, на что просто отвечают, если являются дарвинистскими материалистами (я не сказал: дарвинистами, но дарвинистскими материалистами), приводя то, что существенного различия между скелетом человека и скелетом животного - нет: оба имеют одинаковое количество костей и всё такое. Прекрасно, это ведь верно, но скелет животного имеет горизонтальный позвоночник, а человеческий - вертикальный. В этом вертикальном положении позвоночника выражено отношение ко всему космосу, и это отношение означает, что человек становится вообще носителем Я. Если мы говорим о животном, мы говорим только о трёх членах, о физическом теле, эфирном теле или теле формирующих сил и астральном теле. Я возможно лишь тогда, когда существо организовано вертикально.

Я это однажды высказал в докладе. Тут же подошел некто и сказал: Да, но как же тогда, когда человек спит, ведь тогда его позвоночник - горизонтален?

Эти вещи понимают совсем не так, как они имеются в виду. Речь идёт, естественно, не о том, что человек имеет вертикально сконструированный позвоночник потому, что именно позвоночник вертикален, когда он стоит, но речь здесь также обо всём строении человека, дело здесь в том, что человек как раз все соотношения, все взаимные положения костей по отношению друг к другу имеет в пробужденном состоянии такими, что, когда он идёт, его позвоночник - вертикален, в то время, как у животного - горизонтален. Так что дело действительно в том, что в этой вертикали позвоночника имеется существенный признак того, что человек является носителем Я.

Понаблюдайте как-нибудь, как примечательным образом высказывается физиогномическое значение именно в вертикальной линии в человеческом характере. Вы увидите, если только примените верные средства наблюдения, что есть люди, у которых можно констатировать, что у них выступает такая аномалия, что человек, к примеру, благодаря системе в своем органическом существе - предрасположен достичь определенной величины; но другая система действует против, и он сжимается. Эта конструкция человеческого организма - вполне возможна, так что в силу известных предпосылок человек должен был бы быть больше, чем он есть, но он сжат другой системой. Нечто такое было, например, у Фихте. Фигура Фихте - я мог бы привести много других, у Наполеона также можно было бы рассмотреть, к примеру, но также и у многих других - у Фихте было дано то, что он, собственно, в силу известной части своей системы органов мог быть больше, чем он стал. Он остался сжатым. Это выразилось потом в том, что его Я также должно было примириться с этим сжатием, покориться ему. И в Я напечатлевается холерический

темперамент. Итак, таким образом из-за человеческой аномальности может быть вызвано холерическое.

В отношении вопроса: в чём в юном ребёнке можно воспринять то, что он имеет склонность к меланхолическому или к другим односторонностям? - да, я думаю - кто наблюдал детей в достаточной мере, тот едва ли нуждается в особых признаках. Это явным образом напрашивается само собой. И требуется лишь немного, так сказать, побороть свою человеческую наивность, чтобы очень хорошо отличать холерического ребёнка от меланхолического, так же, как можно отличить мрачно и брюзгливо сидящего ребёнка от буйного. Можно очень хорошо отличить в школе ребёнка, который, после того, как он сосредотачивал внимание на доске, обращается к своему соседу, нечто в своем соседе замечает и потом опять отворачивается к окну. Он именно сангвиничен. Ведь это вещи, которые полностью заключены в наивной наблюдательности.

Если спросить далее: Можно ли противодействовать этому уже перед сменой зубов? - ответ следующий: да, в сущности, уже благодаря тому, что те самые средства, которые применяют позднее и которые были описаны - применять уже предварительно, придавая им просто характер подражания.

Итак, представим, что мы, имея буйного ребёнка в надлежащем возрасте, пытаемся, вероятно - также буйствовать, если мы хотим заставить его утомиться в буйстве. Мы всё же кое-чего достигнем.

Но в сущности, в этом возрасте это вовсе не является необходимым, так как в большинстве случаев это - хорошо, если позволяют изживать эти вещи до смены зубов. Иногда это неудобно. Но здесь действительно имеется нечто, о чём, собственно, нужно думать иначе, чем обычно могут думать, чем обычно думают. Я бы Вам это лучше объяснил на одном сравнении, возможно, это будет легче увидеть.

