

Рудольф Штейнер

**Познание человека и учебный
процесс**

Перевод с немецкого Д. Виноградова

Этот курс лекций был прочитан Р. Штейнером в конце второго года работы первой вальдорфской школы, когда наиболее актуальными задачами стали обучение и воспитание подростков и молодежи. Поэтому построение образовательного процесса для детей 14—15 лет является основной темой курса.

Издание книги осуществлено по:

R.Steiner
Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung
Rudolf SteinerVerlag
Dörnach / Schweiz 3. Auflage,
1971 (GA 302)

Содержание

Лекция первая, Штутгарт, 12 июня 1921 года.....4

Как сделать, чтобы содержание обучения сохранялось в ребенке? Воспоминание. Чувства, юмор, ожидание и т.д. как опоры памяти. Созерцательное обучение и собственная деятельность ученика. Школа как единый организм. Взаимосвязь телесного и духовного. Гигиеническое воздействие обучения.

Лекция вторая, Штутгарт, 13 июня 1921 года.....15

Представление, суждение, заключение; их связь с головой, руками, ногами и ступнями; с эфирным телом, астральным телом и “я”. Голова и конечности: их связь с космосом и Землей. Наследственность. Взаимосвязь физически-телесного и душевнодуховного. “Космические” и “земные” дети. Обучение истории. Объективность. Гимнастика. О подготовке учителя.

Лекция третья, Штутгарт, 14 июня 1921 года.....26

Приспособление обучения к жизни ребенка. Действие на члены человеческого существа во время сна и бодрствования. Эвритмия. Музыка. Физика. История. Согласование предметов друг с другом. Построение уроков в соответствии с трехчленностью человека. Выработка сноровки и сила суждения. Восприятие пространства в обучении географии. Внимание к ходу времени в истории. Пренебрежение происходящим во сне ведет к воспитанию автоматов.

Лекция четвертая, Штутгарт, 15 июня 1921 года.....35

Школа как организм. Взаимосвязь телесно-физического и душевнодуховного. Физическая деятельность — деятельность представления. Письмо, чтение, слушание рассказов. Мыслительную-духовную деятельность особенно

затребует телесность. Отложение солей. Воздействие интереса и скуки. Богатый и бедный фантазией ребенок. Воспитание и человеческая свобода. Об отличном обучении, Уроки рукоделия.

Лекция пятая, Штутгарт, 16 июня 1921 года.....46

Переход 14-15-летнего возраста. Борьба за установление отношения к физическому. Дифференциация человеческих членов у юношей и девушек. Их отдача внешнему. Эротика. Восприятие красоты, усиление религиозно-этических переживаний. Различное отношение к юношам и девушкам в возрасте полового созревания. Чувство стыда. Юмор. Идеалы, образцы для подражания. Обучение должно вести к пониманию жизни. Учебная программа 10-го класса.

Лекция шестая, Штутгарт, 17 июня 1921 года.....56

Обучение детей в переходном возрасте возвращает в учителя глубокую основательность и понимание мира. Характеристика педагогических направлений. Интерес к современности как предпосылка воспитания детей 14,15 лет. Молодежное движение. Понимание различных возрастных эпох греками. Неспособность естественных наук дать образ человека и природы. Почему мы не можем достучаться до молодежи. Четыре элемента греков.

Лекция седьмая, Штутгарт, 18 июня 1921 года.....69

Отношения людей разного возраста. Пропась между людьми возникает из-за невнимания к деталям. Примеры живого познания природы в растении, животном, человеке и космосе. Пронизанная духовной наукой жизнь чувства и переживаний как мост к пониманию 14-, 15-летних.

Лекция восьмая, Штутгарт, 19 июня 1921 года.....79

Стремление к идеалам в 14, 15 лет. Самостоятельно

избранный авторитет. Построение суждений. О белке. Современная наука и суть высшей школы. Подражание ребенка — продолжение деятельности до рождения. Развитие чувства прекрасного. Любовь и долг. Прекращение отношений авторитета. Заключительное слово. Учительская медитация.

Лекция первая

Штутгарт, 12 июня 1921 года

Дорогие друзья!

Наша вальдорфская школа существует уже два года. И в связи с тем, что в следующем учебном году в ней прибавится один весьма важный класс, мы хотели бы вновь обратиться к рассмотрению некоторых вопросов педагогики и дидактики. Впрочем, я предполагаю приступить к этому завтра, а сегодняшнюю встречу посвятить тому, что можно было бы назвать результатом нашей двухлетней деятельности, результатом, представляющим собой всевозможные точки зрения, которые эта деятельность породила.

Я надеюсь, что не буду неправильно понят, если для начала скажу, что, по моим наблюдениям, наша вальдорфская школа за последние два года добилась значительного прогресса, что в отношении методов преподавания можно было бы сказать: наши дорогие учителя успешно достигли поставленной цели. Они действительно поднялись на уровень стоящих перед ними задач. Но мы должны обратить внимание на одну частность, которая может послужить подспорьем дальнейшему развитию. Если окинуть душевным взором наш педагогический опыт, наши достижения в области воспитания, возникает чувство: мы работали с детьми, и сама работа направляла нас к тому, чтобы все лучше овладевать методами этой работы. Но что-то, пожалуй, оставляло в нас и болезненную неудовлетворенность: по-видимому, нам все-таки проще давать детям учебный материал, подводить их к пониманию преподаваемого; но благодаря лишь этому еще невозможно достичь того, чтобы данное нами срасталось со всем существом ребенка, чтобы полученное от нас он действительно смог взять с собой в жизнь.

Наше преподавание должно быть живым, то есть мы должны заботиться не просто о том, чтобы ребенок усваивал известные представления, впечатления и навыки, а о том, чтобы в соответствии со своими задатками, в соответствии с развитием этих задатков он брал с собой в

жизнь живое. Мы должны наделять ребенка возможностями, заключающими в себе потенцию к росту и развитию, подобными возможностям живых существ, члены которых в период роста развиваются и усложняются. Уча ребенка, мы должны заботиться о том, чтобы усвоенное не осталось в нем навсегда в неизменном виде, но чтобы оно росло вместе с ним и постепенно изменялось, чтобы тем, чему человек научился в восьмилетнем возрасте, он в известной мере владел и тогда, когда ему исполнится тридцать или сорок лет, чтобы вместе с ним это росло подобно тому, как растут и развиваются члены его тела. Итак, мы должны всегда давать ребенку что-то, способное к жизни и к отмиранию. Необходимо, чтобы он обладал этим как своим собственным достоянием. Именно из самой нашей педагогической практики поднимается жгучий вопрос: как нужно преподавать, чтобы это превратилось в собственное достояние ребенка? Ответ мы получаем, исходя из довольно неожиданных для обычного подхода предпосылок.

Дорогие друзья! Будучи учителями, мы должны постоянно стремиться проникнуть в природу человека, проникнуть в природу ребенка, проникнуть в его существо в духовном, душевном и телесном отношениях — так, чтобы все заключенное в человеке все более осознавалось нами. Тогда мы получим правильное представление о том, что происходит с ребенком, когда мы его чему-то обучаем. И сами мы научимся работать в соответствии с этим правильным представлением. Сегодняшнюю встречу мы посвятим обзору преподавания и воспитания.

Я хотел бы начать со следующего. В настоящее время господствует ложное представление о человеческой природе. Для многих учителей характерна такая точка зрения: наглядными средствами, с помощью объяснения и самостоятельной работы мы развиваем у ребенка известные навыки, сообщаем ему некоторые представления и чувства, и затем все это остается в его распоряжении. Но на самом деле так не происходит. Предположим, мы сообщаем ребенку некоторые представления из области истории, литературы,

математики или географии. Мы рассчитываем на то, что они сохранятся и станут его внутренним душевным достоянием. Обычно считают, что переданные ребенку понятия погружаются куда-то в область душевной жизни, в бессознательное или в подсознательное; там они каким-то образом сохраняются, а при необходимости снова извлекаются, и это-то и есть память. Дело, однако, обстоит иначе. Представление, которое мы даем ребенку, которое он с нашей помощью усваивает, как только ребенок от него отвлекается и уже больше не живет в нем, не переживает его в той форме, в которой оно выражено в момент усвоения, — это представление перестает быть тем самым представлением, которое у него было в момент обучения. Представление не плавает в подсознании в ожидании того, чтобы память извлекла его. Нет такого места, где находилось бы усвоенное ребенком представление, если он о нем не думает. Происходящее в тот момент, когда он снова вызывает в себе представление, совершенно не похоже на то, что об этом принято думать.

Воспоминание не только правомерно сравнивать с восприятием, но в известном смысле их следует рассматривать как что-то единое. Когда ребенок вспоминает и когда его душевную деятельность мы направляем на какой-то внешний предмет и вызываем у него соответствующее представление, тогда, в сущности, совершается одна и та же деятельность. Если ребенок что-то вспоминает, то это тот же процесс, просто направленный вовнутрь, и то, что происходит внутри, перерабатывается точно так же, как перерабатывается приходящее извне восприятие. То, что сохраняется в душе, когда представление уже больше не живет в ней в присущей ему форме, сопряжено с весьма сложными внутренними процессами, и в иных случаях исключительно трудно описать процессы, протекающие в человеке в то время, когда представление перестает быть актуальным и готовится к тому, чтобы связать себя с человеком, чтобы впоследствии вновь явиться в форме воспоминания, то есть когда подготавливается то, благодаря чему будет восприниматься происходящее внутри. Такое восприятие происходящего внутри имеет место при воспоминании о

воспринятом извне. Собственно говоря, нет необходимости описывать или знать все происходящее в человеке. Важно знать следующее: в жизни представлений удерживается нечто, впоследствии заявляющее о себе в виде воспоминаний, а совокупность процессов, в результате которых возникают воспоминания, сосредоточена у человека в той же душевной области, в которой протекает жизнь внутреннего чувства. Жизнь внутреннего чувства с ее радостью и болью, с ее приятным и неприятным, напряжением и расслаблением и так далее, — эта жизнь внутреннего чувства и есть носитель того, что в качестве представления человек хранит в себе и вызывает посредством воспоминания. Наше представление преобразуется в движения чувства, которые мы затем воспринимаем и выводим на уровень воспоминания.

Для педагогики и дидактики все это имеет чрезвычайно большое значение. Если (это рекомендуется одним современным, находящимся в совершенном заблуждении, направлением педагогики) мы будем давать ребенку только наглядный материал и заботиться о том, чтобы он все подробно рассмотрел, и только рассмотрел, то в его распоряжении окажется слишком мало опор для воспоминания. И наоборот: у ребенка будет много опор для воспоминания, если преподавание мы будем сопровождать тем, что соответствует жизни чувства; другими словами, если нам удастся так вести урок, чтобы у ребенка постоянно играла на губах мягкая, затаенная, исполненная юмора улыбка или чтобы он ощутил чувство горечи или печали; если, стало быть, мы постараемся не ограничиваться интеллектуальными пассажами, но обучение будет происходить в сопровождении чувства. Это исключительно важно, хотя для учителя может быть неудобным, ибо в таком случае ему приходится предъявлять более высокие требования к своей находчивости. Движение чувства необязательно педантично и напрямую связано с предметом обучения. По ходу мышления или изложения допустимо отклоняться от основной темы, даже отвлечься на что-то постороннее, но всегда должно быть возбуждено внутреннее чувство.

Память в значительной мере опирается на такие

моменты активного чувства. Преподавая физику и геометрию, преподавая самые сухие предметы, мы должны старательно активизировать в детях движение внутреннего чувства. От того, на чем в данный момент сосредоточено мышление, мы можем отвлечься на что-то, находящееся непосредственно рядом. Преподавая, мы должны всегда в процесс мышления примешивать то, что связано с чувствами, с ощущениями, примешивать то, что вызывает у ребенка известное напряжение, вызывает в нем ожидание, за которым, когда напряжение снимается, должна следовать развязка.

Не следовало бы недооценивать воздействия, оказываемого в процессе обучения незнакомым и полужнакомым материалам. Это воздействие на чувства имеет огромное значение. Предположим, вы провели обычный урок, в конце которого вы говорите: завтра нам предстоит то-то, то-то. Неважно, понимает ребенок что-нибудь или нет. Важно, что его переполняет ощущение встречи с чем-то незнакомым, что ему не терпится узнать, что же будет завтра. Предположим, что на уроке мы занимались учением о четырехугольнике и по ходу дела сравнили его с треугольником. Ребенок пока ничего не знает о треугольнике, а я говорю: “Завтра мы займемся треугольником”, — ему это незнакомо, и именно то, что незнакомо, вызывает в нем известного рода напряжение; он живет в ожидании следующего урока. Это чрезвычайно стимулирующе воздействует на весь учебный процесс. Знакомое и полужнакомое мы должны использовать для того, чтобы облепить достижение целостного знания. Так мы элементарным образом связываем преподавание с воспитанием и развиваем в себе потребность все глубже и подробнее изучать природу человека, природу ребенка. И поскольку нам, благодаря нашему антропософскому познанию, открывается природа человека, открывается человеческая мудрость, постольку мы делаемся все более искусными педагогами. Чрезвычайно важно стремиться к тому, — нам пока еще этого недостает, — чтобы преподаваемое становилось действительно личным достоянием каждого ребенка.

Преподавание, если выразить это в сжатых понятиях,

делится на две существенные части, которые, разумеется, находятся в непрерывном взаимодействии: одна часть заключается в том, что в процессе обучения ребенок использует свою ловкость, участвует в нем всем своим телом; здесь мы учим ребенка быть самостоятельным. Речь идет об эвритмии, музыке, гимнастике. То же можно сказать и о письме, и о внешней процедуре счета; в этом случае мы побуждаем ребенка к деятельности. Другая часть преподавания является созерцательной; мы побуждаем ребенка к рассмотрению, мы указываем ему на что-нибудь.

Обе части, хотя и находятся в постоянном взаимодействии, принципиально одна от другой отличаются. Видите ли, если, преподавая детям, мы будем опираться исключительно на рассмотрение, в более поздние годы их жизнь захиреет. Для последующей жизни детей, которых натаскивали исключительно на рассмотрение, характерно оцепенение. Они будут испытывать своего рода пресыщенность миром. В последующие годы они будут поверхностными наблюдателями. Они не будут склонны много наблюдать и внимательно относиться к внешней жизни, если им преподавали исключительно историю, или историю культуры, или вообще то, что основано на рассмотрении. Когда нам нужно преподавать детям что-то, подлежащее рассмотрению, мы испытываем особую признательность к учителю труда, или музыки, или эвритмии. Учитель истории может существовать, собственно говоря, благодаря тому, что существует учитель пения, и, наоборот, учитель музыки существует благодаря тому, что нечто дается детям, как предмет к рассмотрению.

Когда же мы занимаемся с детьми именно рассмотрением, когда ребенок сидит за партой и должен направлять внимание на то, что мы ему рассказываем, или на то, о чем мы захотим услышать его суждение (возможно, даже моральное суждение), и мы к тому же трудимся над тем, чтобы пробудить в нем самостоятельное суждение, а он попросту сидит и слушает, или о чем-нибудь думает, тогда это не что иное, как — здесь приходится воспользоваться парадоксом — сон наяву.

Духовно-душевное существо ребенка в значительной мере выходит из тела, и лишь потому, что оно не совершенно выходит из тела, как это бывает во время сна, оно, так сказать, соучаствует в деятельности тела. По ходу такого посвященного рассмотрению урока в организме протекают процессы до известной степени те же самые, что и во сне: начинает снизу вверх вздыматься органическая деятельность. Слушая, как мы рассказываем историю, дети, в органическом отношении, развивают деятельность такую же, как и та, которая протекает во сне, то есть продукты обмена веществ поднимаются в мозг. Если мы предоставляем детям сидеть и заниматься рассмотрением, то это равносильно активизации в их организмах процессов, характерных для состояния сна.

Обычно думают, что сон действует на организм исключительно укрепляющим образом; однако тому, как обстоит дело в действительности, нас могли бы научить хотя бы те утра, в которые мы просыпаемся с головной болью. Мы должны отдавать себе совершенно ясный отчет в том, что все больное в нашем организме днем сдерживается бодрственной деятельностью верхних органов и не может восходить вверх. Во время сна восходит то, что в нашем организме является больным.

Такое восхождение всего недостаточно здорового в детском организме совершается, когда мы занимаемся с детьми рассмотрением. И наоборот: когда мы занимаемся с детьми эвритмией, когда мы поем с ними, занимаемся с ними музыкой или физкультурой, даже тогда, когда они пишут (если при этом имеет место самостоятельность), когда мы занимаемся с ними рукоделием, тогда они заняты деятельностью, которую можно поставить в связь с бодрствованием; это — потенцированное бодрствование.

Без какого бы то ни было особого намерения, посредством пения, посредством эвритмии, мы оказываем на детей гигиеническое, даже терапевтическое воздействие. Этого нельзя отрицать. Вероятно, гигиеническое и терапевтическое воздействие будет тем более эффективным, чем менее ему сопутствует медицинский дилетантизм, чем более мы просто полагаемся на наше здоровое представление, на наше

здоровое чувство. Однако нам, учителям, полезно знать, как мы дополняем друг друга, знать, что здоровым движением его телесных соков, в котором ребенок нуждается при созерцательном обучении, при обучении, например, истории, что таким здоровым движением телесных соков ребенок обязан вчерашнему уроку пения или эвритмии. Все обучение в целом нам полезно было бы рассматривать именно с этой точки зрения; ведь так, работая совместно с другими учителями, мы сможем преодолевать многие недостатки учебного процесса. Мы сможем давать друг другу правильные рекомендации; будучи, например, учителем истории, я получаю возможность обсуждать с учителем пения, как нужно поступать в отношении того или иного ребенка. При дидактическом подходе из этого выйдет не слишком много. Если мы сделаем из этого схему — не получится вообще ничего. Сначала надо получить об этих вещах общее представление, тогда появится побуждение обсудить тот или иной конкретный случай — в результате что-то может получиться.

Можно не сомневаться в том, что учителю физики, заметившему у своих учеников некоторые специфические проявления, тогда придет в голову, если он до известной степени уже усвоил себе общий взгляд на эти вещи, обсудить с учителем музыки, как можно было бы устранить некоторые недостатки посредством определенного рода занятий пением. Как именно в таком случае следует заниматься пением, учитель музыки будет лучше представлять себе, чем учитель физики, но учитель музыки будет благодарен учителю физики за то, что тот обратил его внимание на то или иное обстоятельство. В сущности, только так и может развиваться подлинное, живое взаимодействие учителей. На этом пути мы принимаем во внимание всего человека, и, таким образом, одно развивается из другого.

Постепенно наши педагогика и дидактика станут подвижнее и, как бы сам собою, приложится правильный юмор. От наличия юмора только и зависит, удастся ли нам в нужный момент найти подходящее незнакомое или полужанное, с помощью которого мы могли бы вызвать

поддерживающие память напряжение и расслабление. От этого зависит и нечто другое. Если, будучи учителями, мы станем наше мышление делать все более подвижным и выработаем у себя привычку в связи с учебными задачами думать о всем человеке, то мы обретем также и некоторые отправные точки, для того чтобы в том или ином направлении расширять преподавание. А ведь необыкновенно важно, чтобы от каждого предмета обучения мы проводили соответствующие линии в направлении, о котором сейчас пойдет речь.

Возьмем преподавание физики. Совершенно определенно нам не следовало бы строить его по принципу использования приборов с целью достижения какого-нибудь методического результата. Конечно, здесь можно действовать очень остроумно, устанавливать причины взаимосвязи и так далее. Подчас это выглядит так, будто мы исключительно многого достигли. Но дело не может заключаться в том, чтобы мы в какой-то момент исключительно многого достигли. Речь может идти лишь о том, чтобы дать молодым людям что-то, в чем они нуждаются для жизни. Для этого мы должны постоянно расширять понятия. Мы должны, рассматривая, например, какое-нибудь явление из области оптики или гидравлики, быть готовыми к тому, чтобы в любой момент, когда это понадобится, перейти от одного к другому. Например, при случае установить связь с явлениями в земной атмосфере, с явлениями, наблюдающимися повсеместно, или, может быть, где-то очень далеко, так, чтобы для ученика было очевидно: в мире везде существуют взаимосвязи, — чтобы в этом участвовало чувство, чтобы был затронут сам ученик, чтобы напряжение и расслабление способствовали усвоению материала.

Но особенно важной является связь, которую необходимо устанавливать в каждом возможном случае: связь с человеком. Мы рассматриваем животное, мы рассматриваем растение, мы рассматриваем феномен тепла, при этом всегда есть возможность, не распыляя преподавание, не отвлекая детей, перевести изложение в плоскость, соотносящуюся с человеком. Почему бы от рассмотрения феномена тепла нам не перейти к

температуре человеческого тела? Почему бы от рассмотрения, например, эластичных шаров не обратиться к явлению рвоты у человека, в основе которого лежит реакция, аналогичная взаимоотталкиванию эластичных шаров? И почему бы, с другой стороны, когда мы рассказываем детям о рефлексах в человеческом организме, нам не обратиться к простому примеру взаимного отталкивания эластичных шаров и так далее?

Устанавливать такие связи между всеми областями жизни мы можем начать уже в младшей школе, уже с самыми маленькими детьми; так они постепенно привыкнут видеть в человеке средоточие всего сущего, видеть в нем малый мир, в котором сходятся все события мира большого. Ведь дело обстоит именно так: когда природные явления мы рассматриваем с ребенком вне их связи с человеком, в нем бывает сильна тенденция все это попросту забыть. Если же изучаемый материал мы ставим в связь с человеком и можем в самом человеке обнаружить сопоставимые явления, то действует совершенно иная тенденция: невозможно (особенно для ребенка) представлять себе что-либо, имеющее отношение к человеку, и не связывать с этим своего внутреннего чувства. Не может быть, чтобы ваше объяснение устройства человеческого уха или сердца ребенок не сопровождал своим сочувствием. Связывая с человеком предметы и явления мира, вы всегда переносите их в сферу внутреннего чувства. Это очень важно.

Поэтому особенно важно в преподавании тех учебных предметов, которые непосредственно связаны с объективным миром и которые сегодня предпочитают рассматривать, оставаясь в области объективного, делать относящиеся к человеку отступления, чтобы всегда устанавливалась связь между физикой и человеком. Именно от объективного легче всего направить взор к человеку, ибо поистине в человеке обретается весь мир. Здесь мы черпаем средства, чтобы помочь ребенку запомнить. Ребенок, несомненно, забудет то, что он изучил по физике, если дело будет для него заключаться в автоматическом вспоминании; ведь это не стало его собственным живым достоянием, в особенности если

преподавание велось методом наглядного обучения. Но когда что-то происходит с самим человеком, тогда это становится его собственным достоянием. Собственным достоянием ребенка становится то, что мы рассказываем о человеке, и поэтому необходимо стремиться избегать, с одной стороны, абстракций, а с другой стороны, того, что Шлегель как-то назвал "грубо материальными конкретностями".

Обучая и воспитывая, очень важно избегать подобных вещей. Приведу один пример. Это случилось недавно в восьмом классе, когда обсуждалось комическое и трагическое. Речь шла о комическом, юмористическом и трагическом. Понятно, что существуют прекрасно сформулированные определения насчет того, что является комическим, юмористическим, а что — трагическим. В современных книгах по эстетике можно найти много превосходных дефиниций, которые, однако, составлены в более или менее абстрактной манере и не могут дать живого представления. Действительность такова, что все трагическое, все печальное оказывает сильное воздействие на обмен веществ — обмен веществ замедляется. Есть известное сходство между тем, что что-то осталось лежать у нас в желудке и дальше не переваривается, не желает дальше передвигаться в кишечник, и тем, что нас печалит. От сильного огорчения наш обмен веществ в буквальном смысле деревенеет. Пусть даже некоторое движение имеет место, это — именно так. Печаль противодействует пищеварению. Пища камнем лежит в желудке. Вот грубо материальный процесс, однако абсолютно адекватный для качественного сравнения. При нормальном пищеварении еда через желудок поступает в кишечник, всасывается ворсинками и переходит в кровь, затем, минуя средостение, минуя диафрагму, она поднимается в верхнюю часть организма. Можно было бы сказать: здоровое течение процесса связано с тем, что переваренное мы поднимаем над диафрагмой, что мы посылаем его в верхнюю часть организма. Этот телесный процесс в качественном отношении совершенно подобен тому, что происходит, когда мы смеемся и наша диафрагма колеблется. Смех — это органический, нас оздоравливающий

процесс. Он действует подобно здоровому беспрепятственному пищеварению.

Таким образом юмор, веселье мы сопоставляем с процессом пищеварения. Мы учимся думать на греческий лад, мы учимся понимать, почему в связи с ипохондрией греки говорили о "подчревной хрящеватости". В телесном отношении с испытываемым нами юмористическим настроением действительно сопоставимо движение диафрагмы, вызываемое здоровым пищеварением, получающим благодаря процессу восхождения возможность разрядиться вовне. Таким образом, мы можем обойтись без абстрактных определений вроде следующего: юмор — это то, что ставит человека выше каких-нибудь обстоятельств, — мы обладаем единством абстрактного и конкретного. Мы способствуем возникновению у ребенка одновременно духовного, душевного и телесного образов. Мы отказываемся от современного, абсолютно вредного представления, в котором душевное и духовное дается вне связи с телесным, а также и от его противоположности, когда, говоря о физически-телесном, имеют в виду грубо материальное. Само по себе и то и другое ложно, правильным является их слияние. Мы должны быть в состоянии давать всеобъемлющие представления, не нанизывать абстрактные представления о юморе и трагике, но призвать на помощь диафрагму. Таким образом, мы не воспитываем материалистов, как можно было бы подумать. Ни в коем случае! Показывая, как духовно-душевное раскрывается в телесном, мы развиваем у детей представление о том, что весь материальный мир своим существованием обязан духовно-душевному миру. Тот, кто представляет себе, что смех обусловлен происходящим в области духовно-душевного и в то же время непосредственно связан с происходящим в области диафрагмы, тот приближается и к представлению о том, как духовно-душевное действует, когда идет дождь, сверкает молния, гремит гром. Вот к чему приходим мы, если всегда ищем связь с человеком.

Важно, чтобы, ставя все в связь с человеком, мы не слишком способствовали тому, чтобы человек рассматривал самого себя. Чрезмерное рассматривание

самого себя, конечно, ведет к созерцательному эгоизму. Если же в связь с человеком мы ставим явления мира, то, просто благодаря нашему указанию на то, что сам он представляет собой одновременно тело, душу и дух, мы, духовно-душевно создаем в нем предрасположенность к установлению связи между тем, что исходит из тела, например ловкостью, и глубинами его человеческого существа. Указывая по ходу рассмотрения на человека, мы, преподавая историю, географию, физику, воспитываем из наших детей настоящих певцов, мы делаем их по-настоящему музыкальными. Предоставляя человеку думать до некоторой степени соответственно желанию его тела, мы создаем в нем именно то, что должны постоянно созидать.

