

# **Рудольф Штейнер**

## **Воспитание и преподавание из познания человека**

**Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis**  
**GA 302a**

**9 лекций, Штуттгарт, 1920, 1922 и 1923 гг.**

*Данное издание лекций представляет собой важное дополнение предыдущих циклов. В нем впервые (в русском переводе) подробно освещаются вопросы дидактики подросткового возраста (вторая часть). Первая часть продолжает глубокое рассмотрение вопросов педагогической антропологии, начатое Р. Штейнером в «Общем учении о человеке».*

### **Содержание**

#### **Медитативная антропология**

##### *Первая лекция*

##### *О педагогическом призвании Центральной Европы*

Центральная Европа погребена под мировоззренческими импульсами Запада. Герберт Спенсер. Педагогическая задача Центральной Европы: взрастить забытую педагогику жизни. Педагогика должна строиться на сопереживании ребенку. Внутренняя позиция учителя. Трагика и юмор.

##### *Вторая лекция*

##### *О трех ключевых силах в воспитании*

Различное развитие различных сторон человеческого существа. Смена зубов. Взаимодействие души и тела. Половое созревание. Влияние сил речи и музыки; их взаимодействие с пластически-архитектурными силами. Задача и воздействие уроков музыки, живописи, рисунка и эвритмии. Гигиенически-терапевтическая сторона преподавания. Благоговение и энтузиазм. Учитель-хранитель.

##### *Третья лекция*

*Духовное познание человека рождает педагогическое искусство*

Педагогика как наука и искусство. Взаимодействие музыкального и формирующего элементов в преподавании. Восприятие. Понимание. Воспоминание. Душа впечатляется

телу. Духовно-душевное свободно постигается. Взаимодействие телесного и духовно-душевного. Медитация учителя. Его работа с творческими силами.

#### *Четвертая лекция*

*Искусство воспитания есть уравнивание физической природы и духовного своеобразия подрастающего человека.*

Процесс воспитания как процесс воплощения. Включение «я» в телесную организацию человека посредством художественного элемента преподавания. Слишком много и слишком мало. Терапевтическое воздействие отдельных предметов и тем. Силы, связанные с головой, и тело. Познание человека как мост к ребенку, как пробудитель силы любви и педагогического искусства.

### **Воспитание в переходном возрасте.**

#### **О художественном построении уроков**

##### *Первая лекция*

##### *Воспитание в переходном возрасте*

Переходный возраст. Переориентация преподавания: от знания к познанию. Формирование суждения. Пробуждение интереса к миру. Тяга к власти и эротика. Скрытые вопросы. Подготовка учителя. Работать с интеллектуальным содержанием опираясь на силы фантазии. Интеллектуальное знание и антисоциальные силы.

##### *Вторая лекция*

##### *О художественном построении уроков*

Ребенок как индивидуальность. Воспитание должно устранить телесно-физические препятствия к развитию. Усталость. Ритм. Художественное построение уроков. Все должно быть облечено в образ. Грамматика. Подходить к миру с художественным чувством. Выбатывать умения. Подход к темпераментам. Подготовка учителя. Работа с физическим с помощью душевно-духовного. Формализм и склероз. Образно-художественное преподавание формирует авторитет учителя. Интеллектуальность в переходном возрасте.

### **О профессии учителя и воспитателя**

#### *Первая лекция*

##### *Гимнаст, ритор, доктор и их живой синтез*

Греческое и римское воспитание. Идеал доктора в средневековье. С помощью мертвого знания невозможно понять природу и человека. Импульсы к живому естествознанию. Синтез трех воспитательных идеалов.

## *Вторая лекция*

### *Оздоровляющие и омертвляющие силы в воспитании*

Какими силами мы воспитываем? Не столь важна методика, как воодушевление, которое возникает из предмета преподавания, из переживания духовного. Воспитание как врачевание. Движение, пищеварение, ритмическая деятельность. Ритмическая система как врачеватель. Необходимость переосмысления. Живое рассмотрение процесса дыхания и его отношение к духовному. Заучивание наизусть, бессознательная механистичность – живые образы. Познание человека рождает воодушевление и чувство ответственности.

## *Третья лекция*

### *Всеобъемлющее познание человека как источник фантазии для воспитателя*

Человеческое движение. Об углероде, азоте, кислороде и их отношении к душевно-духовному в человеке. Живое познание человека как источник инспирации. К характеристике современности. Махатма Ганди. Битва Михаила с драконом, представленная для вальдорфских учителей.

## **Медитативная антропология**

### **Первая лекция**

*Штутгарт, 15 сентября 1920 года*

Дорогие друзья! В продолжение тех нескольких дней, которые я имею возможность пробыть здесь, я предполагаю сказать нечто в дополнение к тому, что было темой наших прошлогодних курсов. Однако времени впереди столь мало и занятость моя такова, что я, право, затрудняюсь сказать, будет ли вообще продолжение у сегодняшней вводной лекции.

Предмет нашего рассмотрения – это сам педагог. Разумеется, мне придется придерживаться афористичной формы изложения, и я рассчитываю, что уже в вас самих сказанное мною обретет свой подлинный облик по мере того, как оно будет прорабатываться посредством вашего мышления и вашего чувства. Подумайте о том, – и обращаясь к этой мысли, мы уже

стоим на почве антропософски ориентированной духовной науки, исходя из которой мы предполагаем формировать такую педагогику, в которой нуждается наша современность, – прежде всего подумайте о том, что учителю следовало бы обладать правильным чувством в отношении существа эзотерики. В наше время, время демократии, время публицистики, у людей отсутствует правильное чувство того, что подразумевается под эзотерикой; ибо сегодня убеждены в том, что, поскольку нечто установлено как правильное и истинное, это может быть сформулировано и во всеуслышание высказано. Но в действительности дело обстоит иначе. В действительности существует и то, что открывается для познания, только если мы храним его в душе подобно сокровенной реликвии. Учителю в особенности следовало бы многое сохранить в себе подобно сокровенной реликвии и относиться к этому так, чтобы какую-то роль это могло играть только в общении самих педагогов. Я поясню, что здесь имеется в виду. Но, чтобы это стало понятным, мне нужно многое сказать, и в первую очередь следующее.

Никогда не следуют упускать из виду того, что, являясь педагогами, мы оказываем влияние на чувства, представления и устремления воли следующего поколения. Нам должно быть ясно, что, исходя из современности, это следующее поколение мы готовим к разрешению будущих задач человечества. Здесь сразу возникает вопрос: каким же образом человечество дошло до такого плачевного состояния, в котором оно пребывает сегодня? Оно дошло до такого плачевного состояния, поставив себя в зависимость от характерного для западной культуры образа мыслей и чувств. Можно было бы сказать: если сегодня в Средней Европе какой-нибудь носитель внешней культуры, будь то публицист, или популярный писатель, или кто-нибудь подобный берется рассуждать о Шихте, Гердере или Гёте, то от подлинных духовных импульсов Фихте, Гердера или Гёте он удален более, чем, находясь в Берлине или в Вене, от того, о чем сегодня думают и что чувствуют в Лондоне, Париже, Нью-Йорке или Чикаго. Мировоззренческие импульсы у западных народов постепенно наводнили нашу цивилизацию. И с особой силой это проявляется в области воспитания, ибо по существу в этом, начиная с последней трети XIX столетия, среднеевропейские народы пошли на выучку к народам западным. Сегодня те, кто дискутирует о проблемах воспитания, как чего-то само собой разумеющегося придерживаются заимствованного оттуда образа мыслей. Проследив истоки того, что в педагогике Средней Европы считается разумным, вы упретесь в Герберта Спенсера или кого-нибудь подобного ему. Люди не задаются вопросом о тех многообразных путях, по которым воззрения Спенсера или ему подобных проникли в головы среднеевропейцев и сделались эталоном в подходе к духовным проблемам. Но это – проторенные

пути. Если взять дух (для нас сейчас важны не подробности), сам дух педагогического направления, намеченного у Фихте, то окажется, что он не просто совершенно отличается от того, в чем сегодня усматривают рациональную педагогику, а что современные люди вообще вряд ли способны придать своим мышлению и чувствам такое направление, благодаря которому они действительно поняли бы, что имели в виду Фихте или Гердер, и смогли бы продвинуться дальше. Мы видим, что сегодня движущим принципом педагогики стало как раз нечто противоположное тому, что должно было им быть. Здесь я хочу указать на одно место у Спенсера.

Согласно Спенсеру, наглядное преподавание должно быть построено таким образом, чтобы на следующей ступени оно могло перейти в исследование в области естествознания. Чем же тогда должно являться школьное обучение? Оказывается, в школе мы должны учить детей так, чтобы, став взрослыми, при соответствующих обстоятельствах они могли дальше развивать полученные от нас знания о минералах, растениях, животных и пр. в качестве серьезных ученых-естественников или философов. Разумеется, сегодня на словах это часто оспаривается, но на деле именно это и проводится в жизнь. Этому принципу следуют уже вследствие того, что именно таким образом составлены наши учебники и никому не приходит в голову эти учебники отменить или изменить. Например, школьные учебники по ботанике составлены как бы в расчете на будущих ботаников, а не просто на усредненного человека. Подобным же образом школьные учебники по зоологии – рассчитаны как бы на будущих зоологов.