Видите ли, есть лечащие профаны, которые не имеют никаких основательных познаний о человеческом организме, но могут до известной степени судить об аномальностях и болезненных явлениях. У них может случиться так, что они, имея какого-нибудь больного, говорят: Да, у него аномальность сердцебиения. Что здесь нужно делать? - Вполне может случиться, что они скажут: Оставьте Вы ему его аномальность сердца; ибо, если Вы приведёте его к так называемой нормальной деятельности, он этого не сможет перенести; для его организма - необходимо именно это. - И так во многих случаях с детьми необходимо знать, как долго иногда нечто должно оставаться, чтобы отбушевать. Это - то, что при этом нужно иметь в виду.

Вопрос: Как антропософская подготовка избегает бессердечности и разрушения памяти при переходе границ познания?

Д-р Штайнер : Этот вопрос вполне основывается на том, что то, что обыденное сознание должно завоевывать в жизни, ради чего обыденное сознание здесь пребывает, требует любви и памяти. В обычной жизни без этой памяти не обойтись; вообще без источника воспоминаний вплоть до известного пункта в детстве не было бы непрерывности Я. Известно достаточно много случаев, когда эта непрерывность - разрушена, когда память имеет провалы. Это - патологическое состояние. И точно так же обычная жизнь не может развиваться без наличия в ней любви.

Так что нужно сказать, что, если развивается высшее сознание - оно имеет иное содержание, чем обыденное сознание. И, кажется, в том, что лежит в основе этого вопроса, заключено то, что поскольку сверхчувственное сознание границы познания перешагивает, то по ту сторону границ познания - не имеют дела с проявлением любви и с проявлением воспоминания. Это - совершенно верно; но всегда также подчеркивается, что правильная подготовка заключается в том, что те способности, которые мы развили для обычного сознания, сохраняются наряду со всеми остальными способностями. Да, это видно, даже когда Вы рассматриваете подготовку, как я её характеризую в моей книге: "Как достигнуть познания высших миров?", что эти обычные жизненные способности усиливаются, когда мы входим в высшее сознание. Так что вовсе ничего не отнимается от этих внутренних способностей обыденного сознания. Мы получаем лишь то, чего требует повышенное сознание. Я хотел бы использовать возможно несколько тривиальное сравнение, которое - не совсем точно, но всё же, возможно, эти вещи немного прояснит.

Не правда ли, если я хочу ходить по обычной земной почве, то я не должен терять при ходьбе равновесие, и я должен иметь ещё и другие вещи, чтобы быть в состоянии основательно ходить по обычной земной почве, не падая при этом и т.п. Итак, ведь я совсем ничего не потеряю из этих способностей, которые служат мне для ходьбы по обычной земной почве, если я учусь танцу на канате. Когда учатся танцу на канате, становятся перед другими условиями, но нельзя отбросить вопрос: может ли танец на канате мешать тому, чтобы быть в состоянии ходить по обычной земной почве? - Столь же мало может достижение другого сознания лишать в какой-либо мере способностей обычного сознания - при этом я, естественно, вовсе не хотел намекать на то, я хотел бы сравнить достижение высшего сознания с духовным танцем на канате. Но дело всё же в том, что способности, которые мы приобрели, именно в обыденном сознании должны оставаться полностью сохраненными, если мы восходим в повышенное сознание.

Теперь, учитывая позднее время, я хочу как можно быстрее покончить с оставшимися вопросами, и затем, учитывая позднее время, рассказать маленькую историю.

Вопрос: Какого Вы мнения о всё более сильном распространении в школах учебных фильмов, и как лучше объяснить его защитникам, что вредящий не может возмущаться "назиданием"?