Теперь нам нужно сформулировать некоторые понятия. Нелепо было бы, однажды накормив человека, сказать ему: "Отныне ты будешь сыт". Пройдет некоторое время, и он снова захочет есть. Это жизненный процесс, которому должен соответствовать определенный ритм. Человек снова должен стать музыкальным, он должен жить согласно ритмам. Он должен жить, поочередно то достигая кульминации обращенности на самого себя, то полностью отвлекаясь на внешнее. Когда вы даете человеку понятие о его желудке, о его легких, о его печени, вы пробуждаете у него потребность, которую посредством пения можно удовлетворить так же, как посредством еды можно удовлетворить голод; при этом устанавливается определенный ритм. Не следовало бы думать, что к жизни мы можем прийти иначе, чем через ритм; благодаря правильному проведению рассмотрения мы наделяем человека известными способностями, проявляющимися в других областях его деятельности.

Если, например, вы не просто рассказываете о деяниях Цезаря, а в то же время, рисуя образ этого человека, даете пищу воображению, отчасти изображаете историческую ситуацию так, что в воображении ребенка возникают своего рода тени или как бы из тумана сотканный облик Цезаря, за которым ребенок следует по его пути, если Цезарь будет не просто повторен, а воссоздан в воображении и после этого ребенок пойдет на урок

рукоделия, то вы можете быть уверены, что он будет лучше вязать, чем это было бы без Цезаря.

Здесь мы имеем дело со скрытыми взаимосвязями, подобными взаимосвязям между голодом и насыщением. Пренебрежение ими приводит к известным последствиям.

Например: если в течение часа что-нибудь рассказывать ребенку, не возбуждая при этом его фантазии, в его желудке будет скапливаться кислота, образуется переизбыток пепсина. Нельзя воспрепятствовать накоплению пепсина при опирающемся на рассмотрение обучении, пепсина, задача которого заключается не только в переваривании находящейся в желудке пищи, — у всех этих вещей еще есть и духовная задача. Все материальное в то же время является духовным. Когда ребенок приходит на урок пения, на пепсине лежит задача производить в нем легкое возбуждение. Это легкое возбуждение нельзя вызвать, пока пепсин остается в складках желудка. А он остается там, если рассказывать ребенку что-нибудь, не обращаясь к его воображению. Когда же мы воздействуем на воображение, пепсин расходится по всему телу. В результате к учителю пения приходит ребенок с легким возбуждением во всем организме. И наоборот: после сухого рассказа к учителю пения приходит ребенок, у которого в складках желудка пепсина много, а в других органах вообще нет. В таком случае его органы речи не испытывают легкого возбуждения. Он либо будет петь лениво, либо в этот раз из пения ничего путного не получится.

Таким образом, вы видите, сколь необыкновенно важно ясно представлять себе весь организм преподавания и все, что совершается в школе, постепенно познать как некую целостность. Конечно, это достигается не за счет того, чтобы совать нос во все, что нас не касается.

Необходимо развить в себе самый живой интерес к человеческому существу, причем неопределимую помощь может оказать правильно воспринятая антропософия. С педагогической и дидактической точки зрения я в особенности рекомендую вам, педагогам, чтобы, формируя свои собственные понятия, вы не застревали в абстракциях, но стремились познать устройство человека.

В каком-то смысле вы должны быть пионерами. Вы должны сказать себе следующее. Сегодня мы, с одной стороны, имеем абстрактные науки: историю, географию, физику и так далее. С другой стороны, мы имеем учение о человеке, анатомию, физиологию. В их свете человек предстает так, как будто его органы скачала были скроены из кожи, а затем соединены между собой; действительно, как будто выкроены из кожи, ибо невелико различие между анатомическим описанием и скроенной из кожи конструкцией. Человека описывают, исходя не из его духовной природы, а просто как тело. Будьте же пионерами и окажите услугу педагогике и дидактике: во-первых, во всем, что касается человека, откажитесь от абстрактных рассматриваний, а во-вторых, от грубо материалистического подхода. Вы можете обучать и тому и другому, но обучать, устанавливая между тем и другим живые взаимосвязи. Вы можете обучать истории с намерением оживить анатомию, а анатомии обучать с намерением оживить историю. Например, изучение функций печени могло бы помочь вам в преподавании истории позднего Египта. Те же самые нюансы и ракурсы (я бы сказал, тот же самый аромат), которые должны сопутствовать преподаванию позднего периода древнеегипетской истории, открываются тому, кто рассматривает органическую функцию печени. В целом и то и другое производит на нас одинаковое впечатление. Так эти вещи взаимопроникают друг в друга. При этом вы не только обогатите человечество— вы удовлетворите настоящую педагогическую потребность; достаточно так называемое телесное (само по себе не существующее) связать с абстрактным духовным (которого также не существует). Вы увидите, как благодаря этому вы станете иначе входить в класс, как ваши слова окрылятся и в то же время обретут весомость. Как нужно, чтобы вы одновременно обладали и тем и другим и, с одной стороны, не пичкали ребенка словами, способными лишь порхать, а с другой стороны, не преподавали науки, заключающие в себе одну лишь весомость.

Лекция вторая

Штутгарт, 13 июня 1921 года

Вчера во вводной лекции я постарался показать, насколько важно, чтобы во всем, что касается преподавания, мы прониклись чувством человека, а также чтобы школу мы ощущали как целостный организм. Сегодня я хотел бы обсудить некоторые принципиальные положения, на которые мы будем опираться в наших дальнейших рассматриваниях.

Поскольку мы стремимся к правильному пониманию существа человека, постольку нам надо избавиться от ряда навязываемых современным научным мировоззрением предрассудков. Сегодня, слушая рассуждения о человеке, о том, что он пользуется логикой, о его способности логически мыслить, вы услышите (также и от нематериалистов), что человек мыслит посредством некоего душевного организма, что логические функции осуществляются душевным организмом, а предназначенным для этого механизмом является человеческий мозг. Считается, что все мыслительные функции, все логические операции связаны с мозгом. Проводят различие между логическими операциями, соответствующими представлению, суждению и заключению. Не правда ли, в ходе обучения мы должны вместе с детьми иметь представления, образовывать суждения и выносить заключения.

Воззрение, согласно которому все логическое является более или менее функцией головы, столь укоренилось, что в этом отношении люди постепенно утратили способность непредвзято видеть действительность. А если им разъяснить, как все обстоит на самом деле, они ответят: "Это сначала нужно доказать". Однако доказательство заключается именно в непредвзятом рассмотрении, в наблюдении над тем, как в человеке действует логика. Из всех логических функций (представление, суждение, заключение) только представление действительно относится к функции головы. И мы должны отдавать себе ясный отчет в том, что лишь образование представлений, но не суждений и заключений составляет функцию головы.

Вы, может быть, скажете: духовная наука постепенно

выводит голову из употребления. Но это соответствует глубочайшему смыслу действительности: в жизни между рождением и смертью наша голова не играет столь уж огромной роли. Внешне, своей физической формой, голова, конечно, является тем наиболее совершенным, чем мы обладаем. Дело в том, что она представляет собой отображение нашего духовного существа между смертью и новым рождением. В известном смысле в ней зеркально отражено то, чем мы были до нашего рождения, до зачатия нашего тела. Все духовно-душевное отобразилось в голове так, что она являет собой образ нашей жизни до рождения. Помимо физического тела вполне деятельно в голове только эфирное тело. Другие сущностные члены, астральное тело и “я”, находясь в голове, деятельны сами по себе: голова только отражает их деятельность. При взгляде извне голова представляет собой образ сверхчувственного мира. Я указывал на это уже в прошлогоднем курсе, когда говорил о том, что голову мы носим на нашем теле подобно какому-то особому существу. Весь организм мы можем представить себе каретой, а голову — ее пассажиром; или же весь организм можно представить себе лошадью, а голову — сидящим на ней всадником; она действительно выключена из связи с остальным земным миром. Она сидит на теле как паразит и ведет себя подобно паразиту. Нужно избавиться от материалистического представления, согласно которому голова играет исключительно большую роль; она попросту — отражающий аппарат. Это действительно необходимо: мы должны научиться видеть в голове образ нашей доземной духовно-душевной организации.

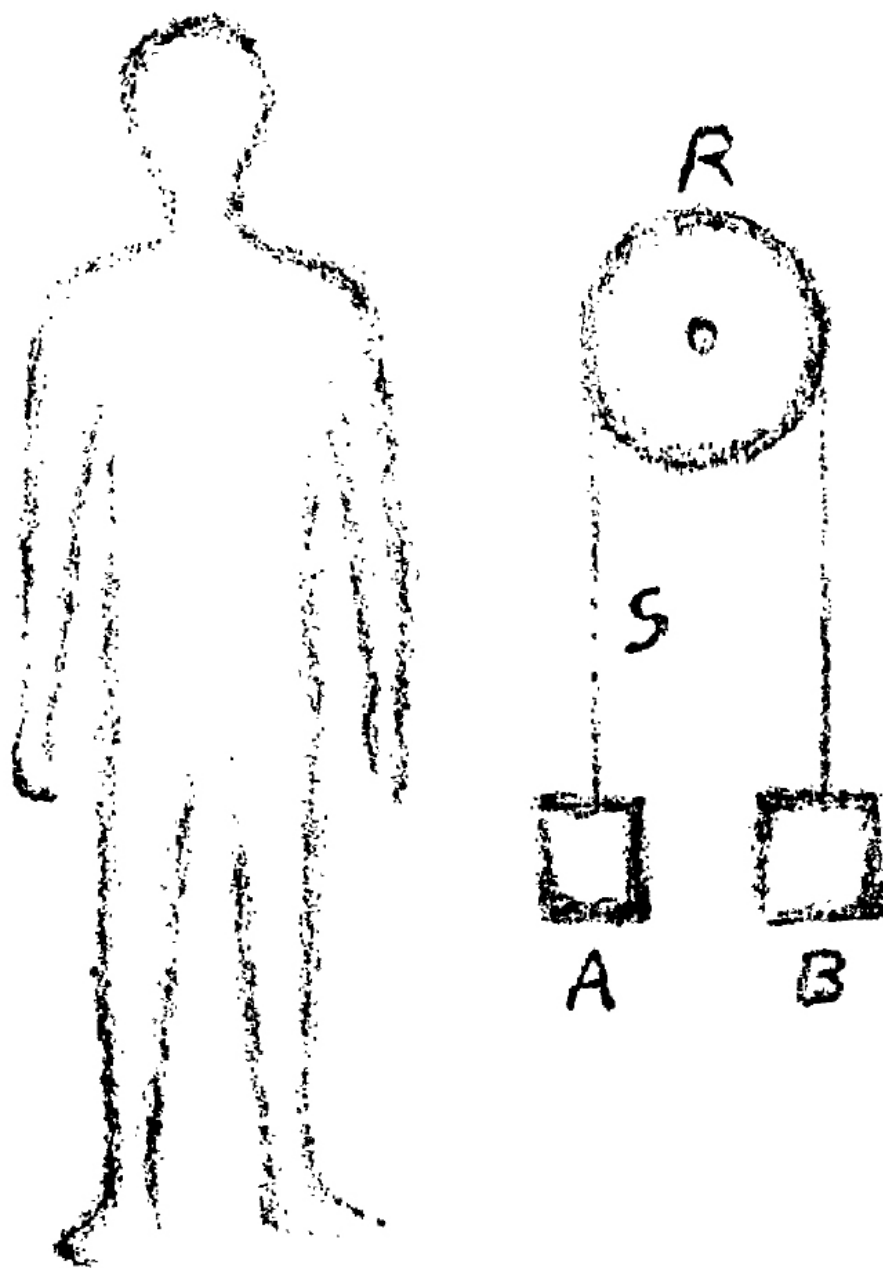
С головой связана способность представления, но не способность суждения. Способность суждения связана с срединным организмом — с руками и кистями рук. Суждение мы выносим посредством рук. Представление мы образуем головой. Если мы представляем себе содержание какого-либо суждения, то собственно суждение образуется в механизме рук, и только представление, в качестве отраженного образа, формируется в голове. Вы можете постичь это изнутри и воспринять это как важную дидактическую истину. Можно

сказать: задачей срединного организма является опосредование мира внутренних чувств. Ритмический организм человека по существу является местом размещения мира внутренних чувств. Суждение, однако, глубоко родственно внутреннему чувству. Даже абстрактное суждение родственно внутреннему чувству. Когда мы выносим суждение: “Карлуша — хороший мальчик”, мы испытываем чувство утверждения. Чувства утверждения и отрицания играют в суждении большую роль. Они относятся к предикату, а не к субъекту суждения. Внутреннее чувство в значительной мере принадлежит к области полусознательного, поэтому мы и не замечаем, в сколь большой степени оно причастно суждению. У человека, существа рассуждающего, организм рук устроен созвучно его ритмическому организму, и в то же время этот организм рук независим от постоянных ритмических процессов. Таким образом, в физической связи между ритмическим организмом и независимым организмом рук физически-чувственным образом выражена взаимосвязь между внутренним чувством и суждением.

Вынесение заключений связано с ногами и ступнями ног. Конечно, вас высмеет современный физиолог, если вы скажете, что заключение выносится не посредством головы, а посредством ног. Но это действительно так. Если бы мы, люди, не имели таких ног, какими мы обладаем, мы не могли бы выносить заключений. Итак: представления мы получаем посредством находящегося в голове эфирного тела, суждения мы образуем — в первоначальном элементарном виде — посредством астрального тела, опирающегося на организм рук. Заключения мы выносим посредством ног, ибо мы выносим их при помощи “я”, которое при этом опирается на организм ног.

Вы видите, что в процессе логического мышления участвует весь человек. Очень важно в этом разобраться, разобраться в том, как человек принимает участие в логическом мышлении. Современной науке очень мало известно о человеке именно потому, что ей неизвестно, что весь человек участвует в логическом мышлении; она-то думает, что он действует одной головой. Однако, обладая

ногами, человек со своей головой совсем иначе стоит в мире. Вы сможете лучше себе это представить, взглянув на данный рисунок. Изобразим человека схематически (см. рисунок). Предположим, он поднимает рукой груз (А) весом в один килограмм. Теперь отвлечемся от того, что он поднимает



наибольшей степени это относится именно к ногам, иоо здесь я, в сущности, нахожусь как бы вне себя самого, я сливаюсь с объективным миром, я становлюсь попросту одной из его частей.

О голове этого нельзя сказать. Деятельность головы вырывает меня из мира. То, что я называю “видеть” и “слышать”, что в итоге приводит к представлению, нельзя

объективно поместить в мир. Голова чужеродна земному миру, она является отображением того, чем я был, перед тем как спустился на землю. Голова и ноги — две крайности, а между ними находятся руки, также область действия воли, но воли, сопряженной с чувством. Вдумайтесь, сколь обособленным является человек, поскольку это относится к голове, ведь он приносит ее сюда из духовного мира, и на физическом уровне голова свидетельствует о принадлежности человека к духовному миру. Вдумайтесь в то, как человек внедряет в себя физический мир ценой того, что свои органы чувства и воли он приспособливает к внешним условиям и законам. Не может быть установлено строгих границ между тем, что происходит во внешнем мире, и тем, что происходит в моей воле. Но всегда следует проводить строгую границу между внешними процессами и тем, что в моей голове опосредуется как представление.

Следуя в заданном направлении, вы сможете лучше понять человека. Период эмбриональной жизни человек начинает с формирования организма головы. Нелепо было бы думать, что организм головы просто наследуется. Он представляет собой (с присущей ему сферической формой) отображение космоса, и в нем действуют космические силы. То, что человек принимает в себя благодаря потоку наследственности, действует в организме его рук и ног. Только в этом отношении он является сыном или дочерью своих родителей. Через руки и ноги он связан с земными силами. К голове же земные силы не имеют доступа, в том числе и оплодотворение. Голова формируется из космоса. Если в голове мы также наблюдаем черты сходства с родителями, то это объясняется тем, что ее развитие происходит во взаимосвязи с остальным организмом, однако формирование головы происходит из космоса. И прежде всего формируется из космоса (поскольку это связано с головой) то, что имеет отношение к организму нервов — органов чувств. Организм нервов — органов чувств мы также приносим с собой из космоса и предоставляем ему вращать в остальной наш организм.

Чрезвычайно важно все это иметь в виду, ибо так мы избавляемся от предрассудка, согласно которому

настоящая духовность, спиритуальность, заключается в том, чтобы говорить только о духовно-душевном и не говорить о телесном.

По настоящему духовным, спиритуальным является тот, кто правильно понимает связь между телесным и душевно-духовным, кто понимает, что голова сформирована из космоса, а в том, что касается организма ног, мы являемся наследниками наших родителей и прародителей. Это знание чрезвычайно интенсивно воспринимается чувством, ибо оно является знанием действительности, в то время как знания, получаемые посредством современных абстракций, по существу не имеют с действительностью ничего общего. Поэтому они не затрагивают нашего чувства. Наше чувство затрагивает то, что непосредственно связано с действительностью. Вам нужно хорошо усвоить одну мысль и постараться глубоко проникнуть в ее педагогический смысл. Она заключается в следующем. Нет существенного различия между тем, рассматриваем ли мы человека (если правильно это делаем) с физически-телесной точки зрения или с точки зрения духовно-душевной. Рассматривая духовнодушевное, мы учимся познавать его как то творческое начало, из которого проистекает физически-телесное. При правильном художественном подходе материальное постепенно исчезает, и само собой происходит так, что остается одно лишь духовное. При правильном представлении физически-телесное превращается в духовное.

Если человек стоит на почве духовной науки, на почве антропософии, то не имеет значения, материалист он или спиритуалист. Дело совсем не в этом. Вред материализма происходит не от познания материальных объектов и явлений, ибо тот, кто основательно познает их, расстаётся с нелепыми материалистическими понятиями — все превращается в духовное. Вред причиняется слабоумием, развивающимся у того, кто, направив свое познание на материальное, не дает себе труда продумывать до конца и не прозревает сквозь чувственное восприятие. Если материальное продумывать до конца, то в представлении оно становится духовным. Также и духовно-душевное, если

обращаться к его действительной природе, не пребывает на уровне тех абстракций, в которые с такой легкостью попадает современное познание; оно оформляется в сознании и приобретает образную форму. Абстрактное понимание становится художественным и в итоге приходит к созерцанию материально-сущностного. Поэтому и материалист, и спиритуалист придут, каждый на своем пути, к одному и тому же результату; если по избранному пути они будут идти до конца. Возможный вред спиритуализма состоит не в самом соприкосновении со спиритуальным, но в том, что на этом пути люди с легкостью забывают себе голову всяким вздором, делаются туманными мистиками; они сеют заблуждения и из тумана, в котором находятся, не могут выйти ни к чему конкретному.

Очень важно, чтобы ко всему, что вы уже знаете о существе ребенка, вы прибавили и умение до известной степени видеть, преобладает ли в нем космическая организация, что можно определить исходя из пластической оформленности его головы, или перевешивает земная организация, что находит свое выражение в пластической оформленности остального человека, в конечностях. Речь тогда должна идти о том, чтобы мы нашли правильный подход к обоим типам детей: к космическим детям и к земным детям.

У земных детей преобладают силы наследственности, которые оказывают исключительно сильное воздействие на организм конечностей — обмена веществ. У таких детей, даже если их основной темперамент не является меланхолическим, мы легко обнаружим, в некоторых формах общения с ними (когда мы их о чем-нибудь спрашиваем или вообще к ним обращаемся), под поверхностью основного темперамента своего рода меланхолический призыв. Этот меланхолический призыв исходит именно от земного существа ребенка.

Чтобы помочь ребенку, у которого мы заметим такую особенность, мы можем дать ему слушать или исполнять музыку, в которой меланхолическое, минорное настроение переходит в мажорное. Одухотворить земного ребенка мы можем, музыкально-эвритмически воздействуя на его тело.

В случае сангвинического темперамента с небольшой примесью меланхолии ребенку легко могут помочь занятия живописью. Во всех случаях, также и тогда, когда перед нами ребенок с музыкально-эвритмическими способностями, мы должны проявлять большую заботу о том, чтобы развить у него уже имеющиеся задатки.

В отношении ребенка с преимущественно развитой организацией головы мы должны в особенности обращать внимание на то, чтобы, преподавая ему умозрительные предметы (историю, географию, историю литературы), мы опять-таки не ограничивались одними лишь рассматриваниями, но, как я уже упомянул вчера в другой связи, заботились о том, чтобы наше изложение было характерным, увлекательным и возбуждало интерес, чтобы имели место повествовательные развязки и сопутствующее им чувство удовлетворенности.

Мы должны приучить себя духовное рассматривать в созвучии с телесным. В наше время полностью утрачено то прекрасное древнегреческое представление, в согласии с которым телесное и духовно-душевное являли собой абсолютное созвучие. Воздействие произведения искусства на человека греки всегда готовы были рассматривать с телесной точки зрения. Они говорили о кризисе в болезни, о катарсисе, и в том же смысле они говорили о воспитании. Они отслеживали те процессы, о которых у нас шла речь вчера и которые мы также должны научиться отслеживать, представляя себе духовно-душевное в единстве с телесно-физическим.

Важно, чтобы во всеоружии нашего темперамента мы преподавали детям историю с большой долей личного сочувствия. В последующей жизни у ребенка еще найдется время для объективных рассматриваний, и способность объективно взирать на вещи еще успеет укрепиться. Но придерживаться объективного подхода, рассказывая детям о Бруте и Цезаре, и уклоняться от того, чтобы проводить между Цезарем и Брутом эмоциональное различие, было бы примером плохого преподавания истории. Нужно повествовать изнутри, не приходить в возбуждение, не неистовствовать; но ясно слышим должен быть легкий призыв симпатии по отношению к Цезарю и Бруту.

Нужно, чтобы ребенок сочувствовал тому, о чем ему рассказывают. Такое сочувствие требуется при изложении истории, географии, геологии и тому подобное. А в геологии можно замечательно сочувствовать находящимся в глубинах земли горным породам. В этой связи каждому педагогу я бы порекомендовал ознакомиться с рассуждениями Гёте о граните и увидеть, как, углубившись в природу не просто посредством одной лишь способности представления, но всем своим существом, человек сопереживает древнего прародителя, почтенный первозданный гранит.

Если мы сами научимся так обращаться с предметами, дети, конечно же, последуют за нами. Разумеется, это во много раз увеличивает нашу работу, и нам приходится трудиться не покладая рук; но ведь только так и можно внести жизнь в обучение и воспитание. В сущности, все, что мы даем ребенку опосредованно, вводя через внутреннее чувство, способствует его внутреннему развитию, а то, что мы даем в виде чистых представлений, является мертвым и мертвым остается. С помощью представлений мы можем давать лишь отражение; обращаясь к представлениям, мы опираемся на голову человека, единственная ценность которой заключается в ее связи с тем прошлым, когда она находилась в духовном мире. А того, что связано с кровью, того, что свое значение обретает именно на земле, мы достигаем тогда, когда пропитываем представление полнотою чувства.

Необходимо, например, чтобы мы научились чувствовать враждебный, уничтожающий характер силы, возникающей во внутреннем пространстве воздушного насоса. Чем красочнее вы сможете рассказать детям, после того как выкачали воздух, об ужасном безвоздушном пространстве, находящемся за поршнем насоса, тем большего вы достигнете. Древний язык запечатлел эти вещи: *Norgor Vasui*, — чувствовали, что из безвоздушного пространства истекает нечто ужасное. Когда-то это было заключено в самом языке, надо вновь научиться это чувствовать. Нужно научиться чувствовать родство между безвоздушным пространством и худым, сухопарым человеком. Уже Шекспир дает ощутить, что обычно любят

больше толстых, дебелих, а не тех сухощавых, лысые черепа которых столь набиты представлениями. Итак, вы должны почувствовать родство между сухопарым человеком или, скажем, пауком и безвоздушным пространством. Тогда вам подспудно удастся передать ребенку то мироощущение, которым непременно должен обладать человек.

Всегда, когда речь заходит о педагогике, следует говорить о связи человека с объективной реальностью, ведь здесь открывается возможность оздоровить те сферы обучения, для которых в наше материалистическое время характерен чисто умозрительный подход. Видите ли, для нас недопустимо быть столь радикальными, как Капперхальден, который однажды после вступительного слова к одному состоявшемуся в Дорнахе эвритмическому представлению сказал, — я говорил тогда о гимнастике, о ее гигиеническом значении, — что, будучи физиологом, он не видит в гимнастике ничего физиологически оправданного, что он вообще не считает ее воспитательным средством, но убежден, что она есть самое вредное, что только можно себе представить. Гимнастика, утверждал он, — это не воспитательное средство, а варварство. В сегодняшнем мире нельзя быть столь радикальным, ведь в наше время такие люди подвергаются сильнейшим нападкам. А ведь, не правда ли, подобно идолу, подобно фетишу, действует все, имеющее отношение к гимнастике, то есть все, что обращено непосредственно на телесно-физическое (телесно-физическое в худшем смысле материалистической науки), будь то ярко выраженное физическое, сверхфизическое, или подфизическое шведской гимнастики, или физическое немецкой гимнастики. При этом человека рассматривают как чисто телесно-физическое существо, причем пользуются негодными, выработанными нашей материалистической эпохой представлениями. Исходят из следующего: нужно, чтобы у человека была определенная осанка; эта осанка описывается. Говорят: нельзя, чтобы спина прогибалась слишком сильно, нужно, чтобы грудь была сформирована определенным образом, нужно, чтобы рукам была свойственна определенная степень

подвижности — короче, имеют в виду не самого человека, но некий его вымышленный образ. Этот образ можно нарисовать или сконструировать из папье-маше. Фигурка из папье-маше и будет заключать в себе то, что шведская гимнастика имеет сказать о правильной осанке. Можно побудить человека эту фигурку воспроизвести, однако о подлинно человеческом здесь нет и речи. Речь идет о фигурке из папье-маше, воплощающей в себе все предписания шведской или немецкой гимнастики. Не задумываясь над тем, что же, собственно, представляет собой человек, ему предлагают выполнять упражнения.