Дело в том, что сегодня нужно стремиться исследовать прямо противоположное тому, что Спенсер считает правильным педагогическим принципом. С нашей стороны вряд ли будет большой ошибкой, если в школе мы будем сообщать детям знания о растениях и животных, следуя предпосылке противоположной той, согласно которой они впоследствии станут ботаниками или зоологами. Наоборот, правильный результат будет достигнут в том случае, если знания о растениях и животных мы будем сообщать детям так, чтобы это как раз помешало им стать ботаниками или зоологами. Никто не должен становиться ботаником или зоологом благодаря тому, что он что-то изучает в школе. Ботаником или зоологом человек должен становиться исключительно в силу своей особой к тому предрасположенности, в силу того выбора, который, благодаря правильному педагогическому искусству, он сможет сделать впоследствии. В силу своей предрасположенности! Значит, если он предрасположен стать ботаником – он может им стать; и если он предрасположен стать зоологом – он также может стать зоологом. Это должно стать следствием его предрасположенности, то есть должно быть предопределено его кармой, законом судьбы. Это должно

открываться нам как знание: в таком-то ученике заключен ботаник, а в таком-то – зоолог. И ни в коем случае обучение в школе не может служить подготовкой к подобного рода специальной профессиональной деятельности. Но подумайте: в последнее время формированием нашей педагогики занимались именно ученые. Педагогику создавали, в педагогике произносили решающее слово люди с устойчивыми навыками научного мышления. То есть господствовало убеждение в том, что сам учитель в какой-то мере должен быть ученым; учительское образование сделалось прямо-таки научным, хотя два этих образования должны в корне отличаться. Когда учитель становится ученым, когда он к тому же начинает, в узком смысле слова, научно мыслить, – разумеется, это совершенно не возбраняется ему вне школы, – тогда с ним происходит нечто довольно хорошо известное: для своих учеников и коллег он становится своего рода комической фигурой, и о нем рассказывают анекдоты. В старшей школе гетевский «бакалавр» вовсе не такая уж редкость.

Ведь если сегодня задаешься вопросом, на его или на противоположную сторону следует встать, когда ученики потешаются над таким педагогом, то, имея в виду современную педагогическую ситуацию, хотелось бы встать на сторону учеников. К чему все это устремлено, особенно наглядно можно показать на примере наших университетов. Что, собственно говоря, представляют собой эти наши университеты? Являются ли они заведениями, призванными обучать молодых людей, или научно-исследовательскими центрами? Они хотят быть одновременно и тем и другим и именно поэтому превратились в ту карикатуру, которой являются сегодня. Но все несообразное в педагогике высших учебных заведений объясняется тем, что педагогами в них являются ученые. Это несообразное затем распространяется ниже и насаждается в средней и даже начальной школе. Однако нельзя переоценить важность работы в том направлении, чтобы педагогическое искусство коренилось в самой жизни, а не являлось продуктом узко-научного мышления.

Всемирно-историческим призванием среднеевропейских народов является утверждение именно такой педагогики, утверждение такой педагогики как их, так сказать, эзотерического достояния. Ибо у человечества много будет общего и должно быть много общего, если оно пойдет путем социального прогресса. Но то, что в духовной культуре Западной Европы имеет отношение к педагогическому искусству, этого западные народы не смогут понять, более того, это будет их злить. Об этом с ними говорить можно будет лишь после того, как они решатся встать на эзотерическую почву духовной науки. Даже со всем тем, на что в продолжение последних 40 лет в Германии взирали с такой гордостью, – со всем этим, что ознаменовало в

Германии такой великий расцвет, – со всем этим Германия оказалась в проигрыше. Тон задают западные народы. С этим ничего не поделаешь, и нам остается лишь надеяться на то, что нам удастся сообщить западным народам достаточно ясное понимание принципа трехчленности социального организма.

Тем не менее именно в области педагогического искусства Средней Европе предстоит дать миру то, что нигде, кроме как в ней, ему дать не могут, – ни на Востоке, ни на Западе. Но мы должны будем сохранять это в тех кругах, в которых это будет встречать понимание; мы должны будем оберегать это и знать, что как раз такое бережное обращение и является условием его действительности. Нужно точно знать, о чем следует умалчивать в общении с определенного сорта людьми, чтобы действительность проявилась. Но прежде всего мы должны сознавать, что нам не на что надеяться в отношении того образа мыслей, который, идя с Запада, неизбежно пронизывает многие области современной цивилизации. Мы должны знать: в этом отношении нам не на что надеяться в отношении нашего педагогического искусства.

У Герберта Спенсера есть одно посвященное воспитанию сочинение. Оно исключительно интересно. Спенсер излагает в нем длинный ряд своих так называемых «принципов» интеллектуального воспитания. Среди этих принципов он особенно выделяет один: в процессе обучения никогда не следует исходить из абстрактного, но всегда следует отталкиваться от конкретного, следует всегда опираться на какой-нибудь конкретный случай. Но вот он пишет книгу о воспитании. И прежде чем сказать что-либо конкретное, заводит читателя в непроходимые дебри абстракций, причем остается совершенно незамеченным, что он поступает противоположно тому самому принципу, который провозглашает наиважнейшим. Вот пример того, как знаменитый философ, задающий нашему времени тон, впадает в полное противоречие с самим собой.

В прошлом году вы смогли убедиться в том, что наша педагогика не строится на абстрактных воспитательных принципах, не руководствуется теми или иными высказываниями, вроде следующего: «Не следует ничего извне насаждать в ребенке, нужно развивать его индивидуальность». Вы знаете, что наше педагогическое искусство строится на подлинном сопереживании существа ребенка, что оно строится на всестороннем познании человека. В ходе нашего первого курса и затем на учительских конференциях немало было сказано о существе находящегося в становлении человека. Уже само понимание этого существа открывает нам, как именно следует поступать. Будучи учителями, мы должны сделаться художниками. Подобно тому как для художника немислимо взять в руки трактат по эстетике и писать картину или ваять, следуя изложенным в нем эстетическим принципам, так и для учителя

должно стать совершенно невозможным строить свои уроки соответственно вычитанным в трактате по педагогике указаниям. То, в чем учитель действительно нуждается, так это в умении видеть, что представляет собой человек и чем он станет впоследствии, когда выйдет из детского возраста. Предположим, что мы преподаем в первом классе шести-семилетним детям. Наши уроки всегда будут плохими, а преподавание не будет достигать цели, если после года преподавания мы не скажем себе приблизительно следующее: «Кто же все-таки учился больше всех? Это – я сам, учитель!» Предположим, каждый мог бы сказать себе: «С самого начала учебного года я руководствовался превосходными педагогическими принципами и следовал указаниям высших авторитетов в области педагогики, я сделал все возможное, чтобы осуществить эти педагогические принципы на деле», – можно с уверенностью сказать, что тот, кто и впрямь все это проделал, в итоге преподавал весьма скверно. И, конечно, наилучшим образом преподавал тот, кто хотя и входил каждое утро в класс, боясь и робея, с чувством неуверенности, но в конце учебного года мог сказать себе: «Сам ты за это время учился больше всех». Ибо то, может ли человек сказать себе: «Сам ты за это время учился больше всех», зависит от его подхода к делу. Это зависит от того, какую работу он проделал, от того, испытывал ли он постоянно следующие чувства: «Способствуя росту детей, ты растешь сам. Ты стараешься в самом благородном смысле этого слова; твое умение не очень велико, но в то время, когда ты работаешь с детьми, в тебе растет особая сила». Иногда у него будет возникать ощущение, что с тем или иным ребенком вряд ли удастся многого достичь, но нужно постараться сделать все, что только возможно. А у другого ребенка, особенно одаренного, он сможет тому или иному научиться. Короче, по окончании учебного дня он чувствует себя совсем другим человеком. В конце учебного года он уже научился тому, чего не умел в его начале. Он говорит себе: «Да, теперь, наконец, ты умеешь то, что должен был уметь!» Это очень реальное чувство. И в нем весь секрет. Если бы уже в начале учебного года вы умели делать все то, чему научились к его окончанию, ваше преподавание было бы плохим. Хорошо вы преподавали именно потому, что только теперь достигли того, к чему стремились. Таков парадокс: ваше преподавание было бы хорошим, если бы вы не знали того, чему научились к концу года, и оно было бы далеко не таким хорошим, если бы уже в начале года вы знали то, что вам предстояло узнать к его концу. Интереснейший парадокс!

Многим людям важно знать о нем, но важнее всего знать о нем учителю. Ибо он представляет собой частный случай всеобщей истины: знание как таковое, неважно в какой области, абстрактно сформулированное знание, усвоенное рассудком в виде идей, – такое знание не обладает какой бы то ни было практической



ценностью. Практической ценностью обладает лишь то, что к этому знанию ведет, что находится на пути к этому знанию. Ибо знание, которое человек приобретает иначе, чем после года преподавания, становится чем-то ценным только после его смерти. Только после его смерти создаются условия, при которых оно может способствовать дальнейшему созиданию его индивидуальности. В жизни же ценным является не готовое знание, но ведущая к готовому знанию работа, а в педагогическом искусстве эта работа представляет собой совершенно особую ценность. Здесь происходит то же, что и в других искусствах. Я не представляю себе настоящего художника, который бы по завершении очередной работы не сказал себе: «Наконец у тебя стало получаться». Я не думаю, что является настоящим художником тот, кто может быть доволен собой в процессе работы. Он может чувствовать известный эгоистический пиетет по отношению к тому, что им сделано, но он не может быть этим доволен. К завершеному произведению искусства его создатель утрачивает по большей части прежний интерес. Такая утрата интереса является особым свойством знания, приобретаемого в процессе работы; живым является именно то, что еще не успело превратиться в знание.

Так же, в сущности, обстоит дело и со всем организмом человека. Наша голова закончена настолько, насколько вообще что-нибудь может быть закончено; ведь она продукт сил нашей предшествующей земной жизни и является как бы перезрелой; все человеческие головы являются перезрелыми – даже и незрелые. Что касается прочей нашей организации, то из нее разовьется зачаток той головы, которой мы будем обладать в будущей земной жизни; эта часть нашей организации способна расти и развиваться и представляет собой нечто незавершенное. Вплоть до нашей смерти она не принимает своего подлинного облика – облика, выражающего скрытые за ним силы. О том, что остальной наш организм пронизан упорным стремлением к жизни, свидетельствует уже его конституция: в нем костное сведено к минимуму, тогда как голове в этом отношении следует приписать максимум.