Д-р Штайнер : Ну, я пытался вообще проникнуть в тайну фильма и, конечно - можно на меня обижаться или нет, но это факт - должен был найти, что то, что я называл в этих докладах эфирным или жизненным телом, особенно для организации чувств, из-за восприятия кинопродукции - повреждается чрезвычайно сильным образом. Это фактически так, что благодаря кинопродукции вся душевно-духовная конституция действительно становится механизированной; кинопродукция представляет собой внешний способ привести человека к материалистическому убеждению. Я это проверил; особенно в военное время, когда в фильмах агитировали за все возможное - можно было видеть, как жадно люди воспринимали кинопродукцию. Я не был склонен наблюдать сами фильмы, но наблюдал публику, и я мог вполне констатировать, как кино просто заложено во всей программе материализации человечества, в известной мере внедряя материализм уже в привычки восприятия. Это могло бы завести очень далеко, но я могу из-за позднего времени сделать лишь этот намек.

Вопрос: Как ухаживать за ребёнком, который, по свидетельству родителей, хорошо пел, когда ему было три года, и который в настоящее время - ему семь лет - совершенно не имеет слуха?

Д-р Штайнер : Сначала нужно было бы проверить, нет ли здесь чего-то другого, чем маскируется слух в настоящее время. Но если ребёнок действительно в три года хорошо пел, то всё же это должно было бы быть возможным - при соответствующем педагогическом уходе снова привести ребёнка к пению, и благодаря этому достичь того, чтобы по возможности изучить, какие привычки имел ребёнок в то время, когда он хорошо пел, чем он занимался, что делал, и, снова сложив это всё в целостный ансамбль его тогдашней жизни, конечно с известной модификацией, - снова подойти к нему с пением. Нужно исследовать, так как тогда пение оказалось внутри известного комплекса - возможно, исчезло также и нечто другое, что можно преподать легче, чем пение -, нужно

исследовать, в то же время методично вызывая весь ансамбль детской жизни.

Вопрос: Как относится Антропософия к воспитанию по Монтессори; какие последствия оно имеет в будущем?

Д-р Штайнер : Это мне, собственно, не очень симпатично, отвечать на вопросы об известных современных течениях, которые, ведь, всегда имеют своеобразное, чем они занимаются с известным фанатизмом, так что я всегда делаю это неохотно, не то, что я неохотно отвечаю на вопросы, но я только думаю, что это не принадлежит именно к моим внутренним симпатиям - отвечать на вопросы, поставленные таким образом: как относится Антропософия к тому или другому? Это - не является необходимым; я рассматриваю как мою задачу - лишь представить миру то, что может быть получено на основе антропософского исследования, и не рассматриваю как мою задачу - освещать с этой точки зрения другие вещи.

Я только хотел бы сказать, что все те стремления, которые исходят из известных искусственных, абстрактных измышлений (Verkuenstlungen) - а также то, что, собственно, не заложено в нормальной человеческой жизни, когда именно уже совершенно маленькому ребёнку преподносят нечто такое, что не лежит в самоочевидности человеческой жизни, но когда изобретают искусственную систему - всё это, собственно - не может иметь места в здоровом развитии ребёнка. Сегодня в этом направлении изобретается очень многое, и все эти методы сводятся к тому, что они не основываются на основательном, действительном человекопознании.

Естественно, в таких методах можно найти много верного. Но это везде необходимо - это верное затем также свести к тому, что следует из истинного человекопознания.

Итак, мои уважаемые слушатели, за время, которое последует после того, как это переведут, я хотел бы намекнуть, что я не хочу быть столь невежливым, говоря, что урок однажды должен закончиться, но я ведь здесь вижу, что эта потребность у многих уважаемых слушателей уже имеется, и тогда, опять-таки, желая быть столь вежливым, пойдя этой потребности навстречу, я хочу рассказать совсем маленькую историю, которая должна быть совсем короткой: была одна венгерская супружеская пара, которая всегда приглашала к ужину гостей - в Венгрии все были очень гостеприимны, когда ещё не всё шло кувырком -, и когда время уже подходило к десяти часам, муж говорил жене: Да, мы должны сейчас быть вежливы, жена, мы будем удаляться, гости, вероятно, уже хотят домой!

Примечания

Перед началом педагогического курса Рудольф Штайнер обратился к участникам, собравшимся в "белом зале" первого Гётеанума со следующими словами:

"Мои уважаемые слушатели, позвольте мне, прежде, чем я начну мои обсуждения, представить одно административное дело.