Все это никуда не годится, однако глубоко укоренилось в нашей так называемой цивилизации; человека исключают, не теоретически, как это делает наука, но с помощью такого рода гимнастики — практически. Его делают имитатором, болванчиком из папье-маше. Поэтому в смысле воспитания речь не должна идти ни о чем ином, как о том, что, занимаясь гимнастикой, человек принимает такую осанку, выполняет такие движения, какие он действительно переживает, внутренне переживает. Обратимся к дыханию. Нужно стремиться к тому, чтобы, делая вдох, дети испытывали что-то подобное легкому привкусу, оставшемуся после проскользнувшей в желудок вкусной еды. Это, конечно, не должно доходить до настоящего представления о вкусе, до вкусового восприятия, нужно, чтобы, вдыхая, человек умел воспринять свежесть мира. Попробуйте спросить у ребенка: “Какого цвета воздух, который ты вдыхаешь?” Вы обнаружите, что ребенок, когда он по-настоящему переживает свое дыхание, чувствует, что вдыхает “зеленое”, природно-зеленый цвет. Немалое дело — добиться того, чтобы ребенок почувствовал, что вдыхает зеленое. Тогда можно будет заметить: для того, чтобы вдыхать, ребенку требуется особого рода осанка, и благодаря правильному переживанию он ее вырабатывает. Тогда можно приступить к выполнению упражнения. Точно так же можно подвести ребенка к тому, чтобы и при выдохе у него было правильное ощущение. В тот момент, когда, выдыхая, он чувствует: “А я, однако, дельный парень”, когда он при этом ощущает свои силы и хочет

излить их в мир, тогда он правильным образом переживает, как что-то совершенно ему соразмерное, движение нижней части тела и прочих членов, посадку головы, положение рук. Ребенок, вполне способный чувствовать выдох, обладает правильным переживанием движения.

Тогда мы имеем дело с человеком, тогда перед нами действительно человек, которого мы не заставляем, как какой-нибудь тюфяк, подражать фигурке из папье-маше. Тогда он движется вслед за своей душой, которую увлекает за собой его телесно-физический организм. Для нас движение тела ребенка должно быть следствием его духовно-душевных переживаний. Таким же образом мы должны и в других отношениях, в отношении движений рук, ног, в отношении бега и так далее, в отношении самой осанки, вызывать у ребенка чувства, сами собой побуждающие к движению его тело. И тогда, тогда гимнастика станет примыкать к эвритмии, и так оно и должно быть. Эвритмия делает непосредственно доступным взору духовно-душевное содержание, она одушевляет и одухотворяет весь аппарат движения человека. Исходным пунктом для нее служит то, чего человек достигает, участвуя в развитии всего человечества. Физически-телесное может быть пережито духовно. Продвинувшись достаточно далеко по этому пути, можно таким образом пережить и дыхание, и обмен веществ. Здесь совершается очень значительное развитие: человек переживает самого себя, сопереживает свое телеснофизическое существо. Я бы сказал, что тогда, то, что на высшем уровне совершается для ребенка в эвритмии, может перейти и в гимнастику. Вообще, между эвритмией и гимнастикой могут наводиться мосты. Гимнастика же должна стоять на том, чтобы все гимнастическое восходило к духовно-душевному переживанию телесно-физического, чтобы свое тело ребенок приводил в соответствие с тем, что он чувствует.

Разумеется, обучая, мы должны сами много учиться, ибо тот, кто хочет пользоваться подобными представлениями и употреблять их для преподавания, должен уделять им много внимания. Им свойственно плохо запечатлеваться в

памяти. С этими вещами дело обстоит почти так же, как у некоторых математиков с математическими формулами; они не в состоянии запоминать формулы, но могут их мгновенно выводить. И так же дело обстоит для нас с теми представлениями, которые мы образуем в отношении живого телесно-душевно-духовного человека: мы должны каждый раз очень живо создавать их заново. Но это-то и благотворно для нас. Благодаря тому, что мы действуем из всего человека, мы побуждающе действуем на детей. Затратив много труда на подготовку урока, как следует посражавшись с учебным материалом и затем придя в класс, вы всегда заметите, что дети учатся совсем иначе, чем если бы вы явились в качестве не слишком утруждавшего себя подготовкой досточтимого учителя. Я знавал и таких, которые, вальяжно прогуливаясь, по дороге в школу наскоро обдумывали то, что им предстоит преподавать. Конечно же, на преподавание оказывает глубокое влияние то, что учитель сам трудится, трудится не только над тем, что ему предстоит сообщить, но и над тем, что относится к области ловкости. Ведь над этим также следует трудиться.

Существует духовное влияние. Если учитель разучивает с ребенком новую песню и песню эту он перед тем сам слышал духовным образом, то она оказывает на ребенка большее действие, чем когда такое предварительное слушание в духе не имело места. Духовный мир оказывает влияние на мир физический. Это влияние духовного мира следует учитывать в педагогике, учитывать в дидактике и, например, в преподавании религии. Если при подготовке урока религии учитель сам приходит в естественное состояние благоговения, то и преподавание его оказывается действенным. В том же случае, когда сам учитель религии не чувствует благоговения, дети не много получают от его уроков.

Лекция третья

Штутгарт, 14 июня 1921 года

Сегодня я хотел бы поговорить о том, как приводить учебный материал с соответствием с жизнью ребенка. Нет

сомнения в том, что обучение и воспитание, не опирающиеся на подлинное познание человека, вообще не в состоянии устанавливать соответствия между учебными предметами и жизненными процессами человеческого организма. В общем, наличие духовной части человеческого существа просто не признается; останавливаются на том, что человек обладает физическим телом. Подчас еще признают, что это физическое тело направляется чем-то душевным, которое, так или иначе, остается совершенно неопределенным, но о какой бы то ни было конкретности душевного и духовного и речи не заходит. Этот недостаток в познании в будущем восполнит антропософия. Тогда обучение и воспитание станет возможным привести в соответствие с жизненными процессами в человеке.

Представьте себе, что ребенок слушает, как вы ему что-то рассказываете, или смотрит, как вы рисуете на доске, или следит за тем, как вы проводите физический опыт, или, может быть, он слушает, как вы исполняете какое-нибудь музыкальное произведение. При этом вы устанавливаете связь с внешнефизической реальностью данного ребенка. Но то, что вы таким образом через физическую реальность в него влагаете, через глаза, уши, через воспринимающий рассудок, — это очень быстро переходит в совсем другую форму существования. То, что вы даете ребенку через его физическое тело, можно также сказать: “через эфирное тело”, — это продолжает существование в его астральном теле и в его “я”. Однако в продолжение сна два последних члена его существа находятся в совершенно ином мире. Они тогда деятельны так, как бывают деятельны именно во время сна, а то, что вы преподали ребенку, участвует в этой деятельности, следствия которой остаются в астральном теле и в “я”. Нужно иметь в виду, что то, что вы даете ребенку опосредованно, через физическое тело, вы вводите также в астральное тело и в “я”, что вы оказываете влияние на жизнь, которую он ведет между засыпанием и пробуждением и что на следующий день он приносит с собой результат, имевшей место между засыпанием и пробуждением деятельности.

Вы можете уяснить себе это на простом примере. Предположим, ребенок занимается эвритмией или поет. Налицо деятельность физического тела, которое вместе с эфирным телом запечатлевает в астральном теле и в “я” то, что соответствует характеру его деятельности. Астральному телу и “я” приходится участвовать в деятельности физического и эфирного тел. Но они противятся тому, чтобы в ней участвовать, ведь они наделены совсем другими силами, которые тогда приходится преодолевать. Они противятся, им приходится приспособляться к тому, что в них привносится извне (при занятиях эвритмией более через физическое тело, а при инструментальном музицировании — через эфирное тело). И вот, когда “я” и астральное тело проходят через тот мир, в котором человек находится между засыпанием и пробуждением, тогда все запечатленное извне, пребывает в них в состоянии вибрации. Тогда астральное тело и “я” на соответствующем им уровне, то есть значительно объемнее и духовнее, воспроизводят то, что было пережито на занятиях эвритмией и музыкой. Испытанное между засыпанием и пробуждением ребенок утром приносит с собой в школу; теперь это перешло в физическое и эфирное тела.

Человек, когда мы рассматриваем его в целом, предстает как исключительно сложное образование, с которым мы, будучи учителями и воспитателями, должны уметь обращаться. Сейчас мы говорим о некоторых частностях. Предположим, ребенок занимается эвритмией: физическое тело находится в движении.

Движение физического тела переносится на эфирное тело. Астральное тело и сначала оказывают сопротивление, в известной мере им навязывается то, что соответствует деятельности физического и эфирного тел. Во время сна астральное тело и “я” выделяются, а то, что им было навязано, они приводят в связь с совсем другими силами. Утром они переносят это обратно в физическое и эфирное тела. Так происходит своеобразное соединение того, что между засыпанием и пробуждением было воспринято из духовных сфер, и того, что физическое и эфирное тела выполняли в ходе занятий эвритмией.

Именно благодаря такому соединению имеет возможность проявиться заключенная в эвритмических упражнениях особая оздоровляющая сила. Можно было бы сказать, что при пробуждении на следующий день после правильных занятий эвритмией в человека изливается особая духовная субстанция. Все обстоит иначе при занятиях пением. При пении существенной является деятельность именно эфирного тела. Астральное тело должно к нему принаравливаться. Оно сначала противится, но затем переносит пережитое в духовный мир. Его возвращение назад также сопровождается действием оздоровляющей силы. Можно сказать: вследствие занятий эвритмией проявляется оздоровляющая сила, направленная на телесность ребенка, а вследствие занятий пением проявляется сила, более воздействующая на аппарат движения в человеке, которая уже в обход, через движения, оздоровляюще воздействует на физическое тело.

Это знание может исключительно плодотворно применяться в воспитании. Если бы можно было организовать так, — я говорю об идеале, но к нему надлежит стремиться, — если бы можно было организовать так, чтобы в один из учебных дней после обеда мы занимались эвритмией, затем предоставили этой эвритмии ночью пройти через духовное преобразование, а на следующий день занимались с детьми гимнастикой, как я говорил об этом вчера, то гимнастика воздействовала бы на тело оздоровляюще и благодаря такому чередованию эвритмии и гимнастики можно было бы достичь чрезвычайно многого. С другой стороны, чрезвычайно многого можно было бы достичь, если, например, организовать так, чтобы в первый день дети пели, а на другой день, после того как пережитое пение они пронесли через духовный мир, проводились бы занятия инструментальной музыкой (при которых большая нагрузка приходится на слушание, а не на собственную деятельность). Тогда то, что происходит при слушании исполнения инструментальной музыки, будет также оказывать исключительно благотворное, оздоровляющее воздействие. Как видите, если бы благодаря

соответствующим условиям удавалось выполнять все идеальные требования, то посредством правильного распределения преподавания можно было бы оказывать на детей чрезвычайно эффективное оздоравливающее воздействие. В данном направлении мы предполагаем, однако, пойти значительно дальше.

Возьмем, например, преподавание физики. Вместе с детьми мы ставим опыты. Вспомните, как вчера я говорил о том, что представление человек образует с помощью одной лишь головы, суждения принадлежат ритмическому человеку, а человек конечностей — обмена веществ приходит к заключениям, — что к заключению приходят, собственно говоря, ногами. Если вы это осознаете, если вы осознаете акт восприятия как таковой, то вы скажете себе: действие воли, производимое человеком из самого себя, восприятие, глубоко связано именно с процессом заключения, а не с простым представлением. Если я вижу мое собственное тело, то мое тело само является заключением. О представлении речь идет постольку, поскольку я направляю на тело взгляд, и, хотя при этом я выполняю некую полусознательную, подсознательную процедуру, посредством суждения я сопоставляю объекты, совокупность которых дает мне переживание целого, что и выражается фразой: “итак, это — мое тело”. Но это представляет собой уже восприятие заключения. В то время как я воспринимаю, разумно воспринимаю, я делаю многочисленные заключения. Это и происходит, когда проводится физический эксперимент; ибо постоянно совершается восприятие посредством всего человека. В процесс восприятия постоянно вводится заключение. Суждения, как правило, совсем не воспринимаются, они имеют очень внутренний характер, и мы могли бы сказать: в проведении экспериментов участвует весь человек.

Однако, ставя эксперименты, мы еще не делаем для детей что-то особенно хорошее. Ребенка, вероятно, заинтересуют эксперименты; но организация человека сама по себе слишком слаба для того, чтобы весь человек постоянно мог находиться в напряжении. Это вообще невозможно. Собственно говоря, это всегда в чем-то слишком, когда я побуждаю к активности всего человека.

Человек слишком выходит за пределы самого себя, когда я демонстрирую ему эксперимент или вообще направляю его внимание на внешний мир. Главное для обучения и воспитания заключается в том, чтобы поддерживать гармонию между тремя членами трехчленного существа человека, чтобы каждый из них был задействован и действие их чередовалось соответственно их природе.

Представьте себе: сначала я экспериментирую. В напряжении находится весь человек. Это — чрезмерно. Теперь я отвлекаю внимание детей от оборудования, с помощью которого я проводил эксперимент, и снова обсуждаю все по порядку. Я обращаюсь к воспоминанию о непосредственно пережитом и таким образом еще раз рассматриваю все в целом. Когда делается так, когда все проходит по порядку, когда делается обзор без участия наглядного материала, тогда ритмическая система человека испытывает оживляющее воздействие. Сначала я обращался ко всему человеку, теперь я обращаюсь к его ритмической системе и к его голове; и, разумеется, когда я делаю обзор, задействованной оказывается прежде всего система головы. Так я завершаю урок. Сначала был задействован весь человек, затем преимущественно его ритмическая система; теперь он может идти домой. Он ложится спать. И пока он спит, пока астральное тело и “я” находятся вовне, все то, что действовало сначала во всем человеке, а затем в ритмической системе, продолжает жить в его конечностях.

Обратим же взор на то, что остается в постели, что было пройдено с ребенком и что продолжает звучать в нем. В известной мере все то, что образовалось во всем человеке, и то, что образовалось в его ритмической системе, устремляется в область человека головы. Из этого в человеке головы складываются образы. Их он обнаруживает на следующее утро, когда просыпается и идет в школу. Ведь это действительно так: приходя на следующий день в школу, дети, сами того не зная, приносят в головах образы тех опытов, которые я вчера с ними поставил, а также образы того, что я затем с ними обсудил, обсудил по-настоящему образно, так что все сохранилось в голове в образной форме. На следующее

утро дети приносят мне в своих головах фотографии поставленных мною вчера опытов.

На следующий день я могу более рассудочно, более умозрительно подойти к тому, что накануне я представил чисто экспериментально и описательно, в своем обзоре более обращаясь к воображению. Теперь я приступаю к рассмотрению. Теперь я помогаю осознать те образы, которым надлежит быть осознанными. Итак, я даю урок физики, я ставлю опыт, я проговариваю с детьми происшедшее, а на следующий день я приступаю к рассмотрению, направленному на то, чтобы ребенок познакомился с законами происшедшего. Я обращаюсь к мыслительному, к тому, что относится к области представления. Но я не побуждаю детей к тому, чтобы эти образы, эти фотографии, которые они принесли с собой, оставались в области бессущностного бытия. Подумайте, если дети придут ко мне с фотографиями в голове, о которых они ничего не знают, а я вместе с ними снова примусь за опыты, не давая им получаемой посредством рассмотрения пищи, то я приведу в напряжение всего человека. Это напряжение взбудоражит всего человека, взбудоражит образы, и я стану причиной хаоса в голове. Во всяком случае я должен сначала закрепить имеющееся. Я должен дать ему пищу. Так я строю преподавание. Я согласую его с жизненными процессами.

Предположим, я преподаю историю. Преподавая историю, я вынужден обходиться без того, чтобы внешним образом представлять учебный материал; этой возможности я более или менее лишен. Естественно, я должен поставить дело так, чтобы обучение тем более находилось в соответствии с жизненными процессами. Это достигается следующим путем. Сегодня я рассказываю детям чистые факты, рассказываю о том, что произошло в пространстве и во времени. Такой рассказ захватывает всего человека так же, как всего человека захватывает наблюдение физического опыта, ибо человек вынужден иметь пространственные представления. Нужно заботиться о том, чтобы представления были пространственными, чтобы то, что я рассказываю, дети постоянно, так сказать, видели умом; чтобы они

представляли также и во времени. На следующем этапе я уже немного рассказываю об участниках событий — я еще не по-настоящему рассказываю, но только начинаю характеризовать; внимание детей направлено на то, что я сначала представил, а теперь характеризую. На первом этапе я нагружаю всего человека, а характеризуя, я нагружал ритмического человека. Но вот ребенок уходит домой и на следующий день возвращается. Он приносит в своей голове “духовную фотографию того, что было сделано днем раньше. Теперь для меня правильным было бы уделить побольше времени обсуждению того, были ли Митридат или Алкивиад порядочным человеком. Первый урок я должен посвящать объективной характеристике, а на следующем уроке обсуждать и выносить суждения. Так я действительно буду способствовать тому, чтобы три члена трехчленного человека пришли в правильное отношение друг к другу.

Вы видите, чего можно достичь при правильной организации обучения, когда обучение действительно соответствует жизненным процессам. Конечно, это достигается лишь в том случае, если учебный план составлен так, как он составлен у нас, если достаточно продолжительное время отводится одному учебному предмету. Хотел бы я знать, как можно этого достичь в том случае, когда в первый день на первом уроке преподается физика, а в следующий день — религия. Хотел бы я знать, как тогда можно позаботиться о том, что остается в головах. Разумеется, непросто соответствующим образом выстроить школьное расписание, но к этому по крайней мере нужно стремиться. И если вы рассмотрите наш учебный план, вы убедитесь, что мы везде приближаемся к идеалу.

Далее. Необходимо иметь представление обо всех взаимосвязях. Вспомните, как вчера я говорил о том, что логиком является весь человек, а не только его голова. Это поможет вам понять значение работы над развитием ловкости. Вовсе не причудой с нашей стороны было решение о том, что мальчики тоже должны вязать. Благодаря такой деятельности рук образуется нечто такое, что существенно укрепляет способность суждения. И

менее всего эта способность развивается у того, кого заставляют выполнять логические упражнения. Собственно говоря, логические упражнения вообще не годятся для формирования способности суждения. Заставляя ребенка связывать субъект с предикатом, мы несколько не укрепим его способности выносить суждения. Максимум чего мы добьемся, так это того, что способность суждения у него окостенеет. В дальнейшем он делается человеком, способным выносить В лишь в соответствии с какой-нибудь схемой. Давая ребенку слишком много подобных мыслительных упражнений, мы воспитаем из него схематического человека. Главным же следствием такой тренировки суждения явится то, что в его организме отложится слишком много солей. У него разовьется потливость, которую вообще легко заметить у тех, чья способность суждения испытывает перегрузки. Они чрезмерно потеют ночью. Это своего рода правило: если мы стремимся стать духовными и не знаем о том, что физически-телесное в нас является подлинным отображением духовного, если мы слишком односторонне стремимся к духовному, то по большей части мы принимаемся за наше тело и по большей части неправильно. Педагогика, подобная Гербартовой, делающая упор на способность суждения, на деле разрушает тела воспитанников. Воспитателю, учителю это необходимо знать.

Возьмем другой пример. Не правда ли то, что с известной точки зрения, по-своему глубоко оправданной точки зрения, порядочные люди должны слушать проповеди. При этом они выслушивают нечто весьма абстрактное. Проповедник даже ставит своей задачей увести их от жизни и перенести в некие высшие сферы. Речь ведется о том, что человек должен стремиться к совершенству, и тому подобном. Все это, разумеется, по-своему правомерно, но надо же наконец понимать, чего в действительности достигают современные проповедники, проповедующие по-настоящему абстрактно и не имеющие никакого представления о природном и естественном, никогда даже не умевшие радоваться природе. Предположим, человек выслушивает такую чуждую жизни

проповедь, в результате у него начинается, внешне поначалу совершенно неприметное, заболевание. Физически он делается слегка больным. Таковы следствия большинства проповедей: они вызывают легкое заболевание, так что в продолжение нескольких часов после проповеди в человеке протекает болезненный процесс. Он причиняет боль, не поднимающуюся даже над порогом сознания, но полусознательно или четвертьсознательно она все-таки испытывается. Это ведет к тому, что человек чувствует себя привязанным к своему несчастному телу. Но как же так, ведь проповедь должна была вознести его в область духа? Он сокрушен, он чувствует себя грешным. Здесь даже, может быть, кроется бессознательная изошренность, ведь достигается же то, что люди чувствуют себя грешниками.

Я привожу это как пример типичного для современном жизни явления, взаимосвязанного с другими явлениями упадка. Это пример того, как неправильное обращение с духовным сказывается не на духовном человеке, а на его теле, и сказывается совершенно конкретным образом. Вы видите, что, обучая и воспитывая детей, всегда необходимо знать, в чем, собственно, заключается гармония между духом и телом.

Здесь подчас играют роль довольно курьезные факторы; они хоть и остаются незамеченными, однако их культурноисторическое значение огромно. В последней трети XIX века был такой период, когда в школьном учебном плане предмет географии был отчасти оттеснен предметом истории. И на квалификационных экзаменах для учителей география выступала в качестве довеска к чему-нибудь другому. На нее обращали меньше внимания. В качестве довеска ее получали либо учителя истории, либо, как это делалось в некоторых местностях, ее присоединяли к естественным наукам. Однако представим себе человека, делающего заключение. Ведь ум находится внутри мира и от мира посредством головы не отделяется — вне пространства представить себе его просто невозможно. Пространство сопринадлежит человеку. Поскольку он обладает руками и ногами, постольку является членом пространственного мира. Если мы

занимаемся с детьми географией, то для астрального тела рассмотрение в пространстве в известном смысле является становлением-себя-на-ноги. Низ астрального тела делается действительно мощнее и плотнее. Занимаясь пространством, мы способствуем уплотнению нижней части духовно-душевного организма. Другими словами, мы помогаем человеку в определенном отношении окрепнуть, когда наглядно преподаем ему географию, преподаем ее, доводя до сознания, что Ниагара расположена не на Эльбе, доводя до сознания отделяющее Ниагару от Эльбы пространство.

Представляя по-настоящему наглядно, мы утверждаем человека в пространстве, мы формируем то, что пробуждает в нем интерес к миру; это имеет многообразные следствия. Тот, с кем соответствующим образом занимаются географией, относится к окружающим людям благожелательнее, чем тот, кто не изучал находящегося по соседству в пространстве. Он учится находиться по соседству с другим человеком, он принимает во внимание других людей. Это сильно влияет на моральное становление, и пренебрежение к географии означает не что иное, как ослабление любви к ближнему, все более актуальное для нашей эпохи. Люди не замечают подобных взаимосвязей, но они существуют. Ведь за тем, что происходит с цивилизацией, всегда стоит некий бессознательный разум или некое бессознательное неразумие.

Совсем другое действие оказывает преподавание истории, когда оно обращено на то, что относится ко времени; а ведь без этого оно не будет полноценным. Если на уроках истории мы даем одни лишь образы, то с точки зрения времени этого недостаточно. Видите ли, если я рассказываю детям о Карле Великом так, будто бы сам был его сподвижником — и вот дожил до нашего времени, то этим я ввожу в детские головы путаницу. Рассказывая о Карле Великом, я всегда должен указывать на расстояние во времени. Нужно сделать это, например, следующим образом. Я говорю ребенку: “Ты, мальчик, держишь за руку своего отца”. Такое ему нетрудно себе представить. Затем я ему разъясняю, насколько отец старше сына — и

вот отец берет за руку своего собственного отца, а тот — его деда и так далее. Я говорю ему: “Представь себе, что таким образом, взявшись за руки, стоят тридцать человек, тридцатым мог бы быть Карл Великий”. Так у него возникает чувство расстояния во времени. Преподавая историю, очень важно рассматривать ее отдельные моменты не изолированно, но воспринимать их с чувством расстояния во времени.

Вообще, рассматривая исторические эпохи, необходимо указывать на характерные между нами различия. Дело в том, что историческое содержание живет преимущественно в представлении о времени, в созерцании. Это оказывает сильное воздействие на внутренний мир человека, возбуждает внутренний мир человека. Если, преподавая историю, мы смещаем акцент, делаем упор на историю края, а всеобщих событий касаемся лишь слегка, и преподавание направляется ложным патриотизмом и тому подобным, — я думаю, за примерами далеко ходить не надо, — то мы способствуем развитию своенравности и капризности. Таково побочное действие, но прежде всего таким образом мы делаем человека нерасположенным к тому, чтобы объективно относиться к происходящим в мире событиям. Это большое зло нашего времени. Несерьезное преподавание географии и неправильное преподавание истории внесли немалую лепту в главную болезнь нашей эпохи. Вы, наверное, сами можете припомнить, что вам навязывали на уроках истории, и увидеть, как этим объясняются трудности, которые вы испытываете при формировании своего собственного отношения к некоторым событиям.

Вот примеры того, как должны строиться обучение и воспитание, если мы стремимся, чтобы они соответствовали жизненным условиям, жизненным импульсам и здоровому развитию детей. Мы не можем преподавать, заботясь лишь о “прохождении” учебного материала. Прежде всего мы должны иметь в виду жизненные условия человека с точки зрения тела, души и духа. Мы должны видеть человека в целом, видеть его как существо, часть активной деятельности которого приходится на время между засыпанием и пробуждением.

Те же, кто вообще не учитывает, что человек спит (а современные педагоги поступают так все без исключения, они не задумываются над этим, — разве что в гигиеническом отношении), те, кто не учитывает, что он во сне перерабатывает воспринятое на уроке, приходят к одному совершенно определенному следствию: они делают людей автоматами.

Действительно, можно было бы сказать, что во многих отношениях современное обучение и воспитание формирует не человека, а своего рода человеческий автомат, характерным образом выраженный в типе ассессора. Сегодня, в сущности, воспитывают ассессоров. Ассессоризм подразумевает, что человек является не человеком, а определенной формой существования. Не имеет значения с каким именно человеком, А. или Б., приходится иметь дело, важно, что он ассессор, или референдарий. Безразлично, кто это — А. или Б., X., Y, или Z. Дело в том, что воспитатели принимают в расчет только бодрствующего человека. Духовное они отвергают, а то, что происходит между засыпанием и пробуждением, для них не имеет никакого значения. Это поразительным образом выступает в новой философии у Декарта и Бергсона. Они утверждают, что “я” континуально в человеке, нужно лишь постоянно взирать на него; в “я” постигается реальность. Но в таком случае люди, засыпая, переставали бы существовать и, пробуждаясь, снова возвращались бы к бытию; ибо период между засыпанием и пробуждением не осознается. Оно отходит (от человека), так что картезианская и бергсоновская формулы бытия должны были бы гласить не “я мыслю, следовательно, я существую”, но “я мыслил 2 июля 1867 года от 6 часов утра до 8 часов вечера, следовательно, в это время я существовал; затем на следующий день я мыслил от 6 часов утра до 8 часов вечера, следовательно, в это время я существовал”. Таким образом, существование делается чем-то весьма сложным. Но об этом люди не думают, они хотят иметь дело только со всевозможными идеями и абстракциями, а не с тем реальным, что составляет основу человеческого бытия.