Эту своеобразную внутреннюю скромность, это чувство собственного становления – вот что должен нести в себе учитель; ибо из этого чувства проистекает нечто куда более значительное, чем то, что могут дать какие бы то ни было абстрактные принципы. Если, находясь в классе, мы осознаем: «Хорошо, что мы все делаем несовершенно, в силу этого во всем присутствует жизнь», – то наше преподавание будет хорошим. Когда же, находясь в классе, мы станем облизывать пальчики от удовольствия, доставляемого нам нашим педагогическим совершенством, – то, можно не сомневаться, наше преподавание будет плохим.

Теперь представьте себе, что вы преподавали сначала в первом, потом во втором, потом в третьем классе и т.д., так что вам пришлось испытать все неизбежные беспокойства, разочарования и что, вероятно, вам в чем-то сопутствовал успех. Представьте себе, что постепенно вы прошли через все классы начальной и средней школы и в конце каждого учебного года обращались к самим себе в духе описанного мною сейчас настроения, и вот, доведя до окончания восьмой класс, вы снова приходите в первый. Казалось бы, наконец, вы можете сказать себе: «Теперь-то я уже могу опираться на то, чему научился; теперь у меня все будет в порядке, и я смогу быть превосходным учителем!» Но этого-то и не будет. Завершив учебный год во втором, третьем и прочих учебных классах, вы, следуя сложившемуся у вас верному чувству, будете говорить примерно следующее: «Работая с семи-, восьми-, девятилетними детьми, я сам научился всему, чему только мог научиться. В конце каждого года я знаю, как именно мне следовало поступать; но вот я снова работаю в четвертом, пятом или каком-нибудь другом классе и – снова не знаю, как мне быть». Ибо теперь вы исправляете то, что вам представлялось правильным после года работы в том или ином классе. И, если, проработав восемь лет, в продолжение которых вы занимались исправлением предыдущего, вы имеете счастье снова взять первый класс, вы опять окажетесь в точно таком же положении.

Разумеется, теперь вы будете преподавать, исходя уже из совсем другого духа. Но если вы с внутренним подлинным, благородным скепсисом рассмотрите свое преподавание, то из этого скепсиса вы почерпнете новую скрытую силу, которая позволит вам с вашими новыми детьми достичь еще большего. Это – несомненная правда. Хотя сам эффект для жизни тогда будет иным – не значительно лучшим, а иным. Я бы сказал, качество того, что вы сделаете из детей, тогда будет ненамного выше достигнутого в первый раз; эффект будет попросту другим. Качественно вы достигнете чего-то другого, но количественно – не многим больше. Ибо то, что мы приобретаем благодаря нашему благородному скепсису и внутренней скромности, служит формированию нами из людей индивидуальностей, индивидуальностей по большому счету. Мы не можем с тем же самым классом повторить тот же самый учебный год и выпустить в мир два отпечатка с одного и того же педагогического шаблона. Но мы можем подарить миру неповторимые в своем многообразии человеческие индивидуальности. В жизни мы утверждаем многообразие – и делаем это не посредством абстрактных принципов, а благодаря тому более глубокому постижению жизни, о котором здесь идет речь.

Как видите, для учителя существенно то, как он ставит себя по отношению к своей священной профессии. Это действительно является определяющим, ибо в обучении и воспитании скрытое

(Imponderabilien) и есть важнейшее. Учитель, с подобным чувством входящий в класс, преподает иначе. Подобно тому, как в повседневной жизни достоинство вещи не всегда определяется тем, что она большая, а подчас как раз тем, что она маленькая, так и то, что мы делаем с помощью больших слов, не всегда является определяющим; подчас определяющим является то ощущение, то чувство, с которым мы входим в класс. В особенности важно, чтобы, входя в класс, мы мгновенно, подобно змеиной коже, сбрасывали с себя тесную оболочку персонального. Может статься, учителя, поскольку он тоже, как это часто с таким самодовольством подчеркивают, всего лишь человек, за время, прошедшее между окончанием уроков в предшествующий день и началом уроков на следующий день, постигли какие-то неприятности. Может быть, его укоряли в фанатизме или, как это бывает в жизни, он повздорил с женой. Такие вещи ухудшают настроение, они могут изменить все душевное состояние человека. Но возможно также, что произошло что-то очень приятное, радостное. Может быть, особенно благоволящий к вам отец одного из учеников, вернувшись с охоты, подарил вам зайца; а если вы учительница, то может быть, это был букет цветов. Это в порядке вещей, если в нас живут вызванные подобными обстоятельствами настроения. Но, входя в класс, мы должны о них совершенно забыть, и наша речь должна окраситься лишь тем, что относится к самому преподаванию. Пусть сам учебный предмет, которому мы полностью должны отдаться, побуждает нас, когда это нужно, говорить печально или с юмористическим оттенком. Между прочим, мы должны быть в состоянии чувствовать, как класс реагирует на трагическое, сентиментальное или юмористическое. Ибо для детских душ трагическое, сентиментальное или юмористическое значит исключительно много. Если преподавание мы строим так, что в продолжение урока чередуются юмористическое, сентиментальное и трагическое настроения, если мы действительно способны, как бы представив нечто из духа основополагающей тяжеловесности, затем перейти в сферу легкого парения (но только не принудительно, а следуя ходу изложения), то для душевной атмосферы в классе это является тем же, чем для тела является вдох и выдох. Обучение не должно быть просто интеллектуальным или интеллектуалистическим – мы должны заботиться о сопутствующем ему настроении. Ибо что означает трагическое или сентиментальное настроение? Это совершенно то же самое, что для организма вдох, наполнение воздухом. Чувствовать трагичку – значит консолидировать, уплотнять свое физическое тело. При этом наше эфирное тело как бы выдавливается, выделяется из физического. Юмористическое настроение означает, что наше физическое тело расслабляется, а астральное тело в значительной мере расширяется,

распространяется в окружающем. Улыбаясь, мы распространяем вовне астральное тело нашего лица.

Смех – это не что иное, как астральный выдох. Однако тот, кто желает применять такие вещи на практике, должен обладать в известной мере чувством динамики описанных процессов. Вовсе не всегда хорошо от основательности, тяжеловесности переходить к юмору, но по ходу преподавания мы можем найти способ не оставлять детскую душу в плену трагичного или тяжелого – ну выпусти ее на свободу, да так, чтобы пребывание в противоположных настроениях явилось для нее подлинным дыханием.

Забота о нюансах настроений во время урока – одно из самых необходимых условий хорошего преподавания.

## **Вторая лекция**

*Штутгарт, 16 сентября 1920 года*

Разумеется, невозможно воспитывать и обучать без того, чтобы в духе до какой-то степени не чувствовать всего человека. Ведь для понимания детского развития особенно важно иметь в виду именно всего человека. Мы знаем, что весь человек – это его «я», астральное тело, эфирное тело и физическое тело. Все четыре члена во времени развиваются неодинаково, и в этом отношении мы должны проводить четкие различия. Внешним образом, как вам известно, стадии развития выражаются в смене зубов и в тех изменениях, которые сопровождаются мутацией голоса у мальчиков, а у девочек выражаются иначе, но не менее отчетливо. Сущность явления та же, что и при мужской мутации голоса, но в женском организме ему свойственна большая распространенность, оно не демонстрирует себя в каком-то одном органе.

Итак, что же представляет собой смена зубов? Она является внешним выражением испытываемого в предшествующее ей время физическим и эфирным телами идущего сверху вниз воздействия нервной системы. Приблизительно до седьмого года жизни голова сильнейшим образом воздействует на физическое и эфирное тела. В голове сконцентрированы силы, наибольшая активность которых приходится именно на годы, когда такую большую роль играет подражание. Процессы формирования в туловище и конечностях совершаются благодаря исходящим от головы излучениям. То, что при этом излучается головой в физическое и эфирное тела, пронизывая ребенка вплоть до кончиков пальцев на руках и ногах, следует определить как душевную деятельность (хотя исходит она из физического тела).

Это та самая душевная деятельность, которая впоследствии проявится в душе в виде рассудка и памяти; с наступлением смены зубов ребенок начинает думать так, что его мысли становятся более сознательными. Перемена в душевной жизни ребенка в том и состоит, что определенные силы, после седьмого года жизни действующие в его душе, до наступления этого возраста действуют в его организме. Собственно говоря, все процессы роста, совершающиеся в организме до наступления смены зубов, являются выражением тех сил, которые после седьмого года жизни заявляют о себе как силы рассудка и ума.

Подлинное взаимодействие между душой и телом начинается с того времени, как, на седьмом году жизни эмансипировавшись от тела, она занята уже не его созиданием, а самой собою. Возникающие тогда в теле душевные силы в таком их качестве продолжают действовать вплоть до следующей реинкарнации. Теперь идущие вверх излучения тела отбрасываются, а силы, идущие от головы вниз, сдерживаются. Таким образом, время смены зубов характеризуется напряженной борьбой между силами, устремляющимися сверху вниз, и силами, направляющимися снизу вверх. Смена зубов является физическим выражением этой борьбы сил, которые впоследствии заявят о себе в ребенке как, с одной стороны, силы рассудка и ума, а с другой стороны, силы, роль которых особенно важна в живописи, рисовании и письме. На силы, устремляющиеся вниз, мы опираемся, когда с помощью рисования учим детей писать, ибо эти силы стремятся воплотиться в пластические формы. До начала смены зубов они пластически формировали тело ребенка, так как заложены в его душе духовным миром еще до зачатия тела. Исходя из головы, они сначала формируют тело, а с седьмого года жизни действуют в качестве душевных сил как таковых. Воспитывая с помощью нашего авторитета достигших этого возраста детей, мы обращаемся в них к тому же, что прежде выражалось у них в бессознательном подражании (в то время как эти силы устремлялись в тело). Если со временем ребенок становится скульптором, живописцем или архитектором, только настоящим архитектором, создающим исходя из форм, то это происходит от того, что его организм больше предрасположен удерживать в голове стремящиеся вниз силы, так что эти «детские» силы излучаются в тело и в более позднем возрасте. У детей же, в организме которых они не удерживались и полностью перешли в сферу душевного, отсутствуют задатки к тому, чтобы стать живописцами, скульпторами или архитекторами.