Курс был предназначен первоначально для интимного круга, но посещение столь многочисленно, что, повидимому, мы не сможем провести этот курс соответствующим образом, если мы все будем тесниться в этом зале. Это было бы невозможно; Вы могли это уже заметить, когда Вы были здесь во время доклада и во время перевода. Поэтому я должен был решиться читать этот курс дважды, и при этом - первый раз каждый день с 10 часов, а затем, в первую очередь для тех, кто хочет участвовать в переводе, поскольку это технически иначе не сделать, в 11 часов. Итак, я буду начинать каждый доклад каждый день пунктуально в 10 часов и повторение в 11 часов. Я прошу, вероятно, разделиться таким образом, чтобы все те уважаемые слушатели, которые из Англии, Голландии, Скандинавии - участвовали именно во втором докладе, а остальные - в первом."

Стенографировался только повтор. Доклад делился на две или три части, обозначенные большим абзацем. После каждой части следовал перевод Георга Кауфманна (Г.Адамса).

Основы текста: Доклады стенографировались Еленой Финк и переводились в открытый текст. Точный текст этого тома базируется (с незначительными изменениями) на обработанном Марией Штайнер тексте для первого книжного издания докладов.

В четвертом издании добавлен *Указатель содержания*, составленный Вальтером Куглером.

Первоначально сформулированное издателями название тома - "Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного развития душевно-духовного" - было в четвертом издании изменено и соответственно дополнено. Названия отдельных докладов, за исключением восьмого, взяты из программы тагунга и восходят, предположительно, к Рудольфу Штайнеру.

Ранние публикации

Курс для учителей Рудольфа Штайнера в Гетеануме в 1921 году" (рефераты А.Штеффена и В.И.Штайна), Штуттгарт и Дорнах, 1922 год.

Журнальные публикации

Под названием "Рождественский курс для учителей" доклады были напечатаны в журнале "Die Menschenschule" с 10/1931 по 4/1933

Стр	Примечание
	<i>Милицент Маккензи:</i> Была с 1910 года профессором воспитания в Университетском колледже в Кардиффе (Уэллс).
	<i>когда Антропософское Общество... отделилось:</i> "Меморандум об отделении Антропософского Общества от Теософского Общества" в: "Сообщения для членов Антропософского Общества (Теософского Общества)", изд. Матильда Шолль, Кельн, июль 1913, №3.
	<i>индийский мальчик как будущий Христос:</i> Рудольф Штайнер касается здесь пропагандированного в своё время Анни Безант и Лидбитером второго пришествия Христа, чьим носителем они определили индийского мальчика Кришнамурти. Позднее он дистанцировался от этой придуманной ему роли.
	<i>Эдуард Шюре, 1841-1929.</i> "Священная драма Элевсина" с прологом "Похищение Прозерпины", перевод Марии Штайнер-фон Сиверс, в свободных ритмах переданы Рудольфом Штайнером, Дорнах, 1939.
	<i>в моих драмах-мистериях:</i> "Врата посвящения", первое представление - 1910, "Испытание души" - 1911, "Страж порога" - 1912 и "Пробуждение душ" - 1913, GA библ. №14.
	<i>некоторые друзья из Германии:</i> г-н Мольт, д-р Р.Боос и г-н Кюн. Ср. доклад от 15 февраля 1919 в "Социальный вопрос как вопрос сознания", GA библ. №189.