Когда педагоги будут иметь дело с реальным, тогда они

станут воспитывать человека. Нам не нужно заботиться о том, чтобы тогда возникли правильные учреждения, но люди, которые были воспитаны как люди, создадут их. Так мы приходим к глубокому пониманию того, что духовная жизнь должна быть самостоятельной и независимой. Человека можно воспитывать только тогда, когда именно она направляет воспитание, и учреждения возникают как следствие такого воспитания, а не создаются государством. Поэтому духовная жизнь не может быть довеском государства или хозяйства, развиваться она должна, исходя полностью из самой себя.

Лекция четвертая

Штутгарт, 15 июня 1921 года

В ходе наших рассмотрении для вас станет очевидным, что ко всему прочему учитель должен также владеть и точным знанием физически-телесного в человеке. И то, что мы именно теперь занимаемся, как кажется, отвлеченными рассмотрениями, объясняется тем, что в нашей школе перед нами стоит чрезвычайно важная задача: к средней школе мы должны добавить 10-й класс; обращение с этим возрастом требует особой осторожности. В ближайшие дни я предполагаю работать над тем, чтобы вместе с вами основательно рассмотреть именно этот возраст, связанный с важными фазами развития.

Вы, может быть, скажете: это касается лишь тех, кто работает с данными детьми. Но это неправильно. Из нашего учительского коллектива должен постепенно вырасти единый организм, и всем нам прямо или косвенно следует участвовать в воспитании всех учащихся в школе детей.

Но само рассмотрение особенностей развития детей в возрасте 14—15—16 лет я должен предварить небольшим вступлением.

Сегодня я хотел бы еще кое-что сказать в стиле того, что говорил вчера и позавчера. Я хотел бы еще раз привлечь ваш взор к рассмотрению так называемых взаимосвязей между духовно-душевым и физически-телесным у людей,

и в особенности у детей. Дело в том, что в общекультурном смысле духовнодушевное существует сегодня почти только в одной интеллектуальной форме. В нашей культурной жизни отсутствует живая духовная жизнь. А в тех областях Средней Европы, где еще силен католицизм, он принял искаженные формы, и живущие там люди не могут рассчитывать на хорошую религиозную поддержку своей духовной жизни. А духовная жизнь христиан-евангелистов стала почти полностью интеллектуальной. В нашу школу настоящая духовная жизнь может войти только благодаря тому, что наш учительский коллектив состоит из антропософов. Не посредством обучения антропософии (наша школа не может насаждать какое бы то ни было мировоззрение), но благодаря самому образу действия наших учителей, благодаря тому, что они несут в своих душах; благодаря незримым духовным процессам духовно-душевное содержание вольется в нашу школу.

Занимаясь с детьми чтением или давая им то, что ведет к чтению, давая им то, что в умении читать относится к области мышления, преподавая им естествознание, все то, что выражается в мыслях, мы даем им представление. А давать детям представление — это деятельность, влияющая на детский организм совсем иначе по сравнению с такой, в которую мы также отчасти вмешиваемся, но которая при этом отчасти совершается самостоятельно. Не правда ли, на эвритмии, физкультуре, музыке, — в значительной мере, поскольку это касается игры на музыкальных инструментах, — но не на занятиях пением, телесное существо человека делается вполне самостоятельным. Разумеется, все относительно. Но вообще, то, чем мы занимаемся с детьми на этих уроках, а также то, чему ребенок учится, занимаясь чтением и письмом, когда мы в значительной мере опираемся на телесную деятельность, составляет полярную противоположность тем предметам, в освоении которых это (самостоятельность. — Ред.) играет куда меньшую роль, например в арифметике, в которой телесная деятельность играет второстепенную роль; а вот при письме телесная деятельность играет очень большую роль.

На таких частностях, конечно, следовало бы остановиться подробнее. Но сейчас я хотел бы только в отношении письма показать, какую большую роль в занятиях им играет телесная деятельность. Существуют два типа людей, различающихся их отношением к письму. Первый тип представляют люди, пишущие так, будто написанное вытекает из руки. Формирование шрифта у них происходит из запястья. Купеческое обучение письму особенности заботится о том, чтобы письмо исходило из запястья. И это, в сущности, единственное, о чем проявляется забота. Существует тип людей, предрасположенных к такого рода письму. Люди другого типа предрасположены к тому, чтобы разглядывать знаки письма. Они все время направляют взгляд на то, что пишут, и относятся к своему почерку, хотя бы слегка, эстетически. От вида написанных ими букв они получают удовольствие. У них процесс писания не так сильно связан с запястьем, это — тип художника. А есть люди, пишущие как торговцы, несколько не рисующие. Мне однажды пришлось даже наблюдать, как в школе, готовящей торговцев, учеников удивительным образом обучали письму. Там учеников все время заставляли делать взмахи запястьем; каждой букве соответствовал характерный взмах запястьем. Соответственно весь почерк в целом делался размашистым. Видите ли, в крайних формах это приводит к ужасным последствиям. Вам, наверное, самим приходилось видеть людей, которые, прежде чем начать писать, размахивают пером в воздухе. Вот к чему приводит чрезмерное упражнение в искусстве размахивать запястьем.

Все-таки лучше обучать детей рисующему письму. Это много гигиеничнее, здоровее. Кто направляет взгляд на то, что пишет, и получает от своего почерка эстетическое удовольствие, то есть пишет художественно, тот процесс письма переносит на все тело. Пишет уже не запястье, а организм. И это исключительно важно, ибо таким образом механическое движение с периферии переносится на всего человека. Если вам удастся приучить детей к такому художественному письму, то для них не составит труда научиться писать даже пальцами ног. И это был бы даже

своего рода триумф: научиться красиво выписывать буквы, держа карандаш между пальцами ног. Я не имею в виду, что здесь нужно достигать артистизма, но важно переносить этот род деятельности на всего человека.

В данном отношении люди, к сожалению, очень неловки. Когда что-нибудь падает со стола, они не в состоянии поднять упавшее пальцами ног так же, как это делают руками, а следовало бы уметь это делать. Звучит гротескно, но нетрудно понять, что здесь кроется нечто важное. Писать художественно важно потому, что благодаря этому механическая деятельность отводится в тело и устанавливается связь всего человека с написанным. Человек, таким образом, выходит в окружающее. Нужно, чтобы человек приучился видеть все, что он делает; не просто сопровождать делаемое мыслями, а видеть это.

Итак, письмо представляет собой разностороннюю деятельность. И именно поэтому столь велико его значение в процессе обучения. На занятиях арифметикой письму не уделяется особого внимания, потому что дети поглощены мыслительной деятельностью, здесь работа над письмом отодвигается более или менее на задний план.

Теперь вы должны представить себе, что происходит, когда мы занимаемся с детьми чтением. Это прежде всего духовного рода деятельность, но она продолжается в теле. Как раз, занимаясь тем, что опирается на мышление, на духовную деятельность, мы в значительной мере нагружаем тонкие части физического организма. Будучи психологами, мы могли бы прийти к тому же выводу, представив себе глубинную часть мозга, его белое вещество. Оно организовано более совершенно. Оно более функционально, а серое вещество у поверхности мозга, организованное у человека очень своеобразно, находится на очень низкой ступени развития; оно снабжает мозг питанием. По своему развитию не кора головного мозга, а именно то, что находится под ней, является более совершенным. Когда мы побуждаем ребенка делать наблюдение или что-нибудь узнавать посредством чтения, мы нагружаем работой прежде всего серое вещество головного мозга; при этом в ребенке, распространяясь на

весь его организм, совершается тонкий процесс обмена веществ. И как раз тогда, когда нам кажется, что ребенок занят духовной деятельностью, мы более всего воздействуем на него телесно-физически. Во время занятий, связанных с наблюдением, чтением и слушанием рассказов, оказывается влияние на процессы обмена веществ. Тогда речь идет о чрезвычайно сильной вовлеченности ребенка. Это можно было бы назвать "впечатыванием духовного в телесное". То, что возникает при наблюдении, при слушании рассказа, нуждается в своего рода воплощении. Образуется что-то вроде в пленяющегося в организм телесного фантома. В организме же происходит тонкое отложение соли. Это не следует представлять себе грубо. В организм вчленяется соляной фантом, и возникает необходимость снова растворить его посредством обмена веществ.

Этот процесс возникает при чтении или слушании рассказа. Предполагая иметь дело с духовно-душевым в ребенке, мы стимулируем прежде всего деятельность обмена веществ. Учитель всегда должен иметь это в виду. Следовательно, нам не остается ничего иного, как заботиться о том, чтобы то, что мы рассказываем или предлагаем прочесть, было в двух отношениях безупречным. Во-первых, выслушиваемое или прочитываемое ребенком должно возбуждать у него интерес. Испытываемый интерес всегда сопровождается некоторым чувством удовольствия. Нужно, чтобы это всегда имело место. Чувство удовольствия физически выражается в тонкой секреции желез, благодаря которой рассасываются соляные отложения, образующиеся вследствие чтения или слушания рассказа. Мы должны стараться, чтобы дети не скучали, ведь без чувства интереса соль не растворяется, а отлагается в теле, и дети со временем становятся подверженными заболеваниям обмена веществ. В особенности это относится к девочкам. Мигрени, которыми страдают женщины, являются одним из следствий того, что их пичкали всевозможными сведениями, не облеченными в форму рассказов, которые могли бы доставлять им удовольствие. Они нашпигованы маленькими нерастворившимися остриями и имеют

тенденцию их образовывать.

Мы должны действительно обращать внимание на эти вещи. К несчастью, на слишком многое у нас недостает времени. Нужно обратить внимание на то, чтобы у нас не читались все эти бесчисленные современные модные книжки, от которых можно на стену полезть. Я уже видел в классах различные книжки для чтения с совершенно ужасным содержанием. Мы не имеем права забывать о том, что физически готовим детей для всей последующей жизни. Давая им читать тот или иной вздор, которым набиты современные книги, мы соответствующим образом формируем их тонкие органы, и вместо полноценных людей из них вырастают мещане. Мы должны знать, какое огромное влияние посредством чтения, посредством обучения чтению мы оказываем на все процессы становления ребенка. Все это обнаруживает себя впоследствии. Поэтому, прошу вас, — где только можно, — находите материал для чтения у классиков или еще как-нибудь, составляйте книжки сами, — но ничего не берите из расхожих книжонок, которые почти все сплошь ужасны. Пусть их роль будет сведена до минимума. Конечно, неудобно самому отыскивать материал, но здесь совершенно необходимо проявлять особую заботу, ибо задача нашей вальдорфской школы в том и заключается, чтобы отказаться от расхожих методик. При чтении и рассказывании, также и тогда, когда мы преподаем естествознание, мы должны постоянно обращать внимание на то, чтобы не причинить этих двух видов вреда.

В известном смысле противоположным оказывается воздействие эвритмии и пения; здесь протекает совершенно другой органический процесс. Во всех органах, которые в этой деятельности участвуют, изначально уже заключено духовное. Когда ребенок занимается эвритмией, оно приходит в движение и устремляется вверх. Занимаясь с детьми эвритмией или пением, мы освобождаем духовное. Это реальный процесс. Мы действительно извлекаем из детей духовное. А когда ребенок прекращает делать эти упражнения, духовное стремится найти себе употребление. Духовному хотелось бы снова закрепиться. Занимаясь с ребенком эвритмией

или пением, мы одухотворили его. Он стал совсем другим существом, в нем теперь значительно больше духовного, которое хочет остаться с ребенком, которому мы должны не дать рассеяться. Для этого есть простейшие средства. После того как дети позанимались эвритмией, гимнастикой или пением, они некоторое время должны побыть в покое. Пусть вся группа немножко отдохнет, стоя в спокойных, выпрямленных позах. Чем старше дети, тем это важнее. А если об этом не позаботиться, то на следующий день они будут совсем не такими, как нам хотелось бы. Довольно неправильно было бы предоставить детям разбежаться. Нужно, чтобы они некоторое время спокойно постояли.

Здесь, в сущности, отражается один из принципов мироздания. Люди строят всевозможные теории касательно материи и духа. Но есть нечто высшее, чем материя и дух. Можно было бы сказать так: когда это высшее приводится к покою, оно является материей. Когда оно приводится в движение, оно является духом. Это очень высокий принцип, поэтому мы полностью можем применить его к человеку. Для того, что высвобождается в духе, так, как я это описал, человек посредством покоя создает в себе схему. Она отлагается в нем, и тогда он может ею пользоваться. Полезно хоть что-нибудь знать об этом, потому что таким образом можно разобраться в других вещах, важных для того, чтобы правильно обращаться с детьми.

Мы, однако, должны научиться употреблять наши знания более конкретно. У нас в школах вместе учатся дети с бедным воображением и дети с воображением относительно богатым. Это не следует понимать так, что одна половина детей в школе — поэты, а другая половина детей поэтами не является. Заметить это можно, не столько исходя из деятельности самого воображения, сколько исходя из деятельности памяти. Память находится в тесном родстве с воображением. У нас есть ученики (мы должны делать соответствующие наблюдения), очень быстро забывающие образы увиденного или услышанного; у них образы легко улечиваются. А есть такие ученики, у которых образы задерживаются, обретают прямо-таки

самостоятельную силу и все время произвольно поднимаются к сознанию. Важно знать о существовании этих двух типов. Само собой разумеется, что есть и многочисленные переходные формы. Если мы говорим, что у ребенка богатое воображение, то это значит, что его память действует так, что ее содержимое поднимается в сознание преобразованным. Но зачастую имеет место не преобразование, а реминисценции, так что дети оказываются пленниками того, что было ими воспринято. Есть еще такие, у которых все попросту исчезает.

Мы должны уметь правильно обходиться с этими типами детей. У нас действительно есть возможность различным образом занять группу детей, если мы усвоим известную рутину — рутину в лучшем смысле этого слова, духовную рутину. И хорошо, если мы детей с плохой памятью, то есть таких, у которых образы не поднимаются к сознанию, постараемся привести к тому, чтобы при чтении они больше созерцали, чтобы они больше были заняты слушанием рассказываемого, а детей, в отношении которых мы видим, что они являются пленниками воспринятых ими представлений, будем побуждать к письму, к упражнениям, к движениям. Таким образом, детям, принадлежащим к большей группе, детям с небогатым воображением, мы должны предоставлять возможность больше читать и наблюдать. А дети с богатой фантазией должны больше рисовать и писать.

Мы можем пойти по этому пути и дальше. Конечно, все должно делаться постепенно, и за один год мы не в силах всего осуществить. Но в отношении детей с небогатым воображением, то есть таких, у которых образы с трудом поднимаются к сознанию, мы должны заботиться о том, чтобы большую часть эвритмических упражнений они выполняли стоя, то есть преимущественно руками.

В отношении детей с богатой фантазией, которых обуревают их представления, мы должны стремиться к тому, чтобы все тело приводилось в движение — посредством бега, вышагивания, ходьбы. Так мы окажем им помощь, и было бы исключительно важным действительно проявлять заботу. Следует заметить, что для детей с флегматичным процессом поднятия

представления в сознание очень благотворны упражнения с согласными звуками. А для тех, кого представление обуревают, полезно упражняться в эвритмии гласных. Нужно наблюдать, что при выполнении детьми жестов гласных звуков поднятие представлений из организма делается менее активным, а выполнение жестов согласных звуков способствует их поднятию. Итак, тем, у кого небогатое воображение, кого не обуревают представления, кто легко забывает, нужна эвритмия согласных, а другим, обуреваемым представлениями, — эвритмия гласных. Заботясь об этом, можно многое сделать для детей.

Также очень полезно разобраться и в том, что касается занятий музыкой: к какому типу относится ребенок, богатая или небогатая у него фантазия и каковы соответственно особенности его памяти? Для детей, у которых представления с трудом поднимаются в сознание, больше подходят занятия инструментальной музыкой, а для детей с богатой фантазией, которых обуревают представления, — занятия пением. Идеально для него — конечно, для этого нужно соответствующее помещение — устроить так, чтобы дети одновременно играли на музыкальных инструментах и пели. Такая одновременность, когда дети и слушают музыку, и исполняют ее, оказывает сильное гармонизирующее воздействие. Здесь, по-видимому, возможно было бы достичь чередования. Очень плодотворным было бы делать так, чтобы одна половина пела, а другая слушала и затем они менялись бы ролями. Да, это было бы крайне желательно. Ибо слушание музыки действует оздоравливающе, гигиенически на функции головы по отношению к организму; а когда те же самые дети поют, это действует оздоравливающе на функции тела по отношению к голове. Если преподавание будет задано правильно, дети станут намного здоровее.

Мы не даем себе настоящего отчета в том, какой по отношению к развитию человечества мы совершили регресс; когда-то люди были уже на таком уровне, что предоставляли детям пребывать в более или менее дикорастущем состоянии. Тогда не делали особого упора на их обучение. В то время не вторгались в свободу

человека, не вторгались так, как это делаем мы. Мы вторгаемся в свободу человека после того, как ему исполняется шесть лет, и то, что мы таким образом разрушаем, тот ущерб, который мы наносим свободе, нам приходится затем выправлять посредством правильного воспитания. Необходимо сознавать, что в преподавании мы должны улучшить “как”. Без этого мы будем продолжать двигаться в направлении совершенно ужасного положения вещей. Люди любят подчеркивать, что культура поднялась на чрезвычайно высокий уровень, что неграмотных осталось очень мало и тому подобные вещи; но они — просто матрицы, просто автоматы, выполняющие то, что было запрограммировано в школе.

Мы, однако, не должны делать в школе матрицы. Мы должны способствовать тому, чтобы человек становился индивидуальностью. Особого внимания требуют случаи, когда занятия носят более или менее искусственный характер, например при всех видах заучивания наизусть. Говорить что-нибудь наизусть — совсем не простое дело. Когда ребенок рассказывает наизусть, то это означает, что совершается путь, на котором усвоенное ребенком содержание из сферы духовно-душевного переходит в сферу телесно-физического. Содержание ребенок сначала воспринимает духовно-душевно. Он должен понимать то, что он рассказывает наизусть, ибо речь вообще не идет о таком заучивании, при котором ребенок не понимает смысла выученного. Поэтому сначала необходимо понимание. Но в процессе заучивания наизусть содержание постепенно переходит в область механического, телесно-физического. В какой-то момент — это активизация содержания — нужно остановить ребенка, для того чтобы он послушал самого себя. Пусть он немного прислушается к самому себе. Постепенно можно добиться того, чтобы ребенок научился слушать самую себя в той же мере, в какой он высказывает содержание. Таким образом возможно достичь того, чтобы он действительно сам различал звуки, которые произносит. Ребенку нужно сказать: “То, что ты произносишь, звучит как будто снаружи, и ты можешь сам это слышать”. Нужно постараться, чтобы он сам это

слышал.

Однако только этого недостаточно. Нужно и нечто иное.

Невозможно достичь, чтобы ребенок действительно сумел сделать переход от мыслей-представлений или относящихся к содержанию ощущений к произносимому наизусть, если не постараться сначала сделать так, чтобы он как следует прочувствовал текст. До состояния выученности наизусть попросту нельзя доводить ничего, что во всех подробностях не было бы прочувствовано ребенком; прежде всего необходимо, чтобы у него было чувство, делающее для него возможным встать в правильное отношение к содержанию.

Рассмотрим крайний случай. Предположим, это молитва. Когда ребенок учит молитву, его следует придержать, с тем чтобы с содержанием он связал благоговейное звучание голоса. Мы должны позаботиться о том, чтобы он сначала научился произносить с благоговением. Мы не должны допускать, чтобы ребенку задавалось выучить молитву прежде, чем он научился благочестиво произносить. Также мы не должны предлагать ребенку выучить наизусть какой-нибудь миленький стишок, если перед этим мы не вызвали у него легкую улыбку и веселое настроение; не велели ему что-то в этом роде, но вызвали это, исходя из самого содержания. И так во всем.

В этом отношении человечество пришло к ужасному упадку. Впрочем, возможно, вы не чувствуете этого, так как в последнее время здесь наметились некоторые улучшения. Но людям старшего поколения пришлось столкнуться с тем, что детям приходилось учить наизусть совершенно ненужные вещи. Историю преподавали, заставляя учить ее наизусть. Мне еще пришлось видеть, как гимназические учителя заставляли детей прочесть в книге какой-нибудь отрывок, а затем выучить его на память. Мне довелось собственными ушами слышать, как один отличник сказал вместо “Карл Иерусалимский” “царь русский”. Он сам этого не заметил, настолько был поглощен чтением наизусть. Это типичный случай. Многие из того, что привело к упадку, коренилось именно в обыкновении заставлять учить наизусть тексты по

географии и истории. То, что действительно нужно учить наизусть — молитву, стихотворение и тому подобное, — необходимо подготавливать таким образом, чтобы всегда соучаствовало чувство, возникающее у ребенка, когда он сам себя слушает. У ребенка, произносящего молитву, должно быть чувство: “Ты выходишь сейчас через самого себя наружу, ты говоришь что-то, в то время как ты выходишь через самого себя наружу”.

Все это имеет большое значение для физического организма. Преподавая ребенку то, что носит трагический или возвышенный характер, мы, в сущности, воздействуем на его систему обмена веществ, а давая ему что-нибудь медленное и грациозное по характеру, мы воздействуем на его голову, его нервную систему; таким образом, мы можем действовать гигиенически. Например, если у нас есть очень легкомысленный ученик, который все время хочет сенсаций, ему очень полезно испытывать такие чувства, которые при выучивании наизусть возбуждают трагическое или возвышенное содержание. Преподавая, мы вообще должны постоянно заботиться о таких вещах.

Всего этого вы сможете достичь при правильном отношении к преподаванию, то есть вы постоянно будете обращаться к тому, чтобы медитативно ответить себе на следующий вопрос: что, собственно, даешь ты человеку тем, что преподаешь ему историю, географию? Разъяснить самому себе, чем ты, собственно, занят, — вот что особенно необходимо учителю. Мы уже с самых различных сторон обсуждали, что мы несем ребенку посредством предметов истории и географии. Здесь нельзя довольствоваться простым знанием, нужно хотя бы немного медитировать. Если, например, учитель эвритмии знает, что из конечностей ребенка он высвобождает дух, и если тот, кто учит читать, знает, что он дух воплощает, и обладает в этом отношении известной ясностью представления, чувствуя, когда он сам читает неправильно, или скучен для ребенка, и может постепенно довести его до какого-нибудь заболевания в области системы обмена веществ, чувствуя, что, заставляя ребенка читать скучное, он делает из него диабетика, то он чувствует правильную ответственность. Вы делаете из

детей диабетиков, если постоянно перегружаете их скучным чтением. Они станут людьми, потерявшими себя в жизни, если высвобождающийся после телесного упражнения или после пения дух вы не будете снова приводить к покою.

Учителю совершенно необходимо по временам задумываться над тем, что, собственно, он делает. И это вовсе не угнетающее чувство. Ибо учитель, которому много приходится заниматься с детьми чтением, станет ощущать, что он постоянно что-то воплощает, что он работает над формированием человеческого тела и вследствие этой работы его ученики, живя в мире, будут более слабыми или более сильным в физическом отношении людьми. Учитель рукоделия и труда должен сознавать, что он совершенно особым образом созидает в области духа. Когда мы вяжем с детьми или делаем с ними на уроке труда полезные вещи, мы работаем над духом в большей степени, чем в тех случаях, когда мы преподаем то, что обычно относят к сфере духа.

В этом направлении можно сделать особенно много. Ибо для нашего времени можно было бы назвать характерным то, что на уроках рукоделия дети многое делают неправильно. Но в данном направлении можно было бы достичь особенно благотворных результатов. Например, когда они вышивают наволочку для подушки, нужно позаботиться о том, чтобы получилась настоящая подушка. Какая же это будет подушка, если на ней вышивать все, что угодно? По самой вышивке должно чувствоваться, что на нее можно положить голову, что на нее можно положить ухо. Дети, как кажется, с особым удовольствием делают такие колпаки, которыми накрывают чайники, кофейники. То, что я делаю руками, когда его раскрываю, должно быть передано в расположенном снизу орнаменте. Но дети так испорчены теми условиями, в которых они выросли, что внизу, там где колпак раскрывается, они делают вот такой рисунок:

Д
это
раз



а,
как
обра

тное тому, что должно быть. Нужно, чтобы по рисунку было видно, с какой стороны колпак открывается, а с какой нет. Точно так же важно, чтобы ребенок учился чувствовать, что облегающая шею часть одежды, если она, скажем, оторочена ленточкой, должна выглядеть так, чтобы внизу было шире, а вверху уже. Поясок надо изготавливать так, чтобы сразу было видно, что у него нет ни верха, ни низа и средняя орнаментальная полоса у него самая широкая. Нужно, чтобы дети научились чувствовать язык формы.

Именно таким образом можно на очень многое повлиять. При этом, чтобы чего-то достичь, нужно напрягать не зрение, а чувство. Вы должны пробудить у рисующего ребенка чувство: “Сверху что-то давит вниз, что-то стремится вниз, поэтому книзу узор должен быть расходящимся.” Это должно превратиться в чувство, нужно в саму руку вложить то, что должно быть этой рукой выражено. В сущности, в этом участвует весь человек в целом, он думает всем телом. На занятиях рукоделием следует работать над чувством, чтобы, вышивая какой-нибудь уголок, ребенок чувствовал: “Вышивка должна быть такой, чтобы было ясно, что проезд здесь закрыт”. Ну а если дело обстоит иначе, если проехать все-таки можно, то в узоре должно быть еще что-то, что-то особенное, из чего будет видно: да, здесь можно проехать. Так должно это делаться. Учитель рукоделия мог бы сказать: “В моем предмете главное внимание мне приходится уделять духовной деятельности детей”.

Лекция пятая

Штутгарт, 16 июня 1921 года

Сегодня мы обсудим характерные особенности четырнадцати-пятнадцатилетних детей и в последующие дни займемся педагогико-дидактической стороной вопроса. Мы не ограничимся, однако, предметами обучения и воспитания этого возраста, но будем иметь в виду то, что относится и к школе в целом.

Из антропософского познания нам известно, что это как раз то время, когда по-настоящему рождается астральное

тело ребенка, то есть оно приобретает новое значение. Подобно тому как от рождения до семилетнего возраста преимущественно деятельным является физическое тело, причем деятельность его становится все интенсивнее, так от 7 до 14—15 лет деятельно эфирное тело, а затем наступает черед астрального тела, которое, как известно, особым образом связано с “я”, полнота деятельности которого приходится уже на возраст после 20 лет.

Возраст 14—15 лет — совершенно особая эпоха в развитии ребенка. Дело в том, что в это время ослабевает связь между астральным, эфирным и физическим телами. Каждую ночь во время сна наше астральное тело и “я” выходят из эфирного и физического тел. Так что в известном отношении имеет место более тесная связь физического тела с эфирным телом, с одной стороны, и астрального тела с “я”, с другой стороны.