Такова тайна этих сил: она обусловлена проделанным нами в период между смертью и новым рождением. Благоговение, подобное религиозному, испытывает воспитатель, говорящий себе: «Те самые силы в семилетнем ребенке, к которым ты обращаешься для того, чтобы научить его рисовать или писать, –

их, в сущности, посылает тебе небо, их посылает духовный мир; ребенок – это посредник, а ты работаешь с посланными из духовного мира силами». Такое благоговение перед божественно-духовным, если им окрашено преподавание, поистине творит чудеса. Кто чувствует себя связанным нисшедшими из предшествующего рождению духовного бытия силами, кто проникся этим возникающим вследствие глубокого благоговения чувством, тот убедился в том, что благодаря наличию этого чувства можно добиться большего, чем с помощью каких бы то ни было интеллектуальных соображений о том, как следует поступать. Собственные чувства учителя являются наиважнейшим испытательным средством. Живущее в нем благоговение оказывает на детей в высшей степени формирующее воздействие.

Рассмотрим другой процесс, относящийся уже к периоду полового созревания. Он, собственно говоря, постепенно набирает силу в продолжение всего семилетия, между седьмым и четырнадцатым-пятнадцатым годами жизни. В это время в тех областях души, которые еще не пронизаны сознанием (ибо сознание только формируется), постепенно становится сознательным то, что излучалось в ребенка с момента его рождения, что участвовало в формировании его тела и сопутствовало пластическим силам.

Это – другие силы. Если пластические силы проникают в голову изнутри, то эти силы проникают в нее извне и затем спускаются в организм. С седьмого года жизни ребенка они вместе с пластическими силами работают над созиданием его тела, и я не могу определить их иначе как силы, действующие в речи и музыке.

Силы музыкального характера воспринимаются чаще всего из окружающего мира, из наблюдения природы, из наблюдения ее процессов, прежде всего из наблюдения ее регулярных и нерегулярных явлений. Ведь во всем, что совершается в природе, звучит таинственная музыка: земная проекция музыки сфер. В каждом растении, в каждом животном воплощен один из тонов музыки сфер. Она живет и в человеческом теле, однако в человеческой речи ее уже нет, то есть она отсутствует в том, что выражается душевно, но присутствует в формах тела. Дети вообще в высокой степени музыкальны именно благодаря тому, что способны на бессознательном уровне все это воспринять. Они принимают все это в свой организм. То, что они переживают как формы движения, как линии, как пластику, идет у них изнутри, от головы, а восприятие музыкальной ткани или содержания речи – обусловлено внешне. Начиная приблизительно с четырнадцатого года жизни, навстречу тому, что идет извне, изнутри начинает действовать постепенно развивающийся духовный элемент музыкально-речевого. Здесь мы имеем дело также с суммой сил,

которая у девочек распространяется по всему организму, а у мальчиков концентрируется в области гортани, что и обуславливает мутацию голоса. Таким образом, мутация голоса и все то, чем ознаменовано вхождение в возраст половой зрелости, является результатом борьбы между волевым потоком, приходящем извне, и таким же потоком, идущим изнутри, между внутренними и внешними музыкально-речевыми силами. До седьмого года жизни в организме ребенка чаще действуют пластические и реже музыкальные силы. Но после семи лет в эфирном теле преобладает действие музыкальных и речевых сил. «Я» и астральное тело противодействуют этому: внешний волевой элемент борется с внутренним волевым элементом, и это выражается во всем том, что сопутствует половому созреванию. Это выражается также в различии мужского и женского вокальных регистров. Мужской и женский голоса лишь в узком диапазоне совпадают по высоте тона: женский голос стремится вверх, а мужской опускается вниз, к басу. Это вполне соответствует общему строению организма, формирующемуся в результате борьбы этих сил.

Итак, говоря о душевных процессах, мы должны иметь в виду силы, совершенно определенным образом участвующие в формировании организма. Все абстрактные разглагольствования, которыми изобилуют книги по психологии, все порождаемые современной наукой психологизирования, все рассуждения о психологическом параллелизме суть не более чем документы, удостоверяющие невежество наших философов, ничего не смыслящих в том, как в действительности связаны между собой душевное и телесное. В действительности душевное совершенно конкретно действует в теле, после чего наступает реакция; об одной такой реакции у нас сейчас и пойдет речь. До седьмого года жизни ребенка пластически-архитектоническое действует одновременно с музыкально-речевым. Совершающаяся на седьмом году жизни перемена заключается лишь в изменении отношения между музыкально-речевым и пластически-архитектоническим. Но в продолжение всего периода до наступления половой зрелости происходит взаимодействие между исходящим из головы пластически-архитектоническим и приходящим извне рече-музыкальным, которое использует голову как «пропускной пункт», через который оно может распространиться по всему организму.

Как видите, речь, в первую очередь ее музыкальный элемент, принимает участие в формировании человека. Сначала он формирует человека, а затем запруживается в области гортани; он уже не может, как прежде, проходить этими вратами в тело. Прежде именно речь формировала органы вплоть до костной системы. Тот, кто с подлинной психофизической точки зрения – не с дурацкой психофизической точки зрения современных

философов – рассмотрит человеческий скелет и обратит внимание на различие между мужским и женским скелетом, тот увидит воплощенную в скелете игру музыкальных сил, вызванную взаимодействием человеческого организма и внешнего мира. Представьте себе, что благодаря известному духовному процессу кристаллизовалось исполнение сонаты, – и вы получите основные формы и общую структуру человеческого скелета! Это также прояснит для вас различия между человеком и животным. То, что животное воспринимает как речемузыкальный элемент (речевое в весьма малой мере, а музыкальное в очень большой), не задерживается в нем, а проходит сквозь него. В скелете животного также запечатлены музыкальные отношения, но настоящие музыкальные впечатления можно получить, лишь рассматривая помещенные в одном месте (например, в музее) скелеты различных животных. Строение животного всегда односторонне.

Это – факты, которыми должны определяться живущие в нашей душе чувства. Если, обращаясь к тому, что в человеке связано с периодом, предшествовавшим рождению, мы испытываем благоговение, то, взирая на другие действующие в нем силы, мы, как преподаватели, испытываем чувство воодушевления, энтузиазма. Дионисийский элемент пронизывает музыкально-речевое преподавание, а элемент аполлонический более принадлежит пластическому преподаванию, преподаванию живописи и рисования. Музыкально-речевое мы преподаем с энтузиазмом, а пластическое – с благоговением.

Противодействие пластических сил прочнее, поэтому удерживаются они, уже начиная с семилетнего возраста; другие силы слабее, поэтому удерживаются они, лишь начиная с четырнадцати лет. Имеет место как бы «противодавление». Пластические силы в организме прочнее, соответственно и их противодействие больше, поэтому удерживаются они в более раннем возрасте, тогда как другие силы в организме дольше идут к человеку извне. Музыкальные силы дольше пронизывают человека, чем пластические.

Если это знание будет зреть в вас и ему будет сопутствовать необходимый энтузиазм, вы сможете сказать себе: «Посредством речевого и музыкального, которое благодаря тебе звучит в детях, находящихся в том возрасте, когда они посещают начальную и среднюю школу, когда в них совершается брение и когда ты оказываешь влияние не только на их душу, но и на тело, ты подготавливаешь то, что будет действовать и после смерти и что человек унесет с собою за ее порог». В сущности в этом и причина того, почему мы прилагаем такие усилия в области музыкально-речевого преподавания с детьми начальных и средних классов. И это пробуждает в нас энтузиазм, ведь мы знаем, что работаем для будущего. Когда же мы обращаемся к пластическим силам, мы



имеем дело с тем, что было заложено в человеке еще до его зачатия и что вызывает в нас благоговение. С другим мы работаем для будущего, наши усилия мы направляем на то, чтобы музыкально-речевой зародыш оплодотворить тем, что, после освобождения речи и музыки от физической оболочки станет достоянием будущего. Физическая музыка – это распространяющийся в воздухе отголосок сфер. Воздух является своего рода медиумом, благодаря которому музыкальные звуки и звуки речи становятся физическими. А то, что в опосредующем речь воздухе не является физическим, что в опосредующим музыку воздухе не является физическим – обретет полноту действительности только после смерти. Мы сознаем, что действуем для будущего, и черпаем из этого сознания энтузиазм.

Я думаю, что в будущем те, кто готовит учителей, не будут обращаться к ним с тем же, с чем и сегодня, но речь будет идти о таких идеях и представлениях, которые могут преобразоваться в чувства. Ибо все, что нам необходимо, – это сделать так, чтобы нашему преподаванию содействовали благоговение и энтузиазм. Они суть две сокровенные силы, которым надлежит одухотворять душу учителя.