	<i>Жан-Жак Руссо, 1712-1778, франц. писатель и философ. Его труд "Du contrat social, ou principes du droit politique" оказал решающее влияние на французскую революцию.</i>
	<i>"Обращение к немецкому народу и культурному миру": опубликовано Рудольфом Штайнером в феврале 1919 года; напечатано как листовка в марте 1919 года; напечатано в томе "Статьи о трёхчленности социального организма и положении в 1915-1921 гг.", GA библи. №24.</i>
	<i>Эмиль Мольт, 1876-1936, советник коммерции, владелец сигаретной фабрики "Вальдорф-Астория" в Штуттгарте. В 1919 году основал свободную Вальдорфскую школу в Штуттгарте, сначала - для детей рабочих и служащих своей фабрики. По его просьбе Рудольф Штайнер возложил на себя организацию и руководство школой.</i>
	<i>два курса для молодых медиков: "Духовная наука и медицина", двадцать докладов, Дорнах, 21 марта - 9 апреля 1920 года, библи. №312; "Духовнонаучная точка зрения на терапию", восемь докладов, Дорнах, 11-18 апреля 1921 года, GA библи. №313.</i>
	<i>должны были прочитаны физический и астрономический курсы: "Духовнонаучные импульсы к развитию физики" , Первый естественнонаучный курс, десять докладов, Штуттгарт, 23 декабря 1919 года - 3 января 1920 года, GA библи. №320 - Второй естественнонаучный курс ("Тепловой курс"), четырнадцать докладов, Штуттгарт, 1-14 марта 1920 года, GA библи. №321 - "Отношение различных естественнонаучных областей к астрономии", восемнадцать докладов, Штуттгарт, 1-18 января 1921 года; GA библи. №323.</i>
	<i>Галилео Галилей, 1564-1642; Николай Коперник, 1473-1543; Джордано Бруно, 1548-1600.</i>
	<i>Герберт Спенсер, 1820-1903, англ. философ. Ссылки касаются его труда "Education" (1861) - "Воспитание". Нем перевод д-ра Г. Шмидта,</i>

	Лейпциг, 1910.
	<i>Эмерсон - о репрезентативных личностях:</i> Ральф Вальдо Эмерсон, 1803-1882, американский писатель. "Representative Men" (1850) - "Репрезентанты человечества". Нем. пер. К. Федерна, Халле, 1897.
	<i>Канто-Лапласовская теория:</i> происходит из Кантовской "Естественной истории и теории неба" (1755) соотв. в ней основанной "туманной гипотезе" а также из "Exposition du systeme du monde" (1796) Лапласа.
	<i>я знал одного поэта:</i> Hermann Rollett, 1819-1904. О встрече с ним - в докладе от 13 октября 1922 года в: "Духовные действующие силы в совместной жизни старого и молодого поколений", GA библи. №217, 1964, стр. 163.
	<i>Чарльз Дарвин, 1809-1882. "Возникновение видов путём естественного отбора или привилегированные расы в борьбе за существование", Лондон, 1859.</i>
	<i>рассудочное Я (Verstandes-Ich): сомнительное, но возможное прочтение стенограммы.</i>
	<i>Чарльз Дарвин, "Происхождение человека и половой отбор", Лондон, 1871.</i>
	<i>Эрнст Геккель, 1834-1919. Ср. тж. "Мировые загадки. Общепонятные штудии монистической философии", Бонн, 1899.</i>
	<i>Эмиль Дю-Буа Реймон, 1818-1896. Ср. "Darwin versus Galvani", речь на публичном заседании прусск. корол. Академии наук по случаю празднования юбилея Лейбница 6 июля 1876 года, Берлин, 1876.</i>
	<i>Дарвин предложил ещё третью книгу: "Выражение душевных движений у людей и животных", Лондон, 1872.</i>
	<i>он хотел бы снова привести человека к согласию с природой: см его разработку о гибельности образования "Discours sur les</i>