С этим связано то, что переход, совершаемый человеком в возрасте 14—15 лет (а у девочек даже несколько раньше), совсем иной природы, чем тот, который совершается в возрасте 7 лет. С наступлением смены зубов, с достижением школьного возраста связаны процессы, объективно относящиеся к физическому организму человека, к тому, что ежедневно оказывается объективно отделенным, после того как человек переходит в состояние сна. С наступлением половой зрелости связано то, что свою субъективность, свое “я”, свое астральное тело, человек приводит в связь с объективным, со своим эфирным, со своим физическим телом. Этот переходный возраст на душевном развитии сказывается совершенно иначе, чем переходный возраст времени начала смены зубов, который сопровождается укреплением связи между физическим и эфирным, что воздействует также на субъективное в человеке. В возрасте перехода через рубеж половой зрелости физически-эфирное в определенном смысле остается таким же, как и было, астральное также остается, как и прежде, связанным с “я”, но в значительной мере изменяется характер отношений между этими парами. Обе пары равномерно участвуют в процессе перехода, и, значит, в нем непосредственно участвуют также и субъективные особенности человека.

Как известно, после наступления половой зрелости у человека сильно меняется характер. Изменение это проявляется также и внешним образом. Речь идет о проявлении зрелой способности любить, заявляющей о себе поначалу не в определенной, выраженной сексуальной форме, а в форме, имеющей общий характер, так что у одного ребенка возникает более активная привязанность к другому ребенку. Мы видим, что дружба между мальчиками и девочками складывается так, что поначалу в ней не много сексуального, однако она свидетельствует о том, что в развитие молодых людей вступает на более сознательном уровне сила любви, сила верности одного человека другому человеку.

Мы наблюдаем тогда, как внешне заметным образом у мальчиков и девочек проявляется нечто довольно необъяснимое, если исходить из предшествующего индивидуального развития, нечто, что подчас даже сильно противоречит внешнему индивидуальному характеру, но, однако, является типичным для тех, кто достигает половой зрелости. Мы видим, как наступает то, что у мальчиков — у девочек это выражается в другой форме — называется “шалопайским возрастом” или периодом неотесанности. Эти шалопайство и неотесанность коренятся в перешедшем на новую стадию развития астральном теле, заключающем в себе еще не вполне раскрывшееся “я” и еще борющемся за то, чтобы установить правильные отношения с системой физического и соответственно со всем окружающим миром. Именно поисками правильного соотношения объективного и субъективного объясняется происходящая борьба. В частности, она сказывается в том, что в данном возрасте человек начинает отторгать все, что являлось содержанием его предыдущего развития. Подчас, вступив в шалопайский возраст, ребенок делается неузнаваемым.

Всем известны приметы переходного возраста, у меня нет нужды их сейчас подробно описывать. Но мы должны исследовать их природу, ведь для воспитания и обучения они исключительно важны. Прежде всего отметим, что у девочек астральное тело имеет большее значение, чем у мальчиков. Да и в продолжение всей жизни астральное

тело у женщины играет более значительную роль. В существе женщины ее астральное тело делает более ориентированным на космос. Астральное тело женской природы более дифференцировано, значительно подробнее расчленено, чем астральное тело мужчины, которое в известном отношении является куда более грубым. Развитие девочки в возрасте от 13—14 лет до 21 года сопровождается тем, что на ее “я” в большей мере влияет происходящее в астральном теле. Можно видеть, как у девочек “я” постепенно, так сказать, всасывается астральным телом. А в возрасте 20—21 года начинается сильное противодействие, выражающееся в напряженном стремлении к “я”.

У мальчиков это происходит существенно иначе. “Я” остается сокрытым, оно еще не действует по-настоящему, и в возрасте между 14—15 и 20 годами астральное тело не оказывает на него сильного влияния. Мальчик благодаря такой невостремленности “я” со стороны астрального тела и одновременно его несамостоятельности по сравнению с девочкой оказывается значительно более бесхарактерным. Девочка в этом возрасте ощущает себя значительно более свободной, вплоть до походки. В отношении мальчиков, наделенных глубокой натурой, можно заметить, что вследствие такого особого отношения “я” к астральному телу у них проявляется то, что можно было бы назвать “стеснительностью” или “уходом в себя”. Конечно, они ищут и находят себе друзей и приятелей, но у них есть также и потребность несколько замыкаться в себе со своими чувствами и мыслями. Именно для более глубоких мальчиков характерно в этом возрасте несколько замыкаться в себе, и воспитатель мог бы оказывать на подобные натуры очень благотворное действие, если бы научился аккуратно обращаться с той особой тайной, которую заключает в себе каждая глубокая юношеская душа, если бы ему удавалось не рассматривать такого мальчика, так сказать, в упор, а просто своим поведением проявлять понимание. Это уже своего рода любовь — замыкаться в себе самом. Но если у мальчика любовь к тому, чтобы замыкаться в себе, в этом возрасте не проявляется, тут следует быть начеку. Опытные

воспитатели знают: здесь требуется бдительность. Следовало бы сказать себе: “Хорошо бы выяснить, в чем здесь дело, ведь впоследствии это может проявиться в виде трудностей или отклонений от нормы”.

У девочек — различия здесь очень тонкие, так что следует развить в себе наблюдательность — все обстоит иначе: у девочек “я” в значительной мере втягивается астральным телом. Поэтому жизнь девочки меньше обращена вовнутрь. Пропитанное силами “я” астральное тело девочки вживается в ее эфирное тело. Она очень интенсивно живет в эфирном теле, что выражается и в манере держаться, и во внешней подвижности. У типичной девочки с правильным развитием в этом возрасте можно заметить эдакую бравость: у нее твердая поступь, личность подчеркнута, она не станет замыкаться в себе. Вполне сообразно природе вещей эта свободная и уверенная поступь, сопровождаемая несколько эгоистическим чувством, переходит в желание показать себя, показать миру свой характер и своеобразие. Для девочек этого возраста очень типично свободной поступью как бы демонстрировать свою ценность. В крайних случаях это перерождается в кокетство и пижонство, в склонность к чисто внешним прикрасам. Исключительно интересно наблюдать, как, начиная с возраста 14—15 лет, у девочек в тонкой эстетической форме проявляется то, что в грубой форме называют “чистоплюйством”. Все это — следствие того особого отношения, в котором астральное тело вместе с втянутым в него “я” находится к эфирному телу, того, что внешне проявляется в изменении походки, осанки, в более свободной посадке головы, а в крайних случаях — в задирании носа. Все это следует наблюдать с известным художественным чувством.

Рассмотрите эти различия между мальчиками и девочками, и вы поймете, что те воспитатели, у которых есть счастливая возможность совместно воспитывать мальчиков и девочек, чрезвычайно много могут достичь именно благодаря этой совместности.

Знающий толк в своем деле учитель, имея в одном классе мальчиков и девочек, будет придерживаться четкой дифференциации. Как уже говорилось, с детьми в этом

возрасте очень важно дифференцировать то, как субъективное ставит себя по отношению к внешнему миру. В этом возрасте у человека формируется отношение между его субъективным существом и его собственным телом, эфирным телом и физическим телом. Это предполагает прежде всего наличие у человека соответствующей связи с внешним миром. Над этим, собственно, можно работать в продолжение всего времени обучения в школе. Преподавая, мы должны заботиться и о том, чтобы дети получали впечатления, во-первых, морально-религиозного характера (об этом уже неоднократно говорилось), а также чтобы они получали впечатления и представления из области прекрасного, то есть художественного рода, возбуждаемые эстетическим восприятием действительности. Особенно важно возбуждать такие впечатления и представления у детей в возрасте 13—14—15 лет.

Ребенок с неразвитым чувством прекрасного, в котором не развито эстетическое восприятие мира, в этом возрасте делается чувственным или даже эротичным. Нет лучшего средства умерить эротику до правильной пропорции, чем здоровое развитие эстетического чувства по отношению к величю и красоте природы. Если вы поможете детям почувствовать красоту и восхитительность утренней и вечерней зари, прелесть цветов, возвышенную мощь грозы, короче, воспитаете в них эстетическое чувство, вы сделаете куда больше, чем прибегнув к доводимым подчас до степени идиотизма сексуальным наставлениям, о которых в наше время склонны считать, что преждевременными они быть не могут. Чувство прекрасного, эстетическое восприятие мира — вот что возвращает эротику в надлежащее русло. Переживая красоту мира, человек получает возможность свободно воспринимать свое собственное тело, которое, таким образом, не подавляет его, а именно подавлением и обусловлена чрезмерная дротика.

Очень важно, чтобы в данном возрасте у ребенка развились определенные моральные и религиозные чувства. Они укрепляюще воздействуют на астральное тело и на “я”. Астральное тело и “я” бывают слабыми у

детей со слабо развитыми моральными и религиозными чувствами и импульсами. Без них ребенок будет дряблым и телесно скованным. Особенно это заметно у детей, находящихся в данном возрасте. Недостаток моральных и эстетических импульсов выражается также в нерегулярности сексуальной жизни.

Такую дифференциацию между мальчиками и девочками следует проводить на протяжении всего указанного возраста. У девочек моральные и этические чувства следует постараться направить так, чтобы они в известном смысле были ориентированы эстетически. Нужно сделать так, чтобы нравственность, добро и религия нравились девочке, чтобы она испытывала эстетическое наслаждение от нравственного, доброго и религиозного, от усваиваемых ею религиозных представлений. Девочке должно нравиться присутствие в мире сверхчувственного, нужно обогащать ее фантазию образами, выражающими Божественную природу мира и красоту человека, если он является добрым и нравственным человеком.

В мальчиках необходимо пробуждать представления, относящиеся к силе, составляющей основу нравственной и религиозной жизни. У девочек религиозное и нравственное начала мы должны поднимать до уровня зримости, у мальчиков же религиозность и чувство прекрасного преобразовывать в отвагу, которую они должны буквально излучать. Конечно, нам не следует впадать в крайность и считать, что из девочки мы должны воспитать что-то вроде “эстетической кошечки”, способной на все смотреть только эстетически, а из мальчика — мужлана; что произойдет, если его эгоизм мы станем разжигать чувством силы, которую нам хотя и надлежит в нем пробуждать, но в приложении к добру, нравственности и религиозности.

В эти годы мы должны уберечь девочку от поверхностности, от духа ложной красоты. А мальчика мы должны уберечь от того, чтобы он сделался мужланом. Нужно понимать, что угроза этих двух тенденций чрезвычайно актуальна, и, до тех пор пока дети посещают школы, мы постоянно должны заботиться о том, чтобы девочкам нравилось добро, чтобы религиозность

производила на них эстетическое впечатление, а мальчику мы должны постоянно указывать: “Смотри, когда ты так поступаешь, твои мускулы крепнут, так ты становишься по-настоящему мужчиной”.

Проявляющиеся здесь свойства выражают весьма тонкие свойства человеческой организации. Вот девочка: “я” втянуто астральным телом. Здесь приходится говорить несколько радикально и с преувеличением, но так вы лучше сможете это себе представить. Этот духовно-душевный процесс можно сравнить с физической способностью краснеть. Собственно, все развитие этого периода представляет собой духовно-душевное краснение. У мальчиков — иначе. У мальчиков “я” менее возбудимо. Оно не втягивается, и речь здесь идет о духовно-душевной бледности. Это можно очень отчетливо видеть. Это всегда присутствует. Здесь физическое не должно вводить нас в заблуждение. Если девочка часто бледнеет, то это абсолютно соответствует тому, что духовно-душевно она краснеет. Если мальчик ведет себя как отъявленный шалопай и постоянно возбуждается, то это несколько не противоречит тому, что он духовно-душевно бледнеет.

По сути в человеческой природе это является выражением того, что захватывает человека целиком: чувства стыда. Чувство стыда пронизывает собой всего человека. Он чувствует: “В моей душе находится нечто такое, что нельзя показывать миру, он должен носить в себе тайну”. Вот она — сущность чувства стыда, оно достигает самых бессознательных пластов духовно-душевной жизни.

Если мы, будучи учителями и воспитателями, обладаем душевной способностью, проходя мимо мальчиков и девочек, испытывать деликатные чувства, то одно это уже оказывает воздействие. Тогда нет нужды в словах; вы проходите мимо детей с чувством: в вас есть что-то такое, что я хотел бы оберегать подобно нераспустившемуся бутону, — и это оказывает на них чрезвычайно сильное воздействие. Просто жить с таким чувством — значит действительно воспитывать.

Да, в высшей степени примечательно, что все внешним образом проявляющиеся особенности этого возраста, в

сущности, представляют собой модифицирующееся, подчас до своей противоположности, чувство стыда. Девочка, скрывающая в себе чувство стыда, от которого она духовно-душевно краснеет, держится развязно, показывая себя, выставляет на обозрение свое личико и так далее. Таково своеобразие человеческой природы, в этот период человек внешне представляет собой противоположность тому, что происходит у него внутри, — развязная, бравая походка, демонстрация самой себя, фырканье и амбиции: “Со мной следует правильно обходиться”. Тому, кто был воспитан в пансионе, известно, как это бывает у девочек: то-то и то-то им не подходит, они желали бы, чтобы с ними обходились надлежащим образом. Все это я бы назвал обратной стороной того, что глубоко в душе, еще неосознанно, действует как чувство стыда.

А у мальчиков? Первая половина периода — возраст шалопая, а вторая — возраст невежи. Стало быть, шалопаи и невежа — типы, которые так сильно проявляются именно потому, что человек не хочет являть миру то, что он на самом деле есть. Он хочет соединиться с миром. Он ведет себя неловко, он лоботрясничает, он не такой, каким на самом деле является, он другой. Никогда нельзя упускать из виду того, что особенность мальчика в этом возрасте — это быть не тем, кто он есть. Он делается склонным к чисто внешнему подражанию. Ему нравится делать так, как делают другие, если в этом есть особая значительность. Он подражает чьей-нибудь походке. Он говорит, как кто-нибудь другой, он держится грубо, как кто-нибудь другой. Или же он старается быть таким же утонченным, как другой человек. Стремление соединиться с миром — вот что особенно проявляется у этого шалопаи и невежи. В сущности, это — самогенерация, стремление раскрыть свое существо миру и в то же время замыкание в себе самом, из-за которого человек выглядит не тем, кем он является.

Наихудшая позиция воспитателя по отношению к такому шалопаю и невеже — это не иметь чувства юмора; ведь по отношению к мальчикам, проходящим через этот возраст, у воспитателя должен быть определенный род юмора, заключающийся в том, чтобы, с одной стороны, вплотную

заниматься конкретным вопросом, а с другой — уметь показать, что вопрос этот не принимается абсолютно всерьез. Нужно приложить усилия к тому, чтобы развить обе эти стороны поведения. Во всяком случае тот, кто приходит в гнев из-за высказывания шалопая или невежи, тот не состоялся как воспитатель, подобно тому как никудышным воспитателем является тот, кто, когда дети не слушаются и буянят, начинает кричать на них и говорит: “Если вы сейчас же не перестанете, то я вам всем запущу чернильницы в головы!” Такого учителя дети уже не будут уважать. Что же касается девочек, то в общении с ними (я должен пользоваться определенным рода терминологией) следует тонко подыгрывать даже их незрелому кокетству, но затем, образно говоря, от них отворачиваться. То есть хотя — с тонкой грацией — и принимать в этих вещах участие, однако же не давать этого заметить. Пусть девочка проявит себя. Не следует ограничивать девочку, хотя бы и несколько дерзко себя проявляющую. Пусть у нее перегорит.

У мальчика приходится иметь дело с шалопайством и неотесанностью и при этом показывать, что не все здесь принимается всерьез, что мы посмеиваемся, но посмеиваемся тонко, чтобы мальчик не особенно разозлился.

Речь идет о том, чтобы развить в себе известное чувство, подсказывающее, как нужно обходиться с детьми этого возраста; ведь все дети отличаются друг от друга. Все характерно проявляющиеся особенности возраста представляют собой метаморфизированное чувство стыда, которое пронизывает всего человека. Мы правильно подготавливаем ребенка (мы должны это делать) к переходу в двадцатилетний возраст, когда учитываем, что вместе с астральным телом происходит самостоятельное развитие субъективности. Точно так же как для выполнения своих функций тело человека нуждается в здоровой костной системе, так в этом возрасте астральное тело, с заключенным в нем “я”, для правильного развития нуждается в идеалах. К этому нужно относиться чрезвычайно серьезно. Идеалы, понятия наделенные волей, идеалы, обладающие волей, — вот что теперь,

подобно твердому костяку, должно быть введено в астральное тело.

Нетрудно заметить, что особенно сильная потребность в этом смысле проявляется у мальчиков: каждый должен выбрать себе героя, по пути которого он должен восходить на Олимп. Очень важно, чтобы у мальчика был образец для подражания, которым может быть и мифический герой, и вымышленный персонаж, и фантастическая личность, сочиненная самим мальчиком, и элементы такой личности. Отправляясь с детьми на экскурсию, учитель строит свою беседу с отдельными мальчиками в зависимости от их индивидуальных особенностей. Он спрашивает: “Можешь ли ты себе представить, как это будет, когда тебе придется делать те или иные вещи?” Учитель указывает на будущее, предлагает руководящую идею, самополагающую идею; мы делаем астральное тело в известном смысле тверже, и это очень важно для детей данного возраста.

То же самое и в отношении девочек. Чтобы правильно воспитывать девочку, следует учитывать, что девочка больше обращена к космосу, а мальчик, юноша — к земле. То, что девочка больше обращена к космосу, означает, что сообщать ей идеалы мы должны, рассказывая о деяниях героев, о том, как герои поступали, о том, что происходило; в рассказах мы должны обращаться больше к области переживаний. Мальчикам мы должны давать стилизованный образ человека, представлять характерный персонаж. Вот что важно. В этом отношении мы должны проводить различие между мальчиками и девочками.

Далее. Сущностно важно, чтобы в данном возрасте совершился переход к внешнему восприятию жизни. Это очень актуально для нас, поскольку мы начинаем работать с 10-м классом. Само обучение мы должны строить так, чтобы для субъективного открывался путь к объективному. Но этого нам не достичь, если наш учебный план ограничен тем, что содержится в планах гимназического и реального образования. Ведь они сформированы под влиянием интеллектуалистического мировоззрения.

Видите ли, мы не можем пойти путем формально спланированного гимназического образования, к которому добавляется знакомство с некоторыми сведениями из

области физики и тому подобное, или путем ориентированных на чисто “головное” познание реальных школ, если в нашей учебной программе мы не хотим пренебречь прогрессом современной цивилизации. В учебный план мы должны включить то, что имеет практическое значение во внешнем мире. Планируя образование в 10-м классе, мы должны учитывать социальным аспект, ведь юноши и девушки учатся у нас вместе; но должна быть и дифференциация. Конечно же, не следует разделять юношей и девушек. Юноши должны видеть, к чему способны девушки, хотя бы подчас они и уступали юношам. А девушки должны видеть возможности юношей: они должны находиться в социальном общении. Следует позаботиться также о том, чтобы мысли их уходили за пределы головы, чтобы руки испытывали побуждение к деятельности в связи с тем, что было изучено и усвоено теоретически. В основании теории должна быть практика. Поэтому, чтобы юноши в этом возрасте получали то, что соответствует их потребностям, мы должны делать что-то в области механики. Не просто заниматься теоретической механикой на уроках физики, а обратиться к практической механике, к строению машин. Наш учебный план должен включать в себя начальные элементы технической механики.

Для девушек нужно организовать что-то такое, что позволило бы им получить представление о прядении и ткачестве и приобрести соответствующие навыки. Девочка должна знать, как производятся пряжа и ткань, она должна понимать механику создания ткани. Нужно, чтобы девочка ознакомилась с технологией процесса. Это соответствует данному возрасту.

Юноше в этом возрасте следует — хотя бы на элементарном уровне, необходимом для общего понимания — преподавать основы геодезии и картографии. Юноша должен быть в состоянии нанести на план местности луг и рощу.

А девушки должны получить элементарные сведения об уходе за здоровьем и научиться делать различные перевязки. И в том и в другом оба пола должны принимать участие. Итак, девочкам следует преподавать прядение,

ткачество и учение о здоровье; затем они могут продемонстрировать это мальчикам. Девочки, в свою очередь, должны видеть, как мальчики обращаются с инструментом для нивелировки. Мы вполне можем осуществить это в вальдорфской школе: имея в виду различие в уровнях (мальчиков и девочек. — Ред.), составить для того или иного раздела небольшой ситуативный план. Короче, следует употребить все, чтобы научить человека понимать происходящее в жизни. Без этого человек так и будет жить в незнакомом ему мире.

Это — попросту характеристика нашего времени: людям неизвестно то, что их окружает. Спуститесь вниз по улице туда, где заворачивает трамвай, посмотрите на стоящих на остановке людей и поразмыслите о том, скольким из них известно, каким образом трамвай приводится в движение, какие природные силы способствуют тому, чтобы он передвигался. Поверьте, это отражается на складе человека, на духовно-душевном и телесном складе! Существует большое различие между тем, кто проходит по жизни, имея по меньшей мере представление о том, среди чего он живет, и тем, у кого такого представления нет. С духовнодушевной точки зрения пользоваться транспортом и не иметь никакого понятия о принципе его действия означает быть слепым. Подобно тому как слепорожденный живет в мире, не познав явление света, так слепыми остаются люди в современном мире, не имея возможности понимать окружающие вещи. Это душевно-духовный дефект.

Вот еще что следует принять во внимание. Если человек профессионально учится на землемера (я думаю, это может происходить не раньше, чем в возрасте 19—20 лет), то для всей жизни человека это означает нечто совсем иное, чем когда с этими вещами знакомятся 15-летние юноши. В 15 лет человек это воспримет как свое личное духовное достояние, а не просто как достояние своей профессии. Так же обстоит дело и с элементарной механикой, так же и с тем, что я предложил для воспитания девочек.

Мы должны сообщать ребенку такие чувства и такое душевное содержание, которые затем могли бы жить

подобно членам тела. Ведь органически люди не таковы, что в возрасте 3 лет им приставляются две руки, которые затем такими же и остаются. Руки растут. Точно так же и мы должны давать такие понятия и чувства, которые затем растут. В наше время особые усилия прилагаются к тому, чтобы давать детям то, что затем не живет, чтобы в неизменном виде человек сохранял это вплоть до самой старости. Но эти вещи должны жить вместе с нами. Это возможно, если преподавать их в соответствующем возрасте. К тому же мы должны учитывать, какое огромное значение имеет то, что тот, кто вследствие присущих ему особенностей посвятит себя той или иной профессии, будет знакомиться с ней не с нуля; это чрезвычайно важно — возводить на фундаменте уже известного.

У знаменитого анатома Гиртла, принадлежащего к уже ушедшему поколению (он читал лекции по описательной и топографической анатомии), я всегда ценил то, что своим слушателям он вменял в обязанность сначала знакомиться по его книгам, которые, кстати, были превосходно написаны, с содержанием того, что он преподавал, ибо он не хотел иметь таких слушателей, которые заранее не прочли об этом сами. Гиртл требовал этого так мило и так убедительно описывал связанные с этим преимущества, что ему подчинялись даже университетские умники; они заранее прочитывали то, что им предстояло услышать, а это, как некоторые из вас знают, весьма немало.

Лекция шестая

Штутгарт, 17 июня 1921 года

Настоящее рассмотрение, которое мы ведем, руководствуясь намерением приступить к обучению и воспитанию детей более старшего возраста, направляет нас, по крайней мере в рамках сегодняшнего занятия, в относительно глубокие области знания о человеке и мире. Без таких углубленных основ мы, собственно говоря, и не могли бы приниматься с по-настоящему чистой совестью за задачу, которая встает перед нами, когда мы приступаем к достраиванию верхнего этажа вальдорфской школы.

Мы должны ясно сознавать, что жизнь представляет собой единое целое, и, изъяв из нее какую-нибудь часть, мы можем этим лишь навредить. Сначала жизнь предлагает нам то, во что мы растаем в дни нашего детства. В мир мы вступаем таким образом, что сначала входим в него в состоянии сна. Подумайте, как ребенок в первые годы жизни совершенно бессознателен по отношению к миру. Постепенно он становится все более сознательным. Но что означает "он становится сознательным"? Это означает, что свою внутреннюю жизнь он учится приводить в соответствие с внешним миром. Он учится соотносить себя с внешним миром. Он учится сознательно знать внешние вещи, учится отличать себя от них. Они постепенно во все большей мере проявляются для него. Он всматривается в окружающую земную жизнь, видит космический мир, предчувствует, что в этом космическом мире присутствует закономерность. Он растет в этот воспринявший его целостный мир, так и не раскрывая для себя до конца тайну отношения человека к космосу. Итак, ребенок растет и постепенно все более охватывается заботой со стороны других людей. Его воспитывают, его учат. Он настолько растет в жизнь, что из его собственной индивидуальности исходит необходимость тем или иным образом принять участие в делах мира. Воспитывая его для участия в делах мира, мы сначала предоставляем ему играть, то есть пробуждаем его деятельность. Мы стремимся к тому, чтобы, с одной стороны, были в достаточной мере удовлетворены требования человеческой природы, чтобы воспитание было гигиеничным и здоровым, и, стало быть, заботимся о правильной постановке обучения с телесной, душевной и духовной точек зрения. С другой стороны, мы стремимся соответствовать требованиям социальной и технической жизни. Поэтому ребенка мы воспитываем и обучаем так, чтобы впоследствии он смог работать, включиться в происходящее, чтобы он смог встроиться в социальную жизнь и прийти к взаимопониманию с другими людьми. Мы стремимся преподать ему навыки и знания, благодаря которым он сможет включиться в техническую жизнь так, чтобы и для общества, и для него самого его деятельность имела некоторое позитивное значение, чтобы в среде

людей он нашел свой собственный жизненный путь, созвучный жизни общества. Мы прилагаем к этому усилия, и мы должны прилагать их правильно, мы должны действительно, с одной стороны, уметь считаться с требованиями человеческой природы, не отправлять человека в мир больным или недоразвитым духовно, душевно и физически, а с другой стороны, мы должны иметь возможность сказать себе, что, вступив в мир, человек найдет в нем для себя то, благодаря чему он сможет двигать его вперед. Соблюдение обоих этих условий и является предметом наших устремлений.