Для лучшего понимания я хотел бы здесь упомянуть также о том, что музыкальный элемент живет в человеческом астральном теле. После смерти человек какое-то время сохраняет свое астральное тело. И пока он им еще обладает (вы знаете об этом из моей книги «Теософия»), он имеет своего рода воспоминания: после смерти человек вспоминает о земной музыке. Полученные при жизни музыкальные впечатления после смерти действуют в человеке как музыкальные воспоминания до тех пор, пока он не сложит с себя свое астральное тело. После смерти земная музыка превращается в музыку сфер и в таком качестве пребывает до предшествующего новому рождению времени. Музыка, которую человек воспринимает здесь, на земле, играет большую роль в формировании его душевного организма после смерти, организма, формирующегося в период камолоки. Воспоминания – благо камолоки. И знание того, что это именно так, может облегчить человеку то, что католики называют «чистилищем». Человек должен иметь воспоминания, ибо он останется несовершенным, если в своих воспоминаниях не будет созерцать свои несовершенные поступки. И если в тот период после смерти, когда он еще обладает астральным телом, человек имеет много музыкальных воспоминаний, создается возможность того, чтобы в следующей жизни он был наделен лучшими предпосылками. Это доступно исследователям уже на относительно низкой ступени оккультизма. Пробудитесь как-нибудь посреди ночи после того, как вы вечером прослушали концерт, и вы обнаружите, что перед пробуждением вы еще раз пережили его полностью. Ваше переживание было даже более ярким. Это было актом

запечатления музыкального в астральном теле; после смерти оно будет оставаться с человеком еще приблизительно 30 лет. Музыкальное сохраняется значительно дольше, чем речевое. Речевое как таковое после смерти мы утрачиваем довольно быстро: от него остается только спиритуальный экстракт. Музыкальное же удерживается до тех пор, пока удерживается астральное тело. После смерти речевое может оказать нам благодеяние; но только в том случае, если при жизни мы обращались с ним так, как я описывал, говоря об искусстве рецитации. У меня есть все основания, говоря об искусстве рецитации, указывать на то, что оно не может быть правильно понято, прежде чем мы не составим представление о том, что после смерти происходит с астральным телом. Здесь описывать эти вещи следует приблизительно так, как я их описываю в лекциях по эвритмии. Тогда оказываешься вынужденным говорить с людьми на языке мумба-юмба. Да, это именно так: для того, кто стоит по ту сторону порога, люди здесь выглядят как мумба-юмба; лишь перейдя порог, они становятся настоящими людьми. Стремясь здесь к духу, мы делаем это с позиции мумба-юмба – вот в чем причина того раздражения, которое мумба-юмба во всевозрастающей мере испытывают по отношению к тому, чем мы здесь заняты.

Еще я хотел бы обратить ваше внимание на то, – и это очень важно для педагогического искусства, – на то, что в описанной мною борьбе, внешним выражением которой является смена зубов, и той борьбе, эквивалентом которой является мутация голоса, проявляется нечто характерное. Все, что в возрасте до седьмого года жизни, исходя из головы, устремляется вниз, по отношению к тому, что, восходя вверх, навстречу ему, действует изнутри, выглядит как атака. А все, что, действуя изнутри, восходит вверх и противодействует исходящему из головы потоку, по отношению к нисходящему выглядит как оборона. Действующее из головы выглядит как атака, а действующее изнутри выглядит как оборона.

Подобным же образом у действия обстоит дело и с музыкальными силами. Но тогда то, что действует изнутри, выглядит как атака, а то, что сверху проходит вратами головы и стремится вниз, выглядит как оборона. Если бы для нас не существовало музыки, то в нас вздымались бы огромные силы. Я совершенно убежден в том, что вплоть до XVI – XVII столетия еще оказывали влияние традиции древних мистерий и что люди в то время, как они говорили или писали, испытывали влияние отголосков мистерий, смысл которых был им не вполне понятен. Но многое из того, что создавалось в относительно позднее время, включает в себе реминисценции древнего мистериального знания; поэтому я всегда чувствовал себя необычайно растроганным словами Шекспира о том, что человек, который не

несет в себе музыки, способен на предательство, убийство и коварство! Ему доверять нельзя. В древних школах мистерий учеников наставляли: «То, что в человеке атакует его изнутри наружу, то, от чего постоянно следует обороняться, то, чему в человеческой природе следует преграждать путь, – это предательство, убийство и коварство». Им противодействует звучащая в человеке музыка. Музыка является лекарством против вздымающихся внутри человека люциферических сил: предательства, убийства, коварства. Все мы носим в себе предательство, убийство и коварство, и мир не случайно устроен так, что музыкально-речевой элемент является тем, что доставляет человеку радость. Музыка существует в мире для того, чтобы человек мог стать человеком, однако следует принимать во внимание, что учителя древних мистерий выражались несколько иначе: они называли все конкретными именами. Они не сказали бы: «предательство, убийство и коварство», а сказали бы: «змея, волк, лиса». Благодаря музыке змея, волк и лиса изгоняются из души человека. Древние учителя мистерий для обозначения того, что вздымается внутри человека, и того, что должно быть преобразовано в собственно человеческое, всегда использовали образы животных. И мы испытываем подлинный энтузиазм, когда видим, как с помощью музыкально-речевого преподавания нам удастся изгнать из ребенка вздымающуюся в нем предательскую змею, или кровавого волка, или коварную лису, или кошку. Это наполняет нас подлинным, разумным энтузиазмом, не тем жгучим, люциферическим энтузиазмом, который только и признается сегодня.

Итак, мы видим, что в человеке существуют два уровня, на которых в нем самом ведется оборона: на первом уровне – до начала смены зубов, до седьмого года жизни; а затем, благодаря тому, что он воспринимает как музыкально-речевое, проявляются вздымающиеся в нем силы. Собственно говоря, обе арены борьбы находятся в нем самом: музыкально-речевое обращено более к периферии, к внешнему миру, а архитектурно-пластическое – более к внутреннему человеку, к внутреннему миру. Но есть и третья арена борьбы: она находится на границе между эфирным телом и внешним миром. Эфирное тело всегда больше физического, и оно повсеместно выступает за его пределы. Здесь и располагается эта арена борьбы. В борьбе на этой арене в какой-то мере участвует сознание, тогда как на других аренах она протекает бессознательно. В нее временно вступают, когда завершаются преобразования, являющиеся результатом взаимодействия человека с пластически-архитектоническим и музыкально-речевым, когда это последнее внедряется в эфирное тело и благодаря этому схватывает астральное тело и, таким образом, сдвигается к периферии, к внешней границе. Так возникает то, что направляется в пальцы, когда мы занимаемся

рисованием, живописью и т.п. Это то, что делает живопись искусством, действующим более в окружении человека. График или скульптор должен работать более изнутри; музыкант должен работать, более отдаваясь миру. То, что изживается в живописно-графическом, то, для чего, воспитывая ребенка, мы даем ему рисовать формы и линии – это совершающаяся на поверхности борьба, борьба, ведущаяся главным образом между двумя силами, одна из которых действует снаружи вовнутрь, а другая – изнутри наружу. Сила, действующая изнутри наружу, стремится расщепить человека, продолжить его формирование, но это не могучее, а тонкое стремление. Эта сила стремится к тому, чтобы, – я дам преувеличенный образ, так легче будет понять происходящее, – у нас выпучились глаза, вырос зуб, выросли длинный нос и большие уши: все должно выпятиться наружу. А благодаря другой силе, которую мы впитываем из внешнего мира, это выпячивание сдерживается. Когда рисуем и проводим всего лишь одну линию, то это уже является усилием со стороны внешнего мира, предпринимаемым для того, чтобы компенсировать то, что изнутри стремится нас деформировать. Занимаясь живописью или графикой, мы совершаем сложные рефлекторные движения. Рисуя или нанося на холст краски, мы испытываем слабо сознаваемое чувство: «Ты не пропускаешь в себя того, что находится там, снаружи; посредством линий форм ты возводишь толстые стены или натягиваешь колючую проволоку. В процессе рисования мы как бы натягиваем колючую проволоку, с помощью которой преграждаем путь тому, что снаружи стремится нас разрушить. Поэтому обучение рисованию воздействует наиболее благотворно, если оно начинается с изображения человека. Предположим, на занятиях по эвритмии вы изучаете движения, которые могут выполнять руки; при этом дети фиксируют формы, формы движения; тогда линии, стремящиеся действовать разрушительно, фиксируются и утрачивают свою разрушительную силу. Если, стало быть, вы задаете детям рисовать эвритмические формы и обучение рисованию и письму строите на воспроизведении этих форм, то, таким образом, вы следуете потребности самой человеческой природы, вы соответствуете ее существу и ходу ее становления. И вот что еще важно знать в отношении эвритмии: в нашем эфирном теле постоянно живет тенденция к эвритмизированию, она присуща эфирному телу как таковому. Эвритмия и есть не что иное, как передача в чувственно воспринимаемом движении того, к чему стремится эфирное тело; оно, собственно говоря, и выполняет эти движения, и мы сдерживаем его, переводя их на физический план. Если мы делаем эти движения посредством физического тела, то в эфирном теле они не получают выхода и оказывают обратное, оздоравливающее нас действие.

Собственно говоря, имеет место как гигиено-терапевтическое, и дидактико-педагогическое воздействие. Чтобы понимать эти вещи, нужно знать, что некоторые процессы на периферии эфирного организма человека должны удерживаться посредством движений физического тела. В случае эвритмии в большей степени удерживается волевой элемент, а в случае живописи и графики – интеллектуалистический элемент. Но в принципе это две стороны одного и того же процесса.