	sciences et les arts" , 1750, и представление о его идеале воспитания в "Emile, ou de l`education", 1762.
	<i>Джон Стюарт Милль</i> , 1806-1873, главный представитель современного эмпиризма.
	<i>Гётевские слова</i> : "Поскольку, однако, ни материя без духа, ни дух без материи - никогда не могут ни действовать, ни существовать, то также материя в состоянии возвыситься, так как дух не отказывается привлечь и отвергнуть". - "Пояснения к афористической статье <<Природа>>". См. том 2, стр. 64 "Естественнонаучные тексты Гёте", изданн. и коммент. Р.Штайнером в "Немецкой национальной литературе" Киршнера, библиограф. № 1а-е, GA 1975.
	<i>Карл Людвиг фон Кнебель</i> , 1744-1834. См. "Литературное наследие и переписка Кнебеля", изд. Фарнхагена фон Энзе и Мундта, 2 изд. т.3, стр. 452.
	<i>считающие лошади</i> : см. "Лошадь г-на фон Остена (умный Ганс). Статья по экспериментальной психологии животных и человека" Оскара Пфунгста с введением проф. д-ра Ц. Штумпфа, Лейпциг, 1907, и "Спор о считающих лошадях", доклад д-ра Макса Эттлингера в Психологическом обществе в Мюнхене 27 февраля 1913 года (сборник "Природа и культура", №6).
	<i>я выработал ... меморандум</i> : см. "Введения" в "Конференциях" GA библиограф. №300 а-с, т. 1.
	<i>заключение Баварской медицинской коллегии</i> : упоминается в: "Первая немецкая железная дорога" Р.Хагена, стр.45.
	<i>пруссский учитель ... одержал победу</i> : высказывание Оскара Пешеля, профессора географии, в Лейпциге в его статье "Учения новейшей военной истории", от 17 июля 1866 года.
	<i>я проводил свою жизнь в этом детском возрасте на маленькой железнодорожной</i>

	станции: см. "Мой жизненный путь" GA библ. № 28.
	<i>Лоренц Окен</i> , 1779-1851, представил в своём "Учебнике натурфилософии" (ч.3, 1808-1811, 3-е изд. 1843) охватывающую все природные царства систему. Цитата до сих пор не найдена.
	" <i>Nature`s proceeding in the social phenomena</i> ": также - как заметка к этому докладу в записной книжке Р.Штайнера, но без дальнейших примечаний. Вероятно, это - указание на становящиеся в то время популярными мысли о воспитании Джона Дэви (John Dewey, 1859-1952) и его статей "Democracy and Education", 1916 и "Human Nature and Conduct", 1922.
	<i>швейцарец Фогт</i> : Карл Фогт, 1817-1895, один из главных представителей материализма 19-го столетия. "Наивная вера и наука", Гиссен, 1855, "Лекции о человеке, его месте в творении и в истории Земли", Гиссен, 1863.
	" <i>сера, мой друг, теория</i> ": слова Мефистофеля в "Фаусте", 1-я часть, сцена с учеником в кабинете.
	<i>биография Гёте Леви</i> : George Henry Lewes, 1817-1878, <<The Life and Works of Goethe>>, London 1855, 2-й том; нем. И.Фрезе, Штуттгарт, 1857.
	<i>я имел беседу с одной немецкой женщиной - правоведам</i> : разыскать не удалось.
	<i>Джон Мильтон</i> , 1608-1674, "Paradise Lost", 1667; написанный нерифмованным ямбом эпос в двенадцати песнях (различные немецкие переводы)
	<i>Августин</i> , 354-430. "De quantitate animae"; ср. к этому с: "История идеализма" Отто Вилльмана, том 2, Брауншвейг, 1896, стр. 262.

	<i>помпадур</i> : маленькие вышитые сумочки для рукоделья с ручкой, для дам; названы по имени маркизы де Помпадур, фаворитки Людовика IV.
	<i>Джереми Бентам</i> , 1748-1832, основатель философии пользы или утилитаризма.
	<i>Герберт Спенсер</i> - см. примеч к стр.97
	<i>Владимир Соловьёв</i> , 1853-1900. См. введение к работе "Духовные основы жизни" в первом томе избранных произведений. Пер. с русского Гарри Кёллера, Иена 1914.
	"возлюби ближнего своего...": Левит 19,18; Марка 12,31.
	"Человек есть отражение...": Бытие 1,27.
	"...появившаяся к концу восьмидесятых годов книга "Lux mundi": A Series of Studies in the Religion of the Incarnation, edited by Charles Gore; London 1889, новое издание - 1913.
	<i>пуританизм</i> : дополнение издателя. В машинописном варианте - стоит "позитивизм". В стенограмме - возможны оба прочтения.
	<i>здесь поступило некоторое количество вопросов</i> : точный текст вопросов - не был стенографирован.
	<i>были прочитаны мной народно-педагогические доклады</i> : Рудольф Штайнер ссылается здесь на доклады в В Штуттгарте от 11 и 18 мая и 1 июня 1919 года. Они напечатаны в томе "Духовнонаучное рассмотрение социальных и педагогических вопросов", GA библи. №192.
	<i>Анатолий Васильевич Луначарский</i> , 1875-1933, русский писатель и политик; в 1917-1929 годы - нарком просвещения.
	<i>почему столь необходимо ... движение к трёхчленности социального организма</i> : см. прим. к стр.11.