Но мы должны сказать себе: для нас представляет известную трудность делать действительно достаточно для детей в этих двух отношениях; представляет не только известную трудность, что явствует из непредвзятого взгляда на то положение, в котором мы находимся как воспитатели и учителя, — имеет место и скепсис, своего рода отчаяние. В наше время ведутся многочисленные дискуссии о том, как, собственно, следует воспитывать молодых людей, что следует делать. В сущности, все эти вопросы, которые сегодня ставятся так остро и в такой форме, в древних культурах были бы просто невозможны. Непредвзято рассмотрев культурное развитие, вы должны будете сказать себе: в древних культурах действовало слишком много такого, что для нас сегодня просто невозможно. Достаточно лишь подумать о положении господствующих классов, о положении рабов и илотов в Древней Греции, как перед нами тут же возникает картина, для нас по праву совершенно неприемлемая. А если мы ознакомимся с воззрениями древних греков на воспитание, то дискуссии, подобные тем, которые мы ведем, представятся нам у них совершенно немыслимыми; это будут полные противоположности в отношении того, каким образом ребенка, молодого человека, молодую женщину следует готовить к участию в жизни социального организма. Дело заключается не только в том, что нам трудно обучать и воспитывать, нам необходимо также иметь педагогику, иметь дидактику. Из педагогики и дидактики мы надеемся получить то, что нам необходимо как учителям и воспитателям, но когда мы видим, как

ополчаются друг на друга участники дебатов, как не в состоянии понять друг друга тот, кто делает упор на физическое воспитание, и тот, кто делает упор на воспитание духовное, тогда мы не просто говорим себе, что воспитывать трудно, а оказываемся не в состоянии подняться даже над известного рода невежеством касательно нашего статуса воспитателей и учителей.

Мы в наше время должны чувствовать это, и я думаю, что данное чувство еще обострится, после того как мы пристальнее рассмотрим происходящее. Такой пристальный взор следует обратить, например, на идущие из Средней Европы воспитательные принципы и идеи. Я бы рекомендовал вам ознакомиться со всем тем, что о духовно-душевном и физическом воспитании сказано людьми, выросшими в условиях Средней Европы. Возьмите книги Дитеса или Дистервега и ознакомьтесь с предлагаемыми в них системами воспитания. Могу указать вам, например, на интересную статью, помещенную в книжечке “Вопросы воспитания” Карла Юлиуса Шрёера, в которой, как я полагаю, правильным образом рассматривается вопрос о месте физической культуры в школьном обучении. Мне хотелось бы, чтобы, давая на себя воздействовать таким вещам, вы не упускали из виду, какому образу мыслей и каким настроениям они обязаны своим возникновением. Обратите внимание, как, несмотря на наличие подлинного, внутреннего понимания физической природы человека и заботы о том, чтобы в качестве физического существа человек эффективно участвовал в жизни мира, в этой статье присутствует сильное, я бы сказал, пронизывающее сознание того, что человек представляет собой душевное существо, что всегда необходимо заботиться о его душе. И для сравнения я попросил бы прочесть (не для сравнения внешних особенностей, для вас, стоящих на почве антропософии, они не должны быть существенными), — прочтите, обращая внимание на сам образ мыслей, то есть на душевные основы, какое-нибудь из бесчисленных сочинений о — здесь приходится сказать не “воспитании” — “эдюкейшн”, англо-американского происхождения; вы найдете там главы, посвященные интеллектуальному

воспитанию, эстетическому воспитанию и физическому воспитанию. Но обратите внимание на основу, из которой все произрастает. У вас наверняка возникнет чувство, что слово “эдюкейшн” нельзя считать соответствующим нашему слову “воспитание”; ибо всегда, и именно тогда, когда речь заходит о духе, о духовной культуре, об интеллектуальном воспитании, “эдюкейшн” подразумевает, что человек является своего рода механизмом; что человек должен ухаживать за своим телесно-физическим механизмом, должен формировать его; и что, когда мы этот телесно-физический механизм формируем правильно, тогда все моральное и интеллектуальное может возникнуть как бы само собой. Это значительно более сильное вхождение в область телесно-физического.

Что же касается посвященных воспитанию и обучению сочинений первого рода, то в них подразумевается, что предваряющим должно быть именно духовно-душевное развитие, которое и становится основой для правильного обращения с физическим организмом. В сочинениях, посвященных “эдюкейшн” всегда подразумевается, что телесно-физическое воспитание является основой всякого правильного воспитания. Кроме того« в человеке есть еще небольшое помещенье, но особой заботы о его содержимом не требуется. К сложенным в этой камерке интеллекту, морали и религии сами собой направятся силы, если в достаточной мере укрепить окружающую физическую оболочку; эти силы распакут упаковки, тогда интеллект, мораль и религия сами собой выплеснутся наружу. Здесь надо читать между строк и обращать внимание на то, что составляет основу.

Сегодня необходимо обращать внимание на эти существующие в мире различия. Вообще, значительно важнее рассматривать такие, находящиеся под поверхностью симптомы, а не то, что обычно рассматривают сегодня. Например, один из симптомов нашей переходной культуры вы можете изучить, ознакомившись с чрезвычайно важными дебатами, ведущимися в продолжение последних недель в Англии, в связи с обусловленными ужасными социальными

трудностями и возмутившими всю общественную жизнь всеобщими забастовками. Отчетами об этих дебатах заполнены газеты. И вот мы видим, что в последние недели во всей пишущей об этих немаловажных событиях периодической печати вдруг совершенно меняется тон. Журналистика вдруг полностью сменила угол зрения. Что же происходит? Начались соревнования (я не знаю, как они точно называются): игры с мячом и теннис. Вот что интересует людей настолько, что важнейшие социальные события становятся им неинтересны. Предшествовавшие дебаты вдруг заглушаются выкриками: «Как нам поскорее добраться отсюда до больших стадионов, на которых проводятся крупные матчи» на которых действуют люди со стальными мускулами, туда, где мы направим наш интерес на волнующие свершения (я говорю, конечно, подилетантски, но я не имею возможности ознакомиться с этим культурным слоем), туда, где один употребляет все свое внимание на то, чтобы точно ударить по мячу, а другой выверенным движением большого пальца ноги изменяет направление его полета.

Да, очень своеобразная картина открывается, если поразмыслить над этими вещами. На какую тему пишут современные журналисты, как оказывается, просто не имеет значения; современную журналистику характеризует то, почему, собственно, взята та или иная тема. Это сегодня несравненно важнее, а вот говорить с людьми об их мнениях сегодня не может быть сколько-нибудь важным делом, куда важнее проследить причины, почему люди так или иначе поступают или то или иное утверждают. Вот как обстоит дело сегодня. В чем состоит различие между немецким министром строительства и министром французским, какие аргументы выдвигаются в пользу того или иного закона, все это — одни разглагольствования. Здесь не может заключаться что-либо существенное для тех, кто хочет участвовать в развитии современной цивилизации. Речь идет лишь о том, чтобы обосновать, в чем заключается особого рода неправота одного и какими особенностями отличается от нее неправота другого. Вот к особенностям различия между двумя неправдами и хотят приковать наше

внимание.

Нам должно быть ясно, что мы живем в эпоху, когда значение имеет не содержание произносимых людьми слов, но действующая за словами сила. Таким образом должен постигать свою эпоху тот, кто посвятил себя обучению молодых людей. Он должен постигать ее даже еще глубже, он не должен быть представителем типичного для современности образа мыслей. Тот, кто, усвоив себе в какой-то мере антропософское сознание, оглядится по сторонам, увидит не людей, он увидит кротов, копошащихся внутри весьма ограниченного пространства, способных мыслить лишь в чрезвычайно ограниченных рамках и проявляющих чрезвычайно равнодушие ко всему, что находится за пределами этих рамок. Если мы не поднимемся над таким “кротиным” существованием, если мы будем ограничиваться новыми формулировками одних и тех же суждений, воспринятых нами в качестве наследия от процессов, совершавшихся в конце XIX — начале XX века, то мы не сможем участвовать в том, что должно быть предпринято для преодоления современного упадка.

И если кто-то и должен воспринять в себя то, о чем я сейчас говорю, то в первую очередь это — учитель. Это тот, кто воспитывает молодых людей, в особенности тот, кому доверены мальчики и девочки, когда они переходят из 9-го в 10-й класс. Мы должны устроить школу так, чтобы в ней жило то, о чем я сейчас говорю. Поэтому необходимо, чтобы вы еще глубже проникли в существо дела, чтобы вы на этом важном рубеже нашей школы — это касается не только тех, кто преподает в старших классах, это касается всех учителей — уяснили себе: речь идет о том, чтобы всю педагогику и всю дидактику пронизать одним элементарным чувством, чтобы вы в ваших душах ощутили все значение и всю важность стоящей перед нами задачи — ввести людей в этот мир. Без этого наша вальдорфская школа останется пустой фразой. Мы будем говорить о вальдорфской школе красивые слова, но останемся стоять на дырявом полу, и в конце концов эти дыры разрастутся настолько, что уже самого пола не будет. Мы должны достичь внутренней правды и достигнем ее лишь в том случае, если сможем по-настоящему глубоко и

основательно познать профессию воспитателя.

Мы должны спросить себя: что мы, современные люди, собой представляем? В современность мы вошли, будучи сформированными событиями, происшедшими в последней трети XIX столетия. Дорогие друзья, что же представляете вы собой сегодня? Некоторые из вас изучали филологию или историю, так, как это делалось в средних и высших школах в конце XIX — начале XX века, другие изучали математику, естествознание. Некоторые к тому, чем они стали, пришли, занимаясь по тому или иному методу пением или гимнастикой, другие — занимаясь другим. Один, вследствие особой склонности его учителей, более усвоил себе физически-телесный облик джентльмена, другой сделался тем, что можно было бы назвать “умственным” человеком, “умственным” в смысле интеллектуализма. Воспитание вошло в нас вплоть до кончиков наших ногтей. И мы должны уяснить себе, что то, что в нас было воспитано, теперь, в наше время, должно само себя постичь, само взять себя в руки. Произойти это может только посредством преодолевающего пределы интеллектуальности, созвучного времени исследования совести. Без такого созвучного времени исследования совести мы не сможем подняться над тем, что в нас заложило время. Мы не должны быть марионетками того, что сформировалось в конце XIX — начале XX века. Мы должны постичь самих себя, как результат образовавшего нас времени, и посредством всеобъемлющего исследования совести, руководствуясь подлинным познанием, занять наше место в мире.

И вот мы спрашиваем себя: не обстоит ли дело так, что все, чем мы стали, оказалось инфицировано материалистическим образом мысли? Разумеется, в наличии имеется немалая добрая воля, но она инфицирована представлениями, почерпнутыми из естественнонаучного мировоззрения; из него были выведены и принципы телесного воспитания.

В сущности, человечество всегда хотело скрыть от себя самую, что ему необходимо великое исследование совести, которое весь внутренний мир могло бы поставить перед вопросом: какую же позицию мы, взрослые, занимаем по

отношению к юношеству? И, имея в виду мальчиков и девочек того возраста, когда они становятся сексуально зрелыми, мы, если хотим быть честными, вынуждены признать: мы абсолютно не знаем, как с ними поступать, ясно лишь, что обучение и воспитание должны строиться на совершенно другой основе. При занимаемой позиции от понимания нами молодых людей нас отделяет пропасть.

Сегодня это становится большой практической проблемой. Вглядитесь в современное молодежное движение. Оно является живым свидетельством того, что вследствие проводившихся экспериментов посредством воспитания и обучения больше уже не осуществляется руководство. Всмотритесь в то, что происходит как раз в наше время юношество, о котором мы говорим, вдруг стало испытывать необходимость отказаться от водительства взрослых людей, чтобы в определенном смысле взять его в свои собственные руки. Причину того, что до этого дошло, что юношество стало испытывать такое побуждение, мы не должны искать в самом юношестве. Данный вопрос было бы чрезвычайно интересно рассмотреть с точки зрения духовной науки, но это не в собственном смысле педагогический интерес. В педагогическом отношении важнейшим фактом является вина взрослых в том, что они утратили руководящую инициативу, что они утратили способность понимать юношество. И, поскольку взрослые уже не способны удерживать молодых людей дома, молодые сделались перелетными птицами и в туманной неопределенности стали искать то, чего им больше не могут дать взрослые. Мысли, слова сделались тупыми. У людей просто нет того, что нужно юношеству; и вот оно отправилось странствовать и ищет среди лесов, ищет в себе самом то, чего не находит в словах, чего не находит в образах старших людей. Это одно из важнейших явлений нашего времени: юношество стоит перед великим вопросом, на который во все прежние времена оно получало ответ от взрослых и на который у взрослых теперь нет ответа, ибо язык взрослых более непонятен молодым.

Оглянитесь на вашу собственную молодость. Вы, может быть, были добропорядочнее этих перелетных птиц. Может

быть, вы меньше блуждали. Вы держались, вы поступали так, будто прислушиваетесь к мнению старших, а другие вели себя не так, как те, кто прислушивается к мнению старших. Мы имеем возможность наблюдать то, к чему привело молодежное движение.

Не так давно у участников этого молодежного движения проявилась потребность обрести самих себя. В самих себе, для самих себя они пытаются найти то, чего не могут дать им взрослые. На этом пути они обрели друг друга. Они образовали небольшие сообщества. Тут имело место очень своеобразное и нелепое явление. Взрослые потеряли управление, они сделались мещанами. Взрослые просто не поверили в то, что у молодых пробудилась та же огромная тяга, какая свойственна перелетным птицам. И что же, ощутив наступление нового времени, сказали взрослые? Они не сказали: “Мы должны постараться в нас самих найти возможность соединения; мы должны предпринять глубокое исследование совести; мы должны найти путь, ведущий от старших к младшим”. Они сказали нечто совсем иное: “Что ж, раз молодежь не хочет больше у нас учиться, мы будем сами учиться у молодежи”. И вот мы видим, как в учебных заведениях взрослые приспособляются к тому, чего хочет и требует молодежь. И если взглянуть непредвзято, то это не что иное, как то, что старшие выразили готовность принять руководство младших, что они, чем дальше, тем больше, капитулировали, чем дальше, тем больше, они отдавали бразды правления. Так что в момент кульминации некоторые учебные заведения управлялись не советами учителей, а советами учеников.

Но что же случилось с самой молодежью? От потребности к единению, от потребности обрести себя в сообществе молодые люди перешли к духовному поиску себя в отшельничестве. Последняя стадия заключается в том, что каждый чувствует себя предоставленным самому себе, что к единению каждый испытывает своего рода отвращение. Прежде была атомистическая устремленность, при которой еще с некоторой уверенностью чувствовалось, искалось и верилось, что человек способен нечто найти в этом мире. На смену

пришли напряженные размышления о том, как же случается, что человек оказывается не в состоянии поладить с самим собой. Взглянув на происходящее сегодня, вы убедитесь: последнее чувство получает все большее распространение. Вы увидите, как повсеместно растет возникающая вследствие расщепления душевных сил неуверенность. Повсеместно вы увидите особого рода страх, — *horror vacui*; становясь взрослее, молодые люди все больше страшатся того и ужасаются тому, что должно наступить. Они испытывают ужас перед жизнью, в которую вступают. И против этого, в сущности, имеется лишь одно средство, которое я называю “глубоким исследованием совести”. Оно не может быть обращено на внешние вещи, но должно руководствоваться ставимым самому себе вопросом: “Как же могло случиться, что мы хотим руководить, но уже совершенно не в состоянии понять молодежь с помощью имеющихся у нас, взрослых, сил?”

Обратимся к отдаленному от нас времени, например к древним грекам. У них, у тех, о которых рассказывает нам история, мы находим еще некоторое понимание между старыми и молодыми людьми. Особенно примечательным у них было то понимание, которое устанавливалось между людьми в возрасте от 14—15 лет до начала 20-х годов жизни, то есть находящимися в третьем возрастном периоде, и теми, которых я отношу к пятому возрастному периоду, примерно соответствующему отрезку жизни между 28 и 35 годами. Особенностью греческой и римской культуры было то, что люди в возрасте 35—36—37 лет обладали взаимопониманием с теми, кто был в возрасте современных старшеклассников, и что люди, достигшие зрелых лет, наилучшим образом понимали тех, кто был в возрасте начала тридцатых годов жизни. Понимание устанавливалось между старшими и младшими, с пропуском одного возрастного периода. Совсем непросто проникнуть за кулисы истории человечества. Мы видим, как юноша, достигший возраста половой зрелости, обращает свой взор к тем, кому уже исполнилось 28, 29 лет. Среди них он выбирает тех, кто ему больше по душе, тех, за кем ему хочется следовать. Он уже не может следовать за естественным авторитетом, но следует за тем,

кого избрал себе из людей данного возраста. Далее мы видим, что в ходе развития человечества, через средневековье к современности, это все более сходит на нет. Люди, так сказать, перетасовываются. Можно было бы сказать: данный духом естественный порядок обращается в хаос. Для всего мира это представляет собой социальную проблему, а для нашего мира, мира воспитания и обучения, это педагогикодидактическая проблема. Без рассмотрения всеобщих взаимосвязей мы не продвинемся здесь вперед.

Я хотел бы указать вам на один совершенно конкретный факт, который достаточно универсализовать, чтобы увидеть причину возникшего между взрослыми и юными непонимания. Видите ли, учась в современных школах и готовясь вступить в большой мир, мы изучаем, например, что на свете существуют 70 химических элементов. Сначала мы изучаем это, и когда сами становимся учителями, как правило, не думаем об этих элементах больше того, что “ну да, просто существуют эти 70 элементов”; однако внутри нас сидит представление о том, что их соединением и разъединением обусловлено существование вещей во внешнем мире. У нас даже складывается соответствующее мировоззрение. В том-то и заключается фарс, что на этих 70 химических элементах в последней трети XIX века строилось мировоззрение. О мире задумывались ровно в той мере, чтобы спросить себя: как посредством физических и химических процессов могли возникнуть и затем отвердеть небесные тела? как дело дошло до наиболее сложных процессов химического синтеза? Весь мир предполагали понять с помощью лежащих в этой плоскости мыслей.

Но человек состоит не из одной головы. Это было попросту общим местом у борзописцев, это был попросту фарс. Зазывалы стояли у барабанов и выкрикивали: “Заходите, заходите, господа! Здесь вы увидите живую говорящую человеческую голову!” Вошедшие разглядывали отделенную от тела голову, но человек — это не просто голова, это весь человек в целом. А тот, в чьей голове складываются такие воззрения, согласно которым жизнь его воли, жизнь его чувств, его физическое

существо организованы так, что это позволяет представлять ему мир состоящим только из физических элементов, тот должен чувствовать иначе, в кончиках пальцев у него должно находиться нечто иное по сравнению с тем, что имел у себя в кончиках пальцев древний грек, который считал бы подобное воззрение не иначе как чушью. Человек чувствует иначе, он по-другому ставит себя в мире, если думает, что представляет собой что-то уместяющееся в реторту, а не в космос. Разумеется, так же обстоит дело и с социологическими представлениями древних греков. Здесь есть над чем подумать. Следовало бы сказать себе: ведь странно было бы сводить устройство мира к 74 элементам; ведь когда мы, например, моем руки, а затем вытираем их, это живет в нашем чувстве. Сама возможность того, что голова принимает за действительность такое бесчеловечное мировоззрение, сами эти мысли придают этому чувству, нашим ощущениям совершенно определенный характер. И если мы чувствуем и ощущаем так, что человек оказывается совершенно устраненным из наших чувств и ощущений, то, находясь вместе с 15-летними юношами и девушками, мы не можем найти к ним подхода, мы не знаем, как с ними быть. С нашим мировоззрением мы можем составить коллегия университетских преподавателей и обсуждать то, что, с нашей точки зрения, является правильным, но это будет бесплодным для жизни. Высшие учебные заведения присылают в школу учителей, у которых полностью отсутствуют задатки к тому, чтобы установить какую бы то ни было связь с молодежью. Это — разверзшаяся перед нами ужасная пропасть.

Видите ли, известное внутреннее созвучие с тем, что изучается как физика или химия, мы можем пережить, достигнув возраста 50—55 лет. Тогда мы уже достаточно склеротизированы для того, чтобы в нас звучал тихий отзвук внешнего мира. Нас, людей, в продолжение нашей жизни мировые силы приводят к тому, что наш организм все более отвердевает. Мы становимся диссоциированными, к 50 годам мы внутренне покрываемся пылью. В этом возрасте мы становимся

рассеянными, медлительными и не столь человечными; как будто бы нас заключили в реторту. До такого состояния мы не доходим, но постепенно дело идет к тому; процесс протекает несколько более гуманно. Однако в том возрасте, когда человек приближается к смерти, в нем начинает действовать именно то, описанием чего занимается современная наука. Она постигает мир так, что понять ее, в лучшем случае, могут старики. По своей доброте природа при атом предоставляет им возможность несколько впасть в детство.

Может показаться, что говорящий такие вещи насмехается над миром. Это не юмор, а глубоко трагическая истина. Сегодня в мире мы описываем лишь то, что происходит вплоть до того, как мы умрем, и — ничего больше. После того как мы умрем, происходит что-то подобное, а когда мы стареем, появляется предчувствие того, что после смерти произойдет с нашим физическим телом. Вот что описывает наука. Во всех наших учебных заведениях преподаются именно такого рода знания, знания о физическом человеке, после того как он умер, знания о распаде. Но не это живет в членах нашего тела. Так ощущаем мы благодаря воспринятым нами мыслям. А то, что пришло к нам из прежнего времени, то, что относится к теологии вообще, живет в словах. Ведь исходящее из теологии совершенно не подходит к естественнонаучному представлению о трупе. На теоретикопознавательном уровне в этом нет еще ничего особенно дурного, дурным это становится, когда переходит в жизнь. Если взять всего человека в целом и спросить: “Какими же становятся люди под влиянием такой жизни?”, то вопрос приобретает большое значение, он становится вопросом жизни. Обойти этот вопрос мы не имеем права. Ведь в детях действуют совсем иные силы, чем те, которые мы в какой-то мере изучали. Мы, собственно говоря, отделены от них пропастью.

Древний грек счел бы глупостью говорить о 70 отдельных элементах, подобно тому как мы это делаем сегодня. Он бы сказал, что мироздание состоит не из 70 отдельных элементов, но речь должна идти о взаимодействии четырех принципов: огня, воды, земли и

воздуха. Обратившись за разъяснением к нашим задирающим носы ученым, мы, конечно, услышим, что подобные детские представления остались далеко в прошлом и что считаться с ними уже не приходится. Но если среди них попадется такой, который немножко подумает, он скажет: “Ну да, сегодня это тоже имеет место. Сегодня это — четыре агрегатных состояния материи: твердое, жидкое, газообразное; только вот тепло не следовало бы сюда причислять, поступать так было бы по-детски. Сегодня это тоже имеет место, но мы научились это правильно понимать. Мы должны с известной снисходительностью оглядываться на то, что было у греков. К счастью, мы в познании продвинулись настолько, что теперь у нас целых 70 элементов, тогда как прежние рассуждения об огне, воде, воздухе и земле были попросту анемизмом”.

Однако действительность не такова, она куда глубже. Говоря об огне, воде, воздухе и земле, древние греки не имели в виду того, что имеют в виду, говоря о них сегодня. Если бы вы спросили древнего грека (вплоть до XV века множество людей придерживались этого древнегреческого мировоззрения, что было отражено в написанных ими книгах, которые в наше время хотя подчас и читаются, но всегда остаются непонятыми), если бы вы спросили его сегодня: “Что представляешь ты себе, говоря о тепле, говоря об огне?”, он ответил бы: “Говоря об огне, я представляю себе все теплое и сухое”. — “Что представляешь ты себе, говоря о воздухе?” — “Говоря о воздухе, я представляю себе теплое и влажное”. Он представляет себе не внешний, физический воздух, он имеет в виду некую идею. Он представляет себе не внешний, физический огонь, он представляет себе идею. Нечто теплое и сухое — таковой была идея. То была не грубая апелляция к чувственно воспринимаемому, то были определенные внутренние качества, человек должен был возвыситься до того, что остается незримым для глаз и воспринимается мыслью, до того, что тогда называли “элементами”.

Что же обреталось на этом пути? Видите ли, на этом пути обреталось понимание, понимание эфирного, того,

что в человеке представлено эфирным телом. Древний грек не проникал в эфирное тело, но он постигал, как эфирное воздействует на физическое. Невозможно получить представление о воздействии эфирного на физическое, пытаюсь выяснить принцип взаимодействия кислорода с углеродом. Совершенно невозможно получить какое бы то ни было представление о воздействии эфирного тела на физические процессы, прибегая к идее о взаимодействии между водородом, углеродом, кислородом или серой. В этом случае исследователь полностью выходит из сферы эфирного и находится в сфере чисто физического, то есть в сфере процессов, совершающихся с человеческим телом после смерти. Происходящее в то время, как эфирное тело действует в области физического, можно понять лишь в том случае, если мысли обращены на теплое и сухое, холодное и влажное, если природа понимается как живое взаимодействие четырех элементов. В них выражено не просто детское представление, почерпнутое с поверхности физического мира, знания о них проистекают из видения эфирных процессов. В последнее время оно было полностью утрачено.

Это сказалось на всем существе человека. Подумайте: человек взрослеет и учится лишь тому, что мир состоит из 70 элементов — йода, серы, кремния, теллура и так далее и их комбинации. На жизнеощущении это сказывается так, что человек уже не имеет в виду себя как человека.

Представьте себе, подобно древним грекам, что огню присущи качества теплого и сухого, воздуху — теплого и влажного, воде — холодного и влажного, земле — холодного и сухого.

Нужно действительно живо представить себе эти качества и пропитать себя ими. Тот человек, у которого они перейдут в члены тела, будет отличаться от того человека, представления которого о членах его тела начинают соответствовать реальности лишь после его смерти. Надо быть лежащим в гробу трупом, чтобы чувствовать себя соответственно тому, что происходит, когда 70 элементов группируются по химическим законам. Чувство же того, в ком живет представление о четырех элементах, обращено на его эфирное тело.

Это для людей, получивших современное образование, стало совершенно ненужным; нам это стало совершенно ненужным. Наше образование готовит нас, в лучшем случае, к тому, чтобы приводить в порядок внешнюю часть существа человека, чтобы выполнять то, что в человеке принадлежит к механически-внешнему. К этому нас готовят. Для человека в нас мы не имеем ничего. Ничто не переходит в члены тела. Все ограничивается пределами интеллекта. Это никак не влияет на внутреннее чувство и волю. Сегодня, если мы вообще стремимся к тому, чтобы оказать на кого-то влияние, мы вынуждены обращаться к нему на языке проповеди. Мы вынуждены говорить с ним внешним образом, и мы не даем ему ничего такого, что действовало бы изнутри. В том, как мы обращаемся сегодня к молодежи, заключена ужасная неправда. Мы говорим ей, что она должна стремиться к добру, но не даем ничего, что могло бы ей в этом помочь. Следовать за нами она может только как за авторитетом. Для того чтобы то, что мы говорим, выполнялось, нам необходим авторитет полицейского фельдфебеля. Вот почему мы не можем найти подхода к людям, проходящим через тот этап своего развития, на котором должно установиться взаимодействие между духовно-душевым и телесно-физическим. Нам нечего дать молодым людям, которые, исходя из самой жизни, стремятся связать духовно-душевное и физическое.