Если мы научимся чувствовать этот процесс и сделаем это частью нашего педагогического снаряжения, то тем самым мы обретем третье необходимое нам чувство, которое всегда пронизывает нас в школе: вступающий в мир человек подвержен действию таких сил, от которых мы с помощью нашего преподавания должны его защищать; иначе он может слишком сильно излиться в мир. Человек всегда предрасположен к душевному рахиту, к рахиту конечностей, к тому, чтобы сделаться гномом. Обучая и воспитывая, мы формируем его. Смысл этого формирования мы можем почувствовать, если, рисуя вместе с ребенком, станем подправлять то, что он делает так, что на листе мы увидим не то, что исходит от ребенка, а результат совместной деятельности. Если мне удастся подправлять то, что делают пальцы ребенка, и в то же время направлять мои собственные ощущения так, чтобы они жили вместе с ним, жили его жизнью, то я достигну наилучшего, я защищу ребенка от чрезмерного срастания с внешним миром. Мы должны делать так, чтобы ребенок медленно, а не быстро вращался во внешний мир. Мы постоянно простираем над ребенком нашу ограждающую руку – таково третье чувство.

Благоговение, энтузиазм и ограждающее чувство – вот, я бы сказал, подлинная панацея, живая вода для души педагога. Если бы, например, какой-нибудь художник захотел изваять скульптурную группу, воплощающую искусство педагогики, он должен был бы сделать это следующим образом: благоговение перед тем, что предшествует земной жизни ребенка; исполненный энтузиазма жест, указывающий на то, что за этой жизнью следует; ограждающий жест по отношению к тому, что он в этой жизни испытывает.

Говоря о таких связанных с сокровенными мировыми тайнами вещах нашим будничным языком, всегда испытываешь неудовлетворенность, всегда возникает чувство: здесь необходимо дополнение, здесь языковые абстракции хотели бы преобразиться в художественные образы. Поэтому именно художественным образом я решил завершить сегодняшнюю лекцию.

Мы должны этому учиться. Мы должны учиться нести в себе это настроение, настроение будущего, заключающееся в том, что, владея одной лишь наукой, человек в душевно-духовном

отношении подобен гному. У того, кто является только ученым, не возникает побуждения, хотя бы только в мыслях, научное преобразовать в художественное. Мир постижим именно художественно. И тот, кому природа открывает свои тайны, испытывает потребность в искусстве.

Нужно, чтобы у людей было чувство: «Если ты только ученый, то ты – болван!» Преобразуй твой душевно-духовно-телесный организм, придай твоему знанию художественную форму – и ты станешь человеком. Будущее развитие поведет человечество – в этом примет участие педагогика – от научного к художественному постижению мира, от неполноценности к совершенству.

### **Третья лекция**

*Штутгарт, 21 сентября 1920 года*

В жизни важно заботиться о том, чтобы правильным образом поддерживалась связь человека с окружающим. Продукты внешнего мира должны соответствующим образом потребляться и перевариваться. Но питание не будет хорошим, если в пищу употреблять продукты, уже до какой-то степени переваренные другими людьми. Это свидетельствует о том, что некоторые вещи должны приниматься извне только в определенной форме, и только в том случае они могут играть в жизни благотворную роль, если будут перерабатываться самим принимающим их человеком.

Так же обстоит дело и на более высоком уровне. Например, в области педагогики. В искусстве воспитания и обучения речь идет, с одной стороны, о том, что следует изучить, а с другой стороны, о том, что в ходе своей деятельности учитель должен установить самостоятельно. Изучение педагогики как науки, состоящей из всевозможных принципов и сформулированных положений искусства воспитания и обучения, означает приблизительно то же, как если бы кто-то попытался питаться пищей, в известной степени уже переваренной другими людьми. Когда же мы знакомимся с учением о человеке, основанным на познании его существа, мы воспринимаем нечто, соответствующее тому, что для питания берется из самой природы. Тогда в ходе преподавания, вследствие познания существа человека, в нас совершенно самостоятельно пробуждается педагогическое искусство. В сущности всякое мгновение учитель должен открывать для себя заново. Вот, собственно, то, что я хотел бы предпослать сегодняшней лекции.

В процессе обучения и воспитания своеобразно переплетаются то, что я, с одной стороны, назвал бы музыкальным элементом мира, входящим вратами слуха, а с другой стороны, обозначил бы

как образный элемент мира, выходящий вратами зрения. Разумеется, к тому, что человек воспринимает, с одной стороны, через слух, а с другой стороны, через зрение, примешиваются и другого рода чувственные восприятия, которые подчас могут играть в преподавании какую-то второстепенную роль, но никогда не будут иметь такого огромного значения, как зрение и слух.

Эти процессы мы должны понимать вплоть до их телесной основы. Вы знаете, что современная наука проводит различие между так называемыми сенсорными нервами, идущими от органов чувственного восприятия к мозгу и в нем опосредующими воспринятое, и так называемыми нервами моторными, которые от мозга направляются к органам движения и должны стимулировать в них эти движения. Вы знаете, что с точки зрения науки инициации такое разделение является заблуждением. Подобного рода различия между так называемыми сенсорными и моторными нервами просто не существует. Те и другие одинаковы по своей природе; и моторные нервы в сущности также служат не для чего иного, как для восприятия органов движения и процесса движения в тот момент, когда оно совершается; они вовсе не предназначены для того, чтобы импульсировать волю. Поэтому можно было бы сказать: у нас есть нервы, идущие от периферии к центру, и нервы, идущие от центра к органам движения. Но это – однородные нервные стволы, и существенным является лишь то, что они прерываются, что иннервирующий душевный поток, стремящийся по сенсорному нерву к центру, в центре прерывается и должен сделать скачок; таким образом, душевный иннервирующий поток подобно искре (которая при размыкании рубильника проскакивает между двумя контактами электрического провода) с сенсорного нерва перескакивает на так называемый моторный нерв, благодаря этому не становящийся чем-то иным по сравнению с нервом сенсорным. Он предназначен для восприятия процесса и органов движения. Существует нечто, позволяющее нам с большой степенью интимности заглянуть в этот органический процесс с его взаимодействием душевного и телесного компонентов.

Предположим, мы рассматриваем какую-нибудь картину. Мы живем в опосредованном органе зрения восприятия какого-нибудь рисунка или находящейся в нашем окружении формы – короче чего-то что вследствие того, что мы это рассматриваем, становится нашим внутренним достоянием. Здесь мы должны проводить различие между тремя совершающимися в нас действиями. Во-первых, восприятие как таковое: оно происходит в органе зрения.

Затем – понимание. Важно знать, что оно опосредуется ритмической, а не нервной системой. Нервной системой опосредуется исключительно восприятие, и явления образного порядка мы понимаем благодаря тому, что регулируемый сердцем

и легкими ритмический процесс посредством мозговой жидкости воздействует на мозг. Внимание опосредуется телесным образом с помощью тех вибраций, которые возбуждаются в ритмической системе, и затем достигает мозга. Мы понимаем благодаря тому, что дышим.

Вы видите, сколь сильно относительно таких вещей заблуждается современная физиология. Я считаю, что понимание как-то связано с нервной системой. В действительности же способность понимания основана на том, что ритмическая система вначале воспринимает, а затем распространяет воспринятое. Но благодаря тому, что ритмическая система связана с системой понимания, последняя оказывается связанной с внутренним чувством. И тот, кому не чуждо тонкое самовосприятие, может наблюдать взаимосвязи, устанавливающиеся между пониманием и внутренним чувством. В сущности истинность понятого мы должны чувствовать. При посредстве ритмической системы внутри нас происходит соединение понимающего познания и душевного чувства.

Но есть еще и третье: воспринятое должно быть удержано памятью. Значит, в такого рода процессе мы должны различать тройное: восприятие, понимание и такую внутреннюю переработку понятого, чтобы его могла удержать память. Это третье связано с обменом веществ. Совершающиеся в организме тончайшие процессы обмена веществ, о которых мы, будучи воспитателями, должны иметь достаточное представление, связаны с памятью, со способностью воспоминания. Обратите как-нибудь внимание на то, насколько своей способностью вспоминать бледные дети отличаются от тех, у которых кожа окрашена хорошим розовым инкарнатом, или как различна способность вспоминать у разных человеческих рас. Эти особенности объясняются тонкими различиями в обмене веществ. И если, например, будучи педагогом, вы имеете возможность организовать здоровый сон ребенка так, чтобы лучше стимулировались тонкие процессы обмена в его организме, то тем самым вы будете способствовать укреплению его памяти. Но, будучи учителями, мы можем способствовать ее укреплению и иначе: мы должны постараться установить для ребенка правильный ритм в чередовании простого слушания и самостоятельной работы. Предположим, вы перегружаете ребенка слушанием; тогда хотя он и будет воспринимать, а подчас даже и понимать (ведь он непрерывно дышит, а значит, приводит в движение свою мозговую жидкость), но его воля будет напрягаться слишком мало. Воля, как вы знаете, связана с обменом веществ. Если, стало быть, ребенок привыкнет у вас больше глазеть и слушать, чем самостоятельно работать, то деятельность его воли будет недостаточной (ведь внутренняя переработка связана с обменом веществ и волей) и вы не сможете



его хорошо обучать и воспитывать. Поэтому вы должны установить правильный ритм в чередовании слушания, смотрения и самостоятельной работы. В человеке не может хорошо сохраниться то, усвоению чего не сопутствовало воздействие воли на обмен веществ. Таковы тонкие подробности физиологии, о которых с помощью духовной науки мы постепенно должны составить себе весьма тонкое представление.