	<i>В эти дни я однажды обратил внимание, как Бисмарк: в докладе от 1 января 1922 года в "Старые и новые методы посвящения", GA библ. №210.</i>
	<i>князь Отто фон Бисмарк, 1815-1898.</i>
	<i>Максимилиан Мария Исидор Робеспьер, 1758-1794.</i>
	<i>на протяжении ряда лет я был учителем в Берлинской общеобразовательной школе для рабочих: с 1899 по 1904; см. "Мой жизненный путь", гл. XXVIII; GA библ. №28.</i>
	<i>меня пригласили в качестве воспитателя в семью: по реомендации проф. Карла Юлиуса Шрёера Рудольф Штайнер работал с 10 июля 1884 года по 29 сентября 1890 года в доме хлопкового агента Ладислава Шпехта воспитателем его четырёх сыновей - Рихарда, Артура, Отто и Эрнста. См. "Мой жизненный путь", гл. VI.</i>
	<i>Д-р Карл Шуберт, 1881-1949, вальдорфский учитель, который вёл вспомогательный класс.</i>
	<i>именно заболевание табесом становится в этой интерпретации особенно понятным: то, что здесь в качестве примера упоминается tabes dorsalis, основывается, вероятно, на более старом понятии этой болезни. Оно принято не в том смысле, как его определяет новейшая диагностика. Ибо в более узком смысле табес является именно болезнью, которая, как это общепризнано, поражает только чувствительные элементы нервной системы. Интерпретация д-ра Штайнера здесь несомненно верна, но в данном случае она совсем не участвует, поскольку т.н. моторные нервы в данном случае - также и по внешнему наблюдению исходных данных болезни - не поражены. Однако из этого и из других взаимосвязей нужно принять, что термин "табес" в широком смысле - имеется здесь в виду для всех заболеваний, обнаруживающих расстройства движения вместе с изменениями спинного мозга, т.е. также все т.н. миэлитические процессы. И в</i>

	<p>данном случае представление д-ра Штайнера, согласно которому также - здесь выключено внутреннее восприятие, а не моторный элемент - было бы проблемным и плодотворным. <i>Д-р мед. В.Бооп .</i></p>
	<p><i>учебник Хаксли по физиологии:</i> Томас Х. Хаксли, "Главные черты физиологии", вновь переработан д-ром И. Розенталем; 4-е издание, Гамбург и Лейпциг, 1910.</p>
	<p><i>интенсивная мелодия:</i> см. к этому ответ на вопрос от 29 сентября 1920 года в книге "Существо музыкального и переживание тона в человеке", GA библ. №283 и доклад от 21 февраля 1924 года в: "Эвритмия как видимое пение", GA библ. №278.</p>
	<p><i>открытие ... мисс Шлезингер:</i> Kathleen Schlesinger, "The Greek Aulos", 1939.</p>
	<p><i>лечебная эвритмия ... разработана мной здесь в ходе последнего курса для врачей:</i> на протяжении второго курса для врачей и студентов-медиков от 11-18 апреля 1921 года (см. прим. к стр. 20) Рудольф Штайнер развил в шести докладах особую терапевтическую эвритмию, которая которая применяется специально для этого подготовленными лечащими эвритмистками в сотрудничестве в врачами. - "Лечебная эвритмия", восемь докладов, Дорнах, 12-18 апреля 1921 года и Штуттгарт, 22 октября 1922 года, GA библ. №315.</p>
	<p><i>Мария Монтессори, 1870-1952.</i> Итальянский врач и педагог. В основанном ею детском доме (casa del bambini) она развила новые формы целенаправленного обучения в раннем детстве и соответствующие учебное средство, т.н. игрушку Монтессори. Последовали многочисленные основания школ Монтессори в Италии и вне её.</p>