Здесь мы остановимся, чтобы завтра еще более углубиться в поставленную проблему. Сегодня я в первую очередь постарался вызвать у вас чувство того, как поиск подхода к юным душам, проходящим через чрезвычайно важный этап развития, перерастает в исследование всего нашего мировоззрения.

Лекция седьмая

Штутгарт, 18 июня 1921 года

Вчера мы приступили к рассмотрению, которое я назвал созвучным времени исследования совести. Мы говорили о том, что оно необходимо учителю, воспитателю, общающемуся с детьми в возрасте 14—15 лет, внешний

признак которого заключается в наступлении половой зрелости и забота о котором должна проявляться не только теми, кто непосредственно обучает и воспитывает детей в данный момент, но вообще на протяжении всего периода школы. В связи с этим речь шла о необходимости учителю, воспитателю в наше время проводить своего рода тщательное исследование совести, ибо вследствие того, как в прошлом нас самих обучали и воспитывали, мы оказываемся не в состоянии понять происходящего с молодыми людьми.

О предпосылках этого мы можем составить себе представление следующим образом: рассмотрим сначала человека в возрасте приблизительно от 21 года до 28 лет. В духовной науке мы называем это временем рождения "я", периодом жизни, когда "я" достигает полноты своего воплощения. Мы говорили о том, что у девочек в возрасте приблизительно 14—15 лет "я" в значительной мере растворяется в астральном теле и, следовательно, не является самостоятельным, тогда как астральное тело уже достигает значительной самостоятельности. О мальчиках мы говорили, что их "я" не растворяется в астральном, но как бы отступает на задний план, и те особенности, которые мы наблюдаем у юношей и девушек от 14 лет до 21 года, являются выражением этих внутренних обстоятельств становления человеческого существа. Когда же, примерно в 21 год, "я" вступает в полную силу, человек ищет и находит другого человека; в полном смысле: человек — человека. И здесь мы наблюдаем нечто своеобразное. Потому что, если, например, тот, кому исполнилось 24 или, скажем, меньше, но не моложе 21 года, находит того, кто не старше 28 лет, то они оказываются в состоящий равностороннего взаимообмена в отношении духа, души и тела. В этом возрасте во взаимообмене между людьми устанавливается полное равенство. Наблюдать это очень важно для педагога. Все психологические домыслы, столь распространенные сегодня, своим происхождением обязаны игре в слова. Чтобы действительно понять жизнь, нужно изучать такие вещи, как эта взаимосвязь, устанавливающаяся между людьми в возрасте от 21 года до 28 лет.

Возьмем другой случай. Отношения складываются между молодым человеком в возрасте от 14 лет до 21 года и более старшим — в возрасте от 28 до 35 лет. Вне зависимости от их пола между ними не могут установиться равные отношения. И тем не менее при определенных условиях, о которых сейчас будет сказано, между ними может установиться настоящее взаимопонимание. Когда 14—15—16-летний человек вступает в общение с 28—29—30-летним, происходит следующее. То, что у 14—21-летнего более выражено в жестах, в том, как молодой человек, еще ребенок, проявляется в жизни, в том, как он обретает ловкость или стремится к идеалам, в его устанавливающейся связи с внешним миром, в том, что принадлежит в нем, так сказать, к более бессознательному, принадлежит развернутой вовне телесности, его внешнему развитию, — это у 28—35-летнего человека проявляется в более душевной, более внутренней форме. Вот почему 28—35-летний человек наилучшим образом предрасположен к тому, чтобы чувствовать, чтобы ощущать, душевно воспринимать то, что происходит с тем, кому между 14 и 21. И наоборот: этот последний предрасположен к тому, чтобы взирать на 28—35-летнего, в деятельности, во внутренней активности которого он видит то, что бессознательно выражено в его телесности.

У древних греков это отношение было выражено еще в значительно большей мере, отношение между людьми в возрасте 28—35 лет и детьми, молодыми людьми от 14 лет до 21 года. Это отношение переживалось инстинктивно. Взирая на старших, греческие дети не осознавали, а инстинктивно чувствовали: “Старшие в душе обладают тем же, чем мы обладаем во внешней жизни. В них мы видим более тонкий образ того, чем внешне являемся сами”. Достигая возраста 28—29 лет, грек имел возможность исключительно благотворно влиять на происходившее с тем, кому было 14—15—16 лет. В инстинктивной жизни древних греков, в которой не устанавливались абстрактные отношения между людьми, как это бывает у нас, но связь устанавливалась между возрастами, в жизни, в которой один человек что-то значил для другого, благодаря тому,

что он был старше или младше, эти инстинктивные отношения были еще чрезвычайно развиты, они действительно оказывали влияние на людей.

Представьте себе, как это было в Древней Греции. Ребенок рос, почитая тридцатилетних, но при этом у него было сильное чувство: “Когда я перейду двадцатые годы жизни, мне нужно будет найти для себя ровесника”. Это делало жизнь разнообразной и глубокой и отчасти структурировало ее социально. Вот что должно подчеркиваться, ибо сегодня, когда отсутствуют такие инстинктивные связи между людьми, учитель, воспитатель менее всего способен понять происходящее с детьми, достигшими возраста 14—15 лет. Это остается для нас столь загадочным потому, что, как я уже вчера говорил, нам не довелось воспринять таких представлений и понятий, которые, действуя в среде наших ощущений и чувств, могли бы на более сознательном уровне оживить в нас увядшие в ходе естественного развития инстинкты. И если в сфере педагогики и дидактики мы не обратимся к антропософской духовной науке и с ее помощью не воспитаем наших чувств и ощущений, то пропасть между взрослыми людьми и детьми, в том числе учителями и старшими детьми в школе, постепенно будет становиться все глубже и глубже. Тогда со временем для нас станет возможной одна-единственная форма общения — отдавать приказания. Мы будем рассчитывать на то, что в случае невыполнения наших приказаний под рукой у нас будет полицейский фельдфебель и детям будет известно, что он имеет средство принудить их слушаться приказаний. Внутреннюю же связь между учителем и учениками нам не установить до тех пор, пока — пусть это звучит довольно теоретично — всё в себе мы не изменим этими мыслями, которым надлежит пробудить нас, поднять в наше сознание то, что люди некогда получали от инстинктивной жизни.

Поэтому вчера я сказал вам: наше современное представление о том, что все природные вещества и существа состоят примерно из 70 элементов, правомерно для нас лишь тогда, когда мы лежим в гробу, то есть для нашего трупа. То, что рассматривается средствами физики

и химии, к принципу человеческого не имеет никакого отношения. С человеком это связано лишь постольку, поскольку его труп разлагается по тем же законам, по которым взаимодействуют эти 72 или 74 элемента. Но в четвертую, послеатлантическую эпоху, и в особенности у греков, сформировалось воззрение, которое, как я уже вчера говорил, мы склонны считать наивным и которое говорит всего лишь о четырех элементах: огне, воде, воздухе, земле. Как я уже вчера говорил, эти четыре элемента древние греки представляли себе не в грубой, чувственно-воспринимаемой форме, не как грубую, чувственно-воспринимаемую материю, но под огнем они подразумевали то, что обладает качествами теплого и сухого, под водой — холодное и влажное. Эти живые понятия применялись очень многосторонне. Они, например, служили основой для некоторых вполне определенных представлений. С их помощью приходили к пониманию того, каким образом посредством эфирного тела человека происходит смешение и разделение, синтез и анализ веществ, как эфирное тело в период от рождения до смерти работает с физическим телом. Мы же в состоянии составить себе представление лишь о том, что, в соответствии с нашими физическими или химическими законами, происходит с лежащим в гробу трупом. Древние греки и их преемники вплоть до XV столетия могли составить себе представление о том, как эфирное тело работает с физическим телом, проявляя присущие огню качества тепла и сухости, или присущие воде качества холода и влаги, или присущие земле качества холода и сухости.

С точки зрения четырех элементов можно рассмотреть человека куда более живым и глубоким образом; ведь здесь речь идет о воздействии эфирного тела на физические субстанции. Представляя себе это живым, мы внутренне сами делаемся живее; особенно если иметь в виду и еще нечто, что для древних греков было также живым представлением. (Рудольф Штейнер рисует на доске.) Представим себе, что это поверхность земли, а на ней зеленеют растения. Как же сегодня представляют себе происходящее в растительном мире? Разумеется, здесь

также не идут дальше того, что можно объяснить посредством химического анализа и синтеза, в которых участвуют 70 основных элементов. Все прочее либо отвергается, либо изображается по аналогии с взаимодействиями в минеральном мире. То, что в зеленой массе растения, когда растение находится в процессе роста, происходит между хлорофиллом и некими внешними сущностями, стремятся представить себе наподобие того, что происходит в реторте. Это не высказывается прямо, но это общий способ рассмотрения. Древний грек, хотя и не употреблял таких отчетливых формулировок, говорил себе: “Из земли, снизу вверх, поднимаются холод и сухость. Они действуют снизу вверх, и, как только на поверхности появляются первые ростки и зеленые растения, украшенные разноцветными цветками, приходит черед действовать воде и воздуху, и затем, все объемля, действует огонь. Тепло и сухость, холод и влага, тепло и влага и их смешение, влага и сухость, тепло и холод, эти качества, перемежающиеся и сочетающиеся, — они действуют на поверхности земли в растительном царстве”. Это нужно увидеть. Обратив взор на человека, на работу эфирного тела, мы видим нечто подобное. Созерцая жизнь растений, человек чувствует, что такая же растительная жизнь совершается и в нем самом. Грек чувствовал: “Там, вовне, я вижу, как все цветет, растет и изменяется. То же самое совершается и во мне самом”. То, что он представлял себе как деятельность собственного эфирного тела, не было для него чем-то чуждым. Он говорил себе: “Мое эфирное тело не является для меня чем-то незнакомым. Конечно, в самом себе я его не вижу, но, когда я смотрю на все эти окружающие меня зеленые растения, я вижу то же, что находится во мне самом”.

И если бы такой древний грек, но не в нынешней его инкарнации, а именно конкретный грек, явился к нам теперь и какой-нибудь современный химик стал бы ему объяснять: “Все это чепуха, что вы там напридумывали. Мы превзошли эти ваши четыре элемента: огонь, воздух, воду и землю; все это детские предрассудки, на самом деле существуют кислород, хлор, бром, йод” — и насчитал бы ему 76 элементов, то грек ответил бы: “Мне на это

возразить нечего. Ведь это более детальное рассмотрение того, что у нас под ногами действует как силы холодного и сухого. Но дальше специализации холодного и сухого ты не пошел. О воде, огне и воздухе ты не имеешь никакого понятия. У тебя нет и малейшего представления о том, что происходит в растительном мире. С твоими 76 элементами ты не можешь что-нибудь смыслить в растении”.

Почувствуйте, как наши слова оживают, когда мы начинаем чувствовать, что в человеке происходит то же самое, что и в этом зеленом мире растений, который перестает для нас быть чем-то непроницаемым. И вы можете не сомневаться в том, что, когда наше таким образом ожившее чувство станет участвовать в воспитании, когда оно пропитает наши слова внутренним душевным нюансом и не окажется по отношению к самой душе чем-то абстрактным, тогда вы увидите, как розовеют лица слушающих вас детей. Воздействие будет гармонизирующим, и весь человек будет охвачен преобразованием. Голос учителя будет звучать здоровее. Он будет оказывать совершенно иное воздействие, хотя вы не будете специально еще о чем-то заботиться. Ведь все эти искусственные педагогики, в которых говорится, что то-то надо делать так-то и так-то, а в таком-то случае надо поступать таким-то образом, — в сущности, выращенные в неестественных условиях тепличные растения. Возделывать следует подлинную педагогику. В наше формирование представлений, в наше чувствование это должно быть воспринято так же, как естественным образом мы воспринимаем извне то, что действует в нашей крови, в наших нервах, что срастается с нами в нашем организме.

Это уже само по себе вздор, когда мы от кого-то ждем, чтобы нам сказали: “то-то и то-то следует делать так-то и так-то”. В том же духе можно было бы и печке сказать: “Ты стоишь в углу, а твой непреложный долг заключается в том, чтобы делать тепло”. В печку кладут дрова и поджигают их. Условием педагогики является правильное познание человека, которое охватывало бы все наше существо, которое бы жило в нашем чувстве и переходило в нашу волю. Нам необходимо стремиться именно к такому

познанию человека.

Древний грек, разумеется, созерцал не одни лишь растения, он взирал и в мировые дали, взирал на “движущиеся звезды”, от Луны до Сатурна. Далее он направлял взор на мир неподвижных звезд, и у него возникало чувство: “Здесь, на Земле, я окружен растительным миром, и во мне действуют огонь, воздух и вода. В растительном мире действуют силы огня, воздуха и воды. Вовне я созерцаю то же самое, что ритмически действует во мне самом. Собственно говоря, я заключаю в себе весь кругооборот года, ибо так же как в растительном мире гармонически сочетаются сухость и влага, как действуют холод и тепло, так действует во мне и мое эфирное тело; но при том, что я заключаю в себе целый мир, то, что вовне требует больших периодов времени, внутри меня уместается в кратких ритмах”. Он говорил себе: “В растениях вода, воздух, огонь и земля взаимопроникают друг друга. В них проявляется действие эфирного, но из вселенной навстречу ему в силы огня, воздуха и воды излучается воздействие звезд, прежде всего планетарное воздействие. Если бы этого планетарного воздействия не существовало, то я все же обладал бы эфирным телом и растения существовали бы, но лобные доли моего головного мозга не могли бы сформироваться, если бы снаружи на меня не действовали силы Сатурна. Моя гортань не могла бы сформироваться, если бы снаружи на меня не действовал Марс. Без приходящих извне сил не могло бы сформироваться мое сердце”. Так думал древний грек. “Извне в меня излучаются силы; во мне происходит излучение эфирного, а из безмерных далей космоса ко мне, модифицированные планетами, протекают силы, конституирующие то, что стоит выше растительного”. Древний грек чувствовал: “У меня не было бы переднего мозга, не было бы гортани, не было бы сердца, не было бы желудка, если бы во мне не было Сатурна, Марса, Солнца, Меркурия”. Он чувствовал, что с далями космоса его внутренние органы находятся в такой же связи, в какой его эфирное тело находится с огнем, водой, землей и воздухом.

Да, дело обстояло так, что древний грек ощущал в своем

теле не только воздействие Земли, но и воздействие внешнего космоса. Он говорил себе: “Я и растение — мы находимся рядом, но во мне действуют силы космоса. Они достигают и растения, но у него они действуют снаружи, у него они не проникают внутрь и не формируют внутренних органов. Во мне они излиты во всем том, что у меня есть общего с животным. В круге зодиакальных созвездий я могу созерцать то, что формирует животное начало во мне самом и формирует его в окружающем меня мире животных. Например, лев. Его форма возникла из определенного рода взаимодействия сил, исходящих от планет и от неподвижных звезд. Зная это, я начинаю постигать, отчего льву присущ именно такой облик. Я начинаю постигать, почему другое животное выглядит иначе. Постигая животную природу, я постигаю астральное тело. Я чувствую ее в себе, подобно тому как я научился чувствовать растительную природу и эфирное тело. Вместе с животным миром я являюсь обитателем не только Земли, но и того в космических далях, что обязано своим существованием звездам”.

Древний грек говорил себе: “Во-первых, я окружен сущностями, сформированными по закону минерального мира, но я не принадлежу к ним, и растения не принадлежат, и животные, разумеется, также не принадлежат. Для меня было бы невозможно существовать на Земле благодаря лишь из Земли восходящим силам”. Такое переживание себя распростертым по всему космосу было характерно для древних греков, они имели его на инстинктивном уровне.

Чтобы постичь “я”, обращались к тому, что находится уже за пределами зодиакального круга, за пределами ограниченной им сферы, то есть в совершенно духовной области, для которой нельзя найти чувственный коррелят, разве что отображение всей этой духовной области: Солнце. Здесь мы приходим к древнему представлению о Солнце, которое в греческой культуре было уже несколько декадентным.

Наши физики и астрономы воображают, что где-то там, на расстоянии 20 миллионов миль от нас, находится гигантский газовый шар. Газ горит, и из этой лишенной

стен огромной газовой печи во все стороны излучаются свет и тепло. Только это представление и приходит в голову всем недилетантам, всем специалистам. Но чтобы сегодня иметь такое представление, надо быть именно специалистом. К тому, что есть в действительности, вы можете приблизиться, если представите себе следующее. Вы находитесь в свете. Повсюду разлит свет. И полностью отсутствуют какие бы то ни было отражающие свет предметы. Свет не возвращался бы к вам: в этом заполненном светом пространстве было бы совершенно темно. В лучшие времена люди знали, что там, наверху, нет никакой газовой печи, знали, что это даже не просто пустое пространство, а нечто меньшее, чем пространство, пространство со знаком минус. Наши физики были бы в высшей степени удивлены, если бы им довелось подняться в эту область: там, где они помещают газовый мяч, никакого газового мяча нет, нет и самого пространства, это — отсутствующее пространство, поглощающая пространство сила. Повсюду пространство, пространство и еще раз пространство; там — негативное пространство, вычитание из пространства. Здесь нужно составить себе какое-нибудь представление. Попробуйте, скажем, представить себе человека, который вам должен еще меньше, чем вообще ни копейки.

У пространства есть граница, и негативное пространство отражает свет. Свет не может его проникать и отбрасывается назад, так становится видимым Солнце. Повсюду свет. Солнце — это лишь отражающая сущность, аппарат, отражающий разлитый повсюду свет. Согласно древнегреческим воззрениям, источник света находится за пределами зодиакального круга. Он приходит к нам из космических далей. Здесь он улавливается и благодаря Солнцу становится видимым. Таким образом, существо “я” связано с тем, что выходит за пределы действия планет. “Я” каким-то образом связано с Солнцем именно потому, что оно меньше, чем какое бы то ни было пространство, что оно еще более пусто, чем любое пространство, что там, где находится Солнце, прекращается всякое материальное бытие и вступает в свои права дух. Древний грек чувствовал себя сродни Солнцу, ибо все в целом было для

него духовно.

Вплоть до середины IV столетия христианского летоисчисления в сознании европейских народов еще жило ощущение того, что, созерцая космос, человек восходит в сферу духа. Поэтому то, о чем идет речь, описывалось не как действие внешних планет, но как действие небесных иерархий, сущностей, приводивших в движение то, что внешне выражалось через движение планет. Мы должны обладать таким же живым представлением, тогда мы, как люди, будем совершаю иначе чувствовать себя в мире.

Взглянув с этой точки зрения на животный мир, мы видим в нем действие планетарных сил. Они создают органы. Разглядывая животных, я вижу, что их формам присуща законченность. Я сам не принял ни одной из этих форм. Я не выгляжу как лев, или бык, или кабан, но все это присутствует во мне синтетически. Во мне заключены все эти предрасположенности. Если бы все это ж было выравнено воздействием Солнца, то весь животный мир бурлил бы и вздымался во мне. Только благодаря солнечному воздействию было установлено равновесие. Но в чем-то все же сказывается то, что я заключаю в себе предрасположенность ко всем животным формам, ко всему животному миру; она лишь подавлена во мне. Благодаря этому я могу мыслить формы. Благодаря этому я могу мыслить имагинации. Когда я разглядываю животных, мне внешним образом открывается имагинативный мир. Но эти формы заключены во мне самом. Они существуют во мне как мыслеобразы благодаря тому, что я не воспринял их внешне, не воплотил пространственно.

Обратившись к еще более раннему времени, скажем ко времени Фалеса, мы увидим, что школы мистерий и их ученики обладали отчетливым знанием (им еще пропитаны эзотерические сочинения Платона). “Что такое логика? Зоология — вот живая логика, ибо, когда зоология принимает в нас духовно-абстрактную форму (мы предрасположены к этому), — что находит свое выражение в животном мире и что в нас, людях, приведено в состояние гармонии, — тогда в нас происходит живое взаимодействие мыслей, актуализация животного мира в

жизни наших мыслей; и логика является зоологией”. Затем пришел черед Аристотелиева сократизма, и эти вещи уже не сознавались. Тогда перешли к абстрактной логике, тогда стали, исходя из живого выбора родственных связей, определять связи между суждениями, проводить абстрактные связи от понятия к понятию, так, как это представлено в логике Аристотеля, способной своей неприступностью привести в отчаяние занимающегося ею человека.

Итак, человек чувствует, мыслит, выстраивает образы понятии, благодаря тому, что заключает в себе силы, распределенные по всему животному миру. Кто сознает это, тот совершенно иначе связан с мирозданием. Его воля и внутренние чувства живут иной жизнью. Он чувствует свое родство с природными царствами. Постепенно он начинает ощущать значение того, что в нас действует астральное, а не только эфирное. Если мы получаем не преобладающие в наше время абстрактные понятия, но, благодаря позитивным формам, испытываем живое внутреннее побуждение, а затем имеем дело с 14—15-летними молодыми людьми, то мы учимся их (молодых людей) наблюдать. Тогда благодаря тому, что мы внутренне воспринимаем, наши глаза и уши направляются на то, что в действительности происходит с находящимися перед нами 14—15-летними молодыми людьми. Если же в нас не живет это, если мы не пропитываем себя духовно-научным знанием таким образом, что оно переходит в нашу способность ощущения, то перед 14—15-летними молодыми людьми мы стоим — так говорили в дни моей юности — как баран перед новыми воротами.

Это то, что мы должны внести в наше образование, в нашу цивилизацию, в нашу науку, чтобы она наконец стала чем-то соответствующим реальности, а не просто суммой наименований, не просто номинализмом, чтобы она возжигала в нас нечто реальное. Благодаря этому мы сможем наблюдать человека. Я вовсе не имею в виду то, что мы должны ловко приступить к человеку и запротоколировать его особенности. Понимание человека придет к нам само собой. Мы получим представление о каждом ребенке, но его не нужно будет высказывать, ибо в

нашей душе оно должно сохранять подвижность. Затем мы можем поднять его в наше сознание, и действовать в классе мы будем в соответствии с этими представлениями, живучими и преобразующимися в нас, подобно тому как в мыслеформах в нас живет весь животный мир. Только представьте себе, что мы знаем это, что мы отдаем себе ясный отчет в том, как лев пожирает ягненка, что все это стало достоянием нашего сознания. Мы можем поступать сообразно этому. Находясь в классе, мы действуем именно так. Если мы не исходим из такого знания, из такой науки, которые принимают в расчет только абстрактные понятия, абстрактные законы природы, а на то, о чем у нас идет речь, вообще не в состоянии направить взор. Совершенно очевидно, что, пока люди думают, что в космосе пылает гигантская газовая печь без стен, они не в состоянии подняться до лучшего познания человека.

Итак, мы должны произвести серьезное исследование совести, которое заключается в том, что мы говорим себе: если мы не прилагаем все силы к тому, чтобы пропитать духовной наукой жизнь наших инстинктов, наших чувств и ощущений, то ребенка в возрасте 14—15 лет мы понять не можем. Мы учимся понимать его, когда постоянно говорим себе: антропософия — это уже педагогика; то есть она становится педагогией для того, кто в состоянии применить ее к воспитанию. И поскольку на повестке дня стоит педагогика, постольку нам нужно лишь извлекать из глубин наших душ то, что было заложено благодаря антропософии. Получив соответствующее направление, антропософская антропология становится педагогией.

Вчера, тем, кому предстоит преподавать в 10-м классе, я сказал, что начинать следует с познания человека. При таком познании человека мы снова помещаем его во всем мироздании, человека с его телом, его душой и его духом. Будучи подлинными педагогами, в отношении всего в анатомии, всего в биологии, мы должны быть информированы о том, что именно было достигнуто в продолжение столетних бездуховных исследований. Но то должна быть просто справочная литература, и нам не следует

упускать ни одной возможности присоединить к этой

информации то, что мы черпаем из антропософии. Только так будет пролит свет предоставляемые этой информацией сведения. С научной литературой вы должны обходиться совершенно иначе, чем это обычно принято. Разумеется, вас будут упрекать в том, что вы задираете нос или в чем-то подобном. Но с этим им придется смириться. Им придется смириться с тем, что в сообщениях современной науки, в представлениях современной образованности вы будете видеть только информацию; подобно тому как древний грек, если бы он явился сегодня и ознакомился с положениями современной химии, вероятно, сказал бы: “Я нахожу здесь подробности в отношении того, что мне известно о природе сухой и холодной земли, о ее влиянии на растения. Интересно изучить ее детально. Но вы ничего не знаете о совокупности действующих сил, вам известна только одна четверть целого”. Мы снова должны прийти к такому знанию, которое переходило бы в ощущение, чувство и волю, которое пропитывало бы всего человека, которое бы на душевном и духовном уровне было подобно крови на уровне телесном; тогда мы изменимся как люди и сделаемся подлинными учителями. С миссией учителя несовместим тот человеческий автоматизм, который развился благодаря изобретению всевозможных “парниковых” педагогик. Теперь принялись за эксперименты и хотят вывести новые понятия. Экспериментируют с памятью, экспериментируют с волей, даже с мышлением. Это — милые забавы, из которых, несомненно, что-нибудь да получится. Речь идет не о том, что мы должны противиться этим играм, но о том, что мы должны бороться с обусловленным ими сужением сознания.

Лекция восьмая

Штутгарт, 19 июня 1921 года

Успех нашей педагогической деятельности в значительной мере зависит от того, как мы сами себя внутренне воспитываем, от того, как мы представляем себе свое место в мире. В этой связи обратимся к уже многократно охарактеризованному этапу в развитии

ребенка, соответствующему возрасту 13—14—15 лет, возрасту, во взаимодействии с которым особенно важно правильно готовить себя к преподаванию.

Всю нашу педагогическую деятельность мы должны организовать так, чтобы правильно подготовить детей к этому этапу. Дело заключается в том, чтобы у ребенка сложилось определенное отношение к миру. Оно тогда, в частности, проявляется в том, что у мальчиков, а также у девочек развивается склонность к идеалам, склонность жить в чем-то таком, что должно стать дополнением внешнего, чувственного мира. Также и в несообразностях поведения детей, в шалопайстве мальчиков, в рассмотренных нами соответствующих особенностях девочек, в сущности, проявляется то, что можно было бы назвать склонностью к сверхчувственному, идеальному бытию в высшей целеполагающей идее: у жизни должен быть смысл! Это заложено глубоко в существе человека. И с этим: “У жизни должен быть смысл, жизнь должна иметь цель” — необходимо считаться. Чрезвычайно важно, чтобы у детей этого возраста данный внутренний принцип: “У жизни должна быть цель” — не оказался направленным в ложную сторону. Юноша, достигший 14 лет и взирающий на открывающиеся перед ним возможности жизни, часто испытывает чувство: “То-то и то-то должно быть таким-то и таким-то”. Девушка, наоборот, приобретает склонность судить жизнь. Именно в этом возрасте девушки делают резкими критиками жизни. Они считают, что им хорошо известно, что является правильным, а что неправильным и тем более что справедливо, а что нет. Они составляют себе определенное суждение о мире и живут в уверенности, что жизнь должка предоставлять им то, что человечество внесло в нее из своих идеальных подоснов. Склонность к идеальному, к идеалам в данном возрасте очень сильна. На протяжении всего времени обучения в школе, начиная с 1-го класса, от нас зависит, насколько правильно вырастает ребенок в мир идеалов.