Все это так, когда речь идет об образном, о воспринимаемом посредством зрения, но дело обстоит иначе, когда мы обращаемся к музыкальному. Я имею в виду не только живущее в музыке музыкальное (к такому музыкальному, конечно, это относится в первую очередь, и в его случае все обстоит особенно наглядно), но и то, что вообще воспринимается на слух, что присутствует и в речи. Здесь процесс – сколь бы это ни казалось парадоксальным – прямо противоположен только что описанному. Помещающийся в ухе орган чувственного восприятия тончайшим образом связан с теми нервами, которые современная физиология называет «моторными» и которые в действительности представляют собой то же, что и сенсорные нервы; так что все, что мы переживаем как звучание, воспринимается в разветвленных по членам нашего организма нервных стволах. Музыкальное должно сначала проникнуть в глубь тела (и идущие от уха нервы организованы соответствующим образом), оно должно пронизать весь наш организм и проникнуть туда, куда помимо него достигает одна лишь воля, – тогда оно будет воспринято правильным образом. Те области организма, которые при образном восприятии опосредуют процесс воспоминания, при музыкальном, слуховом восприятии опосредуют само это восприятие. Итак, отделы нашего организма, которые ответственны за то, чтобы мы запомнили увиденное, включают в себе и нервы, опосредующие слуховое восприятие. Именно поэтому Шопенгауэр так непосредственно связывал музыку с волей. Звуковые восприятия опосредуются в той же сфере воли, которая продуцирует память о зрительных впечатлениях. Понимание слуховых восприятий совершается также посредством ритмической системы. Это очень важная особенность человеческой организации – то что в ней переплетаются эти вещи. Зрительные и слуховые восприятия сплетаются в единую душевную жизнь благодаря тому, что понимание и тех и других происходит при посредстве ритмической системы. Понимание всего, что мы воспринимаем, совершается при посредстве ритмической системы. Видимое воспринимается обособленным организмом головы, а слышимое – всем организмом в целом. Зрительные восприятия из головы устремляются в остальной организм, а слуховые – из организма вверх, в голову. Теперь вы должны увязать это с тем, о чем я говорил на первом занятии. Это очень хорошо увязывается, если иметь правильное чувство. Музыкальная память – память обо всем

воспринятом на слух – помещается там же, где находятся и органы нервной системы, обслуживающие зрение. Они непосредственно связаны с тем тонким обменом веществ в области головы, благодаря которому мы имеем музыкальные воспоминания. Там же, где происходит восприятие видимого, происходит и воспоминание услышанного. А там, где вспоминаем об увиденном, воспринимаем мы и слышимое. В ритмической системе обе способности перекрещиваются и образуют как бы лемнискату.

Изучая эту с такой очевидностью принимаемую, но на самом деле столь чудесную и загадочную способность музыкального воспоминания, музыкальной памяти, мы убеждаемся в фундаментальном расположении этой памяти, опирающейся на совершающиеся в голове тонкие процессы обмена веществ и хотя также родственной воле, а потому и обмену веществ, однако локализуемой в совсем иной области тела, чем память об увиденном, которая тоже связана с волей.

Важно, что мы выходим на возможность представить себе процесс речи во всей его сложности. Процессу речи, благодаря тому что ее органы столь тесно связаны с ритмической системой, сопутствует направленное изнутри наружу действие понимания. Чтобы вы уяснили себе это действие во всем его своеобразии, я должен напомнить вам о гётевском учении о цвете. Обратите внимание на то, как Гёте – независимо от того, что красно-желтую часть светового круга он называет теплой, а сине-фиолетовую его часть холодной – сближает цветовое и звуковое восприятия; как красно-желтой части спектра он приписывает другое «звучание» по сравнению с его сине-фиолетовой частью и как он ее идентифицирует с мажором или минором, то есть с довольно интимными сторонами музыкального чувства. Мы встречаем это в том отделе его учения, который был опубликован в Веймарском издании, а мною помещен в последнем томе кюршнеровского издания. Если данную описательную часть гётевского учения о цвете мы применим к внутреннему человеку, обнаружится нечто примечательное. Когда человек говорит, внутри у него живет тональное звучание. Но это живущее в речи музыкальное звучание пронизано тем, что его как бы «притупляет». Чем-то большим, чем просто образное сравнение, чем-то соответствующий реальности, будет утверждение, что тональное в речи получает «окраску». То же самое, что происходит внешне, когда мы воспринимаем «звучание» цвета (мы воспринимаем тогда не какой-то определенный, соответствующий данному цвету звук – из каждого цвета для нас исходит звучание), происходит и внутренне: мы не видим какой-нибудь цвет в то время, когда произносим «I» или «U», точно так же как мы не слышим определенных звуков, когда видим желтый или синий. Но, подобно тому, как мы переживаем звучание цвета, в речи мы

также слышим музыкальное звучание. Так, мир зримого и мир слышимого сплетаются воедино. То, что в пространстве мы воспринимаем как цвет, внешне принадлежит видимому, а интимным – слышимому. Тому, что изнутри, в виде речи, выходит из человека вовне, внешне присущ тональный характер, а интимно, с фонетической стороны, – цветовой. Во внешнем мире более проявленным является цветное начало, а во внутреннем мире человека – тональное; при этом под поверхностным внешнего мира живет музыка сфер, а под поверхностным того, что внутренне звучит в человеке, переливается цветами астральный мир.

И если вы в состоянии понимать язык этого удивительного организма, то, слыша человеческую речь, вы ощущаете непосредственно переходящие в нее красочные вибрации астрального тела. Они всегда наличны в человеке, но, когда он говорит, они чрезвычайно возбуждаются, концентрируются в области гортани, получают импульсы от Солнца и Луны, и астральное тело становится ареной своего рода игры, внешне выражающейся в производимых гортанью движениях. Таким образом, вы могли бы, по крайней мере в принципе, слушая речь какого-нибудь человека и обратив при этом взор на его астральное тело, от которого вибрация распространяется на эфирное тело (благодаря чему все в целом становится еще интимнее), – вы могли бы все это зарисовать, и у вас получились бы изображения той эвритмии, которая всегда выполняется совместно астральным и эфирным телами, когда человек говорит. Изображения не будут произвольными, просто зримым станет то, что постоянно совершается незримо.

Почему сегодня нам нужна эта эвритмия? Потому что сегодня нам надлежит сознательно делать то, что прежде мы делали бессознательно, ибо развитие человечества в том и заключается, что из чисто духовного бытия сфера сверхчувственного постепенно нисходит в чувственное. В мышлении древнего грека, например, еще участвовала его душа, и мышление его было еще совсем душевным. С середины XV столетия люди мыслят посредством мозга. Для современного человека материализм, собственно говоря, является совершенно правильной теорией. Ибо то, что древний грек еще переживал в душе, постепенно запечатлелось в человеческом мозгу и по наследству передается из поколения в поколение, так что современные люди мыслят с помощью мозговых клише, – процесс мышления сделался материальным. Так тому и следовало быть. Но теперь должно начаться восхождение – человек должен восходить к приходящему из сверхчувственного знанию. Тому, что как прежний духовный склад запечатлено в теле, мы должны противопоставить свободное постижение духовно-сверхчувственного посредством духовной науки. Чтобы развитие человечества шло дальше, мы

должны сознательно способствовать низведению сверхчувственного в чувственное. Телу человека, его чувственному телу, мы должны сознательно придать такую воспринимаемую зрением подвижность, к которой оно до сих пор было причастно лишь незримо и, для нас, бессознательно. Тем самым мы примем на себя и продолжим дело высших духовных сущностей. Делая незримую эвритмию зримой, мы запечатлеваем в мозгу новый вид мышления. Без него человечество постепенно погрузится в грезящее состояние, оно сделается спящим. Все притекающее в «я» человека и в его астральное тело будет восприниматься им во сне, а после пробуждения не будет переноситься на физический организм.

Когда исполняется эвритмия, она оказывает благотворное воздействие как на самих эвритмистов, так и на зрителей. Посредством выполняемых ими движений, эвритмисты делают свой организм органом восприятия духовного мира, ибо сами эти движения нисходят из этого духовного мира. Соответствующим образом подготавливая свои тела, эвритмисты, в известном смысле, становятся органами восприятия совершающихся в духовном мире процессов. У зрителей, благодаря тому что они наблюдают эвритмические движения, интенсифицируется то, что касается движений, живущих в их астральном теле и «я». Проснувшись ночью после того, как вы вечером были на эвритмическом представлении, вы можете обнаружить, что внутри себя имеете нечто большее, чем имели бы, если бы проснулись ночью после того, как накануне вечером были на концерте и слушали сонаты. Следуя в переживании за сверхчувственным, душа укрепляется. Здесь только должна соблюдаться определенного рода гигиена, ибо у того, кто насмотрелся эвритмии, ночью, во время сна, душа, находясь в духовном мире, будет проявлять чрезмерную активность, представляющую собой противобраз физической нервозности.

Вы видите, как, эти вещи ведут нас ко все более реальному постижению чудесного знания человеческой организации. С одной стороны, мы вглядываемся в область физического, где все свидетельствует о том, что в нашем теле нет ничего, что не было бы пронизано духом, а с другой стороны, видим духовно-душевное, стремящееся к тому, чтобы ничто из духовно-душевного в человеке не оставалось вне физического переживания. И вы, конечно, много полезного можете извлечь из этих вещей, если предоставите им действовать на себя и будете рассматривать их как дающий направление импульс. Если, например, вы составите медитативные представления о том, как в человеке музыкальный элемент живет в волевой сфере зрительного, и о жизни музыкальных воспоминаний в сфере опосредования зрительных восприятий и если то, что происходит в сфере опосредования слуховых восприятий, вы поставите в связь с процессом

воспоминания о зрительных восприятиях, то в вас, несомненно, будет стимулирована глубинная способность к изобретательности, которая столь необходима вам как педагогам.

Подобное нашему духовно-научное рассмотрение в области педагогики направлено на то, чтобы интимнее познать человека. И если вы станете медитативно продумывать изложенное, то эти вещи непременно будут действовать в вас. Видите ли, когда вы, например, кушаете бутерброд, сначала это сознательный процесс; но в то, что происходит потом, когда бутерброд проходит сложный процесс переваривания, вы не очень-то можете вмешаться, однако этот процесс совершается, и вся ваша жизнь тесно с ним связана. Знакомясь здесь с учением о человеке, вы сначала воспринимаете его сознательно, а когда вы затем будете над ним медитировать, скрытый внутри, будет совершаться процесс духовно-душевного переваривания, который сделает вас учителями и воспитателями. Подобно тому как обмен веществ делает вас живыми людьми, так медитативное переваривание истинного учения о человеке делает вас педагогами. В качестве педагога вы совершенно иначе стоите перед детьми, если проделали то, что вытекает из подлинного антропософского учения о человеке. То, что из нас получается, то, что в нас действует, то, благодаря чему мы становимся педагогами, – все это следует из медитативной проработки такого учения о человеке. И полученное в результате такого рассмотрения, как сегодня, – если мы снова и снова его в самих себе пробуждаем, если мы возвращаемся к нему хотя бы на пять минут в день, – оно делает подвижной всю нашу душевную жизнь. Наше мышление, наши чувства становятся столь плодотворными, что все получается у нас как бы само собой. Вечером вы медитируете над учением о человеке, а утром вас осеняет: «Да, в отношении Хейнца Миллера ты должен предпринять то-то и то-то». Или: «Этой девочке недостает того-то и того-то» – и т.д. Короче, вы будете знать, что вам следует предпринять в том или ином случае.

В жизни все дело заключается в том, чтобы таким образом давать совместно работать внутреннему и внешнему. Для этого требуется не так уж много времени. Выработав у себя соответствующий навык, вы сможете в течение трех секунд получить то, что станет подспорьем на целый день в вашей деятельности как педагога. Время утрачивает свое значение, когда речь заходит о внесении в жизнь сверхчувственного. У духа другие законы. Точно так же, как при пробуждении, вы можете быть заняты мыслью, временное содержание которой составило бы неделю (а она вошла к вам в голову в мгновение ока), так и наоборот – огромным временным содержанием может обладать то, что изошло из самого вашего духа. Как во сне все оказывается сконцентрированным, так наяву все проистекающее из духа имеет тенденцию распространяться. Благодаря медитативному

вживанию в антропософское учение о человеке вы можете прийти к тому, чтобы в возрасте сорока или сорока пяти лет в продолжение пяти минут достигать полного преобразования внутреннего человека, в котором вы нуждаетесь для вашей педагогической деятельности и которое во внешней жизни делает вас совершенно другим.

Ознакомившись с учением о человеке, воспитатель должен с помощью медитации усвоить его и затем хранить в памяти, в живой памяти. Это такая память, из которой рождаются новые импульсы. Воспоминания приходят из самой духовной жизни, и в нашей работе наступает третий этап. Вслед за медитативным пониманием приходит творческое самовоспоминание, которое в то же время является восприятием того, что нисходит из духовного мира. Итак, учение о человеке мы сначала воспринимаем, а затем постигаем, постигаем медитативно, постепенно углубляясь в самих себя настолько, чтобы оно воспринималось нашей ритмической системой; и, наконец, мы в учении о человеке вспоминаем из духа.

Чем более вы будете в состоянии сказать себе: «Вот мое тело, вот ограничивающая его кожа; во мне они являются оболочкой для воспринимающего учение о человеке, для медитативно постигающего учение о человеке, для оплодотворенного духом через воспоминание об учении о человеке», – чем более живет в вас это чувство, тем в большей мере заслуживаете вы имя воспитателя и педагога.

## **Четвертая лекция**

*Штутгарт, 22 сентября 1920 года*

Итак, обратим наш взор на существо ребенка, человека в процессе становления. Из духовных миров спускается на землю, я бы сказал, на своего рода астральных крыльях, «я» человека. То, что мы наблюдаем в ребенке в первые годы его жизни, – как он развивается, как постепенно из глубин его существа на поверхности тела проявляются физиогномические особенности, как постепенно он овладевает своим организмом, а также все, что мы тогда можем наблюдать, – это воплощение «я». Существуют различные возможности для того, чтобы охарактеризовать процесс воплощения «я», и две такие возможности вам в общих чертах уже известны.

В последнее время я много говорил о том, как с началом смены зубов эмансипируются формировавшие физическое тело силы, обращающиеся затем на формирование разума. Такова одна из возможностей описать данный процесс. Но его можно описывать

и так, как это делали в древности, когда подход к пониманию человека был другим: с началом смены зубов рождается эфирное тело человека; рождение ребенка – это рождение его физического тела, а эфирное его тело рождается приблизительно тогда, когда ему исполняется семь лет. То же, что в одном случае названо рождением эфирного тела, в другом случае названо эмансипацией разума из физического тела. Это – описание с двух разных точек зрения одного и того же факта. В сущности по-настоящему понят он может быть только тогда, когда мы обе точки зрения синтезируем. В духовной науке невозможно характеризовать что-нибудь иначе, как рассмотрев предмет с различных сторон, а затем синтезировав увиденное в единую картину. Выразить духовно-научный факт посредством одной-единственной характеристики возможно в столь же малой мере,

как создать мелодию, пользуясь одним-единственным звуком. Когда-то люди, которые действительно в этом что-то понимали, называли это согласованием, то есть выслушиванием различных высказываний.

Итак, что же происходит дальше? В то, что высвобождается – называем ли мы это эфирным телом или разумом, – вливается нисшедшее при рождении человека «я» и пронизывает это своим организующим воздействием. Вечное «я» сливается с новым образованием – высвободившимся разумом, родившимся эфирным телом.

Обратившись к рассмотрению следующей эпохи в развитии, приходящейся на возраст между семью и четырнадцатью годами, то есть завершающейся половым созреванием, с одной определенной точки зрения мы можем сказать: тогда человек и воспринимает в себя волевой элемент, музыкальный элемент. Будет действительно лучшим способом выразить происходящее, если мы скажем: «воспринимает», ибо музыкальный элемент находится, собственно говоря, во внешнем мире. Астральное тело пронизывают вибрации воспринятого звучания, воспринятого музыкального элемента; благодаря этому оно эмансипируется от прежних своих связей с организмом. Поэтому с другой точки зрения мы можем сказать: наступление половой зрелости знаменуется рождением астрального тела. И с тем, что тогда эмансипируется, связывает себя вечное «я» человека; таким образом, от физического рождения до наступления половой зрелости и далее совершается непрерывный процесс утверждения «я» в земной организации человека. Начиная с возраста семи лет, «я» утверждает себя в эфирном теле, а до этого, в то время, когда человек является подражающим существом, именно посредством этой подражающей деятельности оно утверждается в физическом теле; впоследствии, после наступления половой зрелости, оно утверждается в астральном

теле. Совершается процесс непрерывного пронизания человеческой организации силами «я».

Вся совокупность приведенных фактов имеет для педагогов огромное значение, ибо художественный подход к воспитанию и обучению предполагает постоянное внимание к описанному мною сейчас процессу вхождения «я» в человеческую организацию; художественное воспитание призвано руководить этим процессом. Что здесь имеется в виду?

Имеется в виду, например, что «я» не должно чрезмерно внедряться в физическое, эфирное или астральное тела и что в то же время оно не должно занимать по отношению к ним слишком внешнее положение. Когда оно слишком сильно внедряется в человеческую организацию, слишком активно с ней связывается, человек становится слишком материальным существом; он мыслит только с помощью своего мозга, он слишком зависит от своей организации – короче, он делается слишком телесным, и «я» оказывается воспринятым его организацией более, чем это необходимо. Этого следует избегать. Воспитывая детей, мы должны избегать всего побуждающего организацию чрезмерно втягивать в себя «я», всего ставящего его в слишком большую от нее зависимость. Вы поймете, насколько это серьезно, если я скажу, что душевный склад многих преступников, многих жестоких людей был предопределен тем, что в годы телесного роста их «я» оказалось чрезмерно втянутым в эту телесность. То, что у таких людей антропология констатирует как наличие признаков дегенерации (по-настоящему эти признаки проявляются лишь в более позднем возрасте), очень часто коренится в излишней втянутости «я» в остальную организацию. И если ребенок родился с типичными для преступника мочками ушей, то тем больше оснований у нас заботиться о том, чтобы «я» не слишком сильно внедрялось в прочую организацию. Благодаря правильной художественной постановке воспитания мы можем воспрепятствовать тому, чтобы «я» человека с признаками дегенерации излишне внедрялось в его организацию; так мы можем уберечь его от судьбы преступника.

Но мы должны стараться не впасть в другую крайность. Как при взвешивании мы можем положить на чашу весов либо слишком тяжелые, либо слишком легкие разновесы (когда разновес недостаточно тяжел, другая чаша весов не поднимается, а при слишком тяжелом равновесии она поднимается выше, чем необходимо), так и в жизни вообще мы постоянно имеем дело с подобного рода реальностью. Имея дело с реальностью, нельзя полагаться на застывшие понятия: желая исправить крайность, мы легко можем впасть в ее противоположность. Поэтому, воспитывая детей, мы должны умело заботиться о том, чтобы не перегибать в ту или другую сторону палку, а чувствовать, в чем заключается художественное равновесие. Когда не заботятся о



том, чтобы «я» правильным образом связало себя с прочей организацией, оно может занять по отношению к ней слишком внешнее положение, и из ребенка получится мечтатель, или прожектер, или даже абсолютно бесплодный для жизни человек, живущий лишь представлениями своих фантазий. Значит, другая крайность заключается в том, что «я» не дают в достаточной мере погрузиться в остальную организацию. Ребенку, склонному к мечтательности, к ложной романтике, к ложного характера теософии, воспитатель может оказать помощь, позаботившись о том, чтобы его «я» не оставило слишком внешним относительно прочей