Поэтому необходимо, чтобы мы сами усвоили себе идеалы, которые сделают для нас возможным подлинное понимание этой стадии в жизни молодого человека. Посредством духовной науки мы теоретически усваиваем

знания о трех важнейших этапах развития. До семилетнего возраста, начала смены зубов, ребенок является подражающим существом. Его формирование происходит благодаря тому, что он делает то же, что делают окружающие, воспроизводит то, что видит. В это время, в сущности, вся его деятельность выражается в подражании. В период смены зубов у него развивается потребность в своей деятельности следовать за авторитетом, согласовывать свои поступки с мнением окружающих. Таким образом, если раньше он как нечто само собой разумеющееся воспринимал все доброе и злое, правильное и неправильное и этому подражал, то с начала смены зубов он почувствовал, что хочет не просто подражать окружающим, а слышать от них, что он должен и чего не должен делать. С наступлением половой зрелости он уже чувствует себя в состоянии выносить на этот счет самостоятельные суждения, но в то же время испытывает потребность опираться на свободно избранный им авторитет. Он как бы говорит самому себе: "На этого человека, пожалуй, можно положиться, если хочешь составить суждение о том или ином предмете". Мы должны способствовать тому, чтобы ребенок имел возможность жить с таким чувством естественного авторитета.

Для этого мы должны прояснить природу стремления к подражанию. Что представляет собой оно? Его нельзя понять, если не учитывать, что в этот мир ребенок приходит из духовного мира. Эпоха, стремящаяся объяснить все заключающееся в ребенке только процессами наследственности, происхождением от родителей и прародителей, — такая эпоха не в состоянии объяснить подражание. Она неспособна подойти даже к простейшим жизнеспособным понятиям. Такая эпоха видит химический, физический мир, видит, как соединяются и разлагаются различные химические и физические элементы и, обращая свой взор на живое, обнаруживает в нем лишь то, что заключает в себе природа лежащего в гробу трупа. Имея дело с природой, наука в живом видит только углерод, кислород, углекислоту и тому подобное. Живое открывается ей только в форме, называемой "белком". Она считает, что в

белке синтезированы углерод, углекислота, водород, кислород и так далее и можно стремиться к тому, чтобы познать его, познавая составленную их совокупностью структуру.

При таком подходе вообще невозможно получить какое бы то ни было представление о природе составляющего основу жизни белка. Характеризуя таким образом находящийся в живой клетке белок, мы идем по ложному пути; ибо в реальности структурные силы, ответственные за образование формы, например, в горном хрустале или в кубике пирита, формируя белок, приходят в состояние хаоса. Рассматривая белок, мы должны направлять внимание не на объединение законов, но на то, как вследствие взаимодействия законы оказываются взаимно парализованными, на то, как в белке их действие прекращается, на их в нем отсутствие. Мы должны сказать: взаимодействуя в белке, вещества приходят в состояние хаоса, так что их взаимное влияние прекращается и наступает состояние, в котором они оказываются доступными совсем другому влиянию.

В обычном состоянии живого эти хаотические тенденции отчасти удерживаются протекающими в организме минеральными процессами. В клетках мозга, легких, печени, поскольку они являются белком, действуют и оказывают на них влияние вещества, полученные с пищей. Здесь нет полного хаоса. Но половые клетки организм охраняет от влияния пищи, от тех сил, которые воспринимаются вместе с пищей. В половых клетках господствует почти абсолютный хаос. Все минеральное в них совершенно уничтожено. У человека, у животного, у растения половые клетки возникают благодаря уничтожению минеральных, земных сил. Когда минеральное уничтожается, организм становится восприимчивым к воздействию из космоса. Тогда космические силы могут со всех сторон оказывать воздействие, а сами они в первую очередь подвергаются воздействию оплодотворяющих клеток другого пола, вследствие чего к эфирному примешивается астральное.

Можно сказать: когда минеральное разминерализуется в белке (в других случаях в

минеральном земное воздействует на земное), для космических законов появляется возможность опосредованно, через пришедшую в состояние хаоса субстанцию белка, проявляться в этом мире.

Естествознанию не удастся прийти к пониманию белка, если органическую молекулу оно будет рассматривать только как более сложный вариант молекулы неорганической. Сегодня химия и физиология заняты главным образом поисками структуры расположения атомов в различных субстанциях. Предполагают, что в белке эта структура является наиболее сложной. Но для молекулы белка характерна тенденция не к усложнению, а к упразднению минеральной структуры, благодаря которому земное влияние замещается внеземным. Здесь наш образ мышления искажен современным естествознанием. Касательно наиболее важных вопросов оно не имеет ничего общего с действительностью. Оно препятствует нам возвыситься до мысли о том, что в человека приходит нечто, не имеющее отношения к потоку наследственности, нечто такое, что он получает опосредованно, через космос. Руководствуясь современным представлением о белке, невозможно говорить о предсуществовании человека.

Вы видите, сколь необычайно важно для учителя уметь преодолевать фундаментальные понятия современного естествознания. С помощью фундаментальных понятий современной науки можно морочить мир, но учить с их помощью нельзя. Поэтому в наших высших школах вообще не учат; что же в таком случае делают в наших высших школах? Их преподаватели поддерживают между собой стоящие им известных усилий корпоративные отношения. Здесь же вынуждены собираться молодые люди для того, чтобы подготовиться к будущей жизни. Ничего подобного люди не станут делать, ни старые, ни молодые, если их предоставить самим себе, если предоставить им самим работать над собственным развитием. Значит, их приходится к этому принуждать, значит, свое место в жизни они могут найти только вследствие более или менее продолжительного принуждения. Соответственно у этих институтов нет никакого повода отказываться от

принуждения. Поэтому было бы сущим детством думать, что те учреждения, которые в то время, когда повсеместно прекратилась корпоративное принуждение, когда в прошлом осталась цеховая система, последними еще сохраняют цеховой принцип, окажутся в состоянии маршировать на гребне мирового прогресса. На них приходится меньше всего рассчитывать, ибо вся остальная жизнь отказалась от работы в принудительном, средневековом режиме. Современные университеты работают подобно средневековым ремесленным цехам. Они — последние заведения, в которых это сохранилось.

Но такие вещи уже не ощущаются, и в некоторые ответственные моменты все это оказывается не чем иным, как театральным представлением. Особенно театральность присуща системе экзаменов. Только подумайте, какой здесь устраивается театр! Чрезвычайно важно увидеть это изнутри. Тому, кто хочет обучать и воспитывать, человеком следует становиться совершенно другим путем, чем тот, который предлагает современное образование. Нужно приобрести новые представления о важнейших понятиях. Только так можно подойти к подлинному пониманию природы детского подражания.

Когда еще до зачатия душа ребенка находится в духовном мире, все происходящее в ее духовно-душевном окружении она воспринимает как само собой разумеющееся. Когда же она рождается и начинает осваиваться в земной жизни, по существу продолжается та деятельность, к которой она привыкла до рождения. Подражая, ребенок демонстрирует нам, что из бытия до рождения он принес с собой эту привычку, однако сам процесс теперь, так сказать, перевернут. До рождения его восприятие было направлено на происходящее внутри (оно и было для него окружающим), теперь же мир оказался вне него. Когда мир оказывается вне ребенка, это действительно подобно тому, будто ребенок скачала был заключен в шаре, а затем стал рассматривать этот шар снаружи. Мир, который человек видит глазами, представляет собой внешнюю сторону того, что он прежде видел изнутри. Подражая, всем своим существом ребенок стремится продолжать то, что для него было естественным

в духовном мире; так в этом возрасте устанавливается первая связь между чувственно-воспринимаемым миром и миром духовным.

Подумайте! Подумайте о всем значении того, что внешний мир ребенок стремится постичь, следуя принципам духовного мира, которыми он еще обладает в первые годы после рождения; что в этот период у ребенка развивается чувство истинного и что в мире у него формируется основополагающая установка: "Окружающие меня вещи столь же истинны, сколь истинно было то, что я созерцал в прозрачной ясности духовного мира". Чувство истинного формируется еще до того, как ребенок начинает ходить в школу. Но последняя стадия его формирования приходится на начало обучения в школе, и этому чувству истинного мы должны оказать достойный прием. Приняв его неправильным образом, мы, вместо того чтобы способствовать его дальнейшему развитию, притупим его.

Теперь представьте себе, что пришедшему к нам в школу ребенку мы помогаем воспринять нечто, являющееся для человеческой природы поначалу чем-то совершенно внешним: чтение и письмо. В их современной форме чтение и письмо по отношению к человеческой природе представляют собой нечто совершенно внешнее. То, что при этом предстает взору, то, что совершается при письме, в не столь уж отдаленные времена делалось абсолютно по-другому: рисовались картинки; рисунки не просто напоминали о действительности, они отображали действительность. Сегодня, ничтоже сумняшеся, при обучении детей читать и писать мы выводим их в полностью чуждый им элемент. В нем они лишены возможности подражать. Когда же мы даем им образы,, даем им художественные образные формы, когда мы подводим их к тому, чтобы они самих себя делали отображением мира, посредством созвучного естеству ребенка музицирования и тому подобных вещей, тогда мы продолжаем то, что дети делают сами еще до того, как начинают посещать школу. Если мы педантично наставляем ребенка: "и" пишется так-то, а "о" пишется так-то, то у него нет никаких оснований испытывать к этому интерес, чувствовать себя как-то с этим связанным.

Ребенок должен чувствовать связь с тем, что он делает. Место стремления к подражанию может занять только стремление к красоте. Мы должны с различных сторон работать над тем, чтобы ребенок правильным образом освободился от стремления к подражанию, чтобы оно преобразовалось в правильную, более внешнюю по характеру, связь с окружающим миром. Оно должно преобразоваться в красивое воспроизведение. Практические навыки и познавательный материал мы должны поначалу давать ему довольно недифференцированно.

Что, собственно говоря, делает ребенок, занимаясь эвритмией или пением? Освободившись от подражания, он в известном смысле продолжает подражать. Он движется. На занятиях музыкой пение и слушание, в сущности, представляют собой такое же внутреннее движение, как и то, которое совершается при подражании. Что же мы делаем, занимаясь с ребенком эвритмией? Вместо того чтобы дать ему в руку карандаш или перо и с их помощью изобразить то, что мы назовем “а” или “е”, с которыми у него таким образом установится чисто познавательная связь, мы предоставляем ему всей его человеческой формой вписывать в мир содержание речи. Мы не создаем абстрактный знак, мы предоставляем самому человеку вписать в мир то, что он может вписать в него посредством своего организма. В определенной мере мы предоставляем ему продолжить ту деятельность, которая была характерна для его предземного существования. А когда при обучении письму и чтению мы восходим не к абстрактному знаку, а к образу, побуждающему к деятельности существо ребенка, мы не удаляемся от этого существа; он сам при этом не удаляется от своего собственного существа. В обучении тогда участвует весь человек.

Но подумайте, как мало общего имеет это с той деятельностью, к которой дети привлекаются с помощью чисто физиологической гимнастики. Тогда мы — хотя и пользуясь другими средствами — дрессируем их наподобие диких животных; душа и дух вообще не принимаются во внимание. Противоположностью этому является то, что

совсем не имеет дело с телесным. Мы, с нашим чтением и письмом, достигли такой тонкой подвижности рук, пальцев и глаз, что они действуют обособленно от остального организма. Человек оказывается “разрезанным” пополам. Именно эвритмическое движение заключает в себе то, чему ребенок должен учиться, занимаясь письмом и чтением. Если имеет место художественный процесс и буквы ребенок получает из образов, то это точно такая же деятельность, просто она бывает более духовно-душевного характера при эвритмизировании или более пронизанной собственным сознанием при слушании пения. Ребенок действует как целостное существо.

Конечно, время от времени непременно случается, как это случалось и со мною, что на каком-нибудь школьном мероприятии, куда приглашены также и родители, они подходят к кому-нибудь из нас — и нам еще нужно научиться себя с ними правильно вести, — когда они подходят и говорят: “Нельзя ли что-нибудь сделать для того, чтобы мой мальчик перешел в параллельный класс, где у него был бы учитель-мужчина и он больше бы уважал его; а то, смотрите, ему уж восемь лет, а он еще ни читать, ни писать не может”. Причину ищут в том, что класс ведет учительница. Родителям кажется, что в принципе учителю свойственно быть лучшим дрессировщиком. В отношении подобных абсолютно ложных представлений мы должны вести серьезную просветительскую работу с родителями. Однако не следует смущать их. Мы не можем говорить им то же самое, о чем говорим между собой. Мы не можем сказать: “Вы должны быть довольны тем, что ваш мальчик в девять лет еще не может ни читать, ни писать. Он со временем будет лучше читать и писать, если в возрасте девяти лет еще не может этого делать; ибо если в девять лет он прекрасно пишет и читает, то впоследствии превратится в автомат, это значит, что ему привито нечто чуждое природе человека. Полноценным человеком становится именно тот, кто в детстве в какой-то мере сопротивляется привитию навыков чтения и письма”. К людям, получившим современное образование, мы должны подходить мягко и не смущать их сразу же, иначе наши благие намерения потерпят крушение. Однако со всей

возможной мягкостью мы должны им все-таки разъяснить, что поистине не совершается никакого греха против духа ребенка, если в возрасте 8—9 лет он еще не может как следует читать и писать.

Вводя таким образом ребенка в жизнь, сохраняя его целостность, не “разрезая” его пополам, мы можем по достижении им возраста приблизительно 9 лет видеть, как в его развитии наступает исключительно важный момент: вдруг совершенно изменяется его ориентация в мире. Он будто пробуждается, будто обретает совершенно новое отношение к своему собственному “я”. К ребенку этого возраста мы должны относиться с особым вниманием. Собственно говоря, мы должны быть с самого начала внимательны к нему. В наше время может легко случиться так, что характерные изменения будут наблюдаться в ребенке довольно рано. Мы должны быть внимательными к тому, как у ребенка возникает чувство удивления. Он начинает всему удивляться. Ко всему у него развивается новое отношение. Обычно это происходит у детей в возрасте от 9 до 10 лет. Итак, обратимся к самим себе с вопросом: “Что же произошло с ребенком?” Ответ будет не так-то просто облечь в слова современной речи. Можно выразить это следующим образом: до сих пор было так, что, если бы мы предложили ребенку рассмотреть самого себя в зеркале, он сделал бы это слегка иначе, чем обычно рассматривал различные внешние вещи, однако никакого особенного чувства у него при этом не возникло бы. Представьте себе, что вы дали зеркало обезьяне,— приходилось вам такое наблюдать?, — она берет его и бежит с ним куда-нибудь, где может без помех в него глядеться, глядится и наглядеться не может, забрать у нее зеркало бывает весьма непросто. Она чрезвычайно захвачена тем, что видит, но не может быть так, чтобы, глядясь в зеркало, обезьяна изменилась. Она не станет от этого тщеславнее. В этом смысле зеркало не оказывает на нее влияние. Влияние оказывается на восприятие, но дальнейшей метаморфозы не происходит. Стоит забрать у нее зеркало, и она все начисто забудет. Она не сделается тщеславнее. У ребенка, начиная с того возраста, который я характеризую, рассматривание себя в зеркало будет уже

пробуждать чувство тщеславия и кокетства. Такого различия между обезьяной, для которой просто видеть саму себя значительно важнее, и ребенком. У обезьяны это не формирует характер чувства и характер воли. О ребенке же следует сказать: если в возрасте девяти с половиной лет он глядится в зеркало, то это вызывает в нем устойчивые впечатления, оказывающие влияние на его характер. Вот что можно обнаружить, проведя такой эксперимент. Не правда ли, в эпоху, когда педагогика стремится стать экспериментальной наукой, потому что к ней нет уже другого подхода, потому что внутреннее уже утрачено, можно было бы предположить тенденцию к изучению этого чрезвычайно важного перехода, совершающегося в возрасте от 9 до 10 лет: давать тому или иному ребенку зеркало и записывать происходящие в его развитии изменения, чтобы потом написать об этом книгу и основать новый раздел экспериментальной педагогики. Но с точки зрения духовно-душевного такая процедура была бы не чем иным, как если бы предложили: "Да, мы не можем обойтись без раскрытия тайны человеческой природы; придется нам каждый год кого-нибудь лишать жизни, чтобы в момент смерти познавать некоторые ее закономерности". На физическом плане наука пока не позволяет себе проводить подобных наблюдений, но на душевно-духовном уровне уже дошли до экспериментов, в которых у несчастных жертв в некотором смысле отнимается их жизнь, в которых совершается именно то, чего следует избегать.

Итак, вы можете взять книги по экспериментальной педагогике и найти в них описание того, что считается неправильным. Вы можете найти в них, например, зарегистрированным то, в отношении памяти или способности ощущения, что с их точки зрения противопоказано развитию ребенка. Экспериментальная педагогика экспериментирует с тем, чего следует избегать. Все, от чего надлежит оградиться, становится предметом экспериментов. Вот что столь разрушительно действует в современной цивилизации. Она повсюду допытывается не о том, как дело обстоит с жизнью, а о том, как дело обстоит с трупами. Ей следовало бы

наблюдать за происходящим в жизни: за тем, как ребенок испытывает своего рода тонкое удивление по отношению к происходящему в мире; ибо в этом мире он начинает видеть самого себя. На этом отрезке жизни человек приходит к сознанию своего “я”. Когда он повсюду видит его отблески, когда он начинает ощущать его присутствие в растительном мире, в животном мире, тогда он узнает нечто и о себе самом. Это начинает пробуждаться в ребенке в возрасте между 9 и 10 годами. Пробуждения не происходит, если нет образной деятельности, если мы не занимаемся с ребенком осмысленными движениями. Именно этого сегодня не происходит. Современное воспитание не предполагает осмысленных движений. Ребенка, как барашка на луг, приводят в спортивный вал и воспитывают, указывая, как он должен двигать руками и что он должен выполнять на различных гимнастических снарядах. В этом нет ничего особенно духовного — или все-таки склонны видеть в этом особенно духовное? Разумеется, об этом сказано немало красивых слов, но дух здесь не присутствует.

Что же здесь происходит? Происходит то, что ребенок в том возрасте, когда ему наилучшим образом может быть привито чувство прекрасного, этой прививки не получает. Он хотел бы удивляться, но способность удивляться в нем умерщвляется. Возьмите современный типичный учебный план, проследите его тенденции. Тот, кто им следует, с пришедшими в школу 6—7-летними детьми обходится так, что они становятся невосприимчивыми к тому, что им предстоит пережить в возрасте между 9 и 10 годами. Они этого вообще не переживают. Из-за того, что это вообще не переживается, оно переходит в тело; вместо того чтобы перейти в сознание, сидит в теле. Преобразуется в теле в чувства и побуждения, о которых человек ничего не знает. Жизнь идет дальше, но ничего в ней не находят. Это характерно для современной жизни, люди ничего вовне не находят; ведь, будучи детьми, они не научились находить в жизни прекрасное. Они стремятся найти лишь то, чем обогащают сухое знание. Но они не находят скрытой во всем красоты, и связь с жизнью отмирает. Таков путь культуры: отмирает связь человека с природой. Тот, кто

умеет наблюдать, знает: нужно находить правильные слова, потому что ребенок в возрасте 9 лет живет в ожидании того, чему он мог бы удивляться. Кто не оправдывает этих ожиданий, действует исключительно разрушительным образом. Необходимо научиться наблюдать ребенка. Нужно вращаться в ребенка чувством, нужно проникать в ребенка; не ставить внешние эксперименты, а проникать вовнутрь.

Идя по жизни, человек проделывает путь развития, начинающийся с того момента, когда из глубинных слоев его существа ему звучат слова: Ты представляешь собой “я”. Относительно рано ребенок учится говорить о самом себе: “Я”, но это происходит как бы во сне и продолжает жить на уровне сна. Ребенка приводят к нам в школу, и вот мы должны придать этому новое направление. Мы должны вовлечь его в художественную деятельность. Тогда через некоторое время он совершит попятный путь и снова достигнет того момента в жизни, когда он научился говорить самому себе: “Я”. Этот процесс продолжится, и с достижением половой зрелости он снова пройдет через этот пункт. Помогая ребенку в возрасте 9—10 лет удивляться и восхищаться миром, мы подготавливаем это событие. Делая его чувство прекрасного более сознательным, мы готовим его к тому, чтобы с наступлением половой зрелости он научился правильно любить мир, чтобы любовь раскрылась в нем правильным образом.

Речь идет не только о любви одного пола к другому, это — частный случай. Любовь может распространяться на всё. Она является самым внутренним побуждением к действию: мы должны делать то, что мы любим. Вместе с любовью должно развиваться чувство долга: нам должно приносить радость то, что мы должны делать. Поэтому на протяжении всей школы мы должны заботливо развивать у детей чувство прекрасного. Чувство правды ребенок уже в известной мере приносит с собой в школу, а чувство красоты мы должны в нем воспитывать.

О том, что чувство истины ребенок приносит с собой, свидетельствует развившаяся у него еще в дошкольный период способность речи. Речь заключает в себе своего

рода воплощение истины, воплощение познания. Вот почему такие люди, как Маутнер, считают, что речь заключает в себе вообще все. Люди, подобные Маутнеру, написавшему “Критику языка”, считают негативным явлением в жизни ребенка то, что ему приходится вырастать из возраста, в котором учатся говорить. Маутнер, который не верит в мир, в своей “Критике языка” пишет, что людей следовало бы оставлять в состоянии детства, в состоянии, когда они учатся говорить. Если бы так было на самом деле, то наш дух был бы подобен духу учащегося говорить ребенка. Для нас дело заключается в том, чтобы проникнуть чувством в природу подражания, а затем, в отношении принципа авторитета, понять, как благодаря взаимодействию между нами, носителями авторитета и детьми, развивается чувство прекрасного. Если нам удалось этому способствовать вплоть до вступления ребенка в возраст половой зрелости, то у него, поскольку он начинает испытывать потребность в идеалах, правильно развивается также и чувство добра. Вплоть до наступления возраста пубертата мы должны направлять ребенка на делание добра. Общаясь с ним, мы должны воздействовать на него так, чтобы он творил добро. Необходимо, чтобы, когда 11—12—13-летний ребенок делает что-нибудь доброе, он ощущал присутствие своего воспитателя, ощущал его авторитет и чувствовал, что его учитель, его воспитатель удовлетворен этим. А всего дурного он должен избегать. В противном случае он должен чувствовать, что вызывает у незримо присутствующего учителя неудовольствие. Воспитатель должен его каким-то образом воодушевлять. Он должен срастись с воспитателем и отделиться от воспитателя уже с наступлением возраста половой зрелости.

Если мы воспитываем ребенка так, что, когда он приходит в школу, считаем его уже зрелым, пробуждаем его способность к самостоятельному суждению, как только он научился говорить, то тем самым мы и оставляем его на той стадии развития, когда он научился говорить, и препятствуем тому, чтобы он развивался дальше. Если, следовательно, мы не создаем условий для того, чтобы с наступлением половой зрелости ребенок прошел через

метаморфозу, чтобы он по-настоящему расстался с тем, что прежде приобрел, взаимодействуя с нашим авторитетом, то он оказывается не в состоянии перерастить авторитет. Сначала он должен был жить с чувством авторитета, но с наступлением возраста половой зрелости он должен был вырасти из него и обратиться к самостоятельному суждению.

Мы должны внутренне присутствовать при том, как ребенок избирает для себя такого героя, по путям которого он будет стремиться взойти на Олимп. Конечно, это связано со всевозможными неудобствами. Мы перестаем быть для него само собой разумеющимся идеалом. За это приходится бороться. В прежние времена можно было еще и приказывать. С наступлением пубертата ребенок делается очень чувствительным ко всем несовершенствам учителя. Мы должны очень сознательно отнестись к опасности, кроющейся в том, что ребенок делается крайне чувствительным ко всему, чего учителю не полагается делать. В частности, вы заметите, что дети в это время делаются очень чувствительными по отношению к образу мыслей учителя. Но если подходить к этому не эгоистически и быть по отношению к ребенку честным, то такая чувствительность может стать инструментом воспитания и преподавания. Здесь открывается возможность для свободных отношений с молодыми людьми. Исходя из них, мы сможем помочь человеку срастись с тем истинным, которое он принес с собой как наследие духовного мира, срастись с прекрасным и научиться в земном мире творить добро. И было бы грехом об истине, красоте и добре говорить абстрактно, не указывая на их конкретное значение для каждого из этапов жизни.

Разумеется, дорогие друзья, в рамках такого короткого, длящегося несколько дней рассмотрения возможно представить лишь фрагменты того, что для нас существенно; мы можем лишь постепенно подниматься на уровень стоящих перед нами задач.

Но воистину: это происходит как бы само собой, когда наша устремленность ставит перед нами задачи, и мы решаем их. Когда все физически-чувственное мы

рассматриваем с духовно-душевной точки зрения, когда, рассматривая мир, мы всегда находим в нем человека. В особенности мы должны это делать, будучи педагогами, то есть теми, кому доверены дети; здесь мы должны чувствовать себя прежде всего членами мироздания, в судьбе которого становление человечества играет большую роль.

Поэтому мне всегда хочется, чтобы то, что мы ощущаем в начале нового учебного года, когда мы полагаем новое начало, было преисполнено стремлением к осуществлению нашей великой задачи, чтобы, со всей возможной скромностью, мы ощущали себя миссионерами развития человечества. Вот почему мне всегда хочется, чтобы мои обращенные к вам в таких случаях слова несли молитвенное переживание себя в духовном, которое осеняло бы нас не силой одного лишь интеллекта, но силой жизни.

Я хочу, чтобы вы сознавали, что духовное распространяется среди нас подобно живому облаку, одушевленному и одухотворенному, что тем, о чем мы говорим по случаю начала нового учебного года, привлечены и сами живые духи и что мы можем просить их: "Помогите нам, наделите нас живой духовностью, оросите ею наши души и сердца, дабы мы правильно действовали".

Наше рассмотрение я хотел бы завершить краткой медитативной формулой:

Мы желаем созидать так, чтобы в наш труд изливалось то, что, исходя из духовного мира, духовно-душевно и телесно-физически стремится стать в нас человеком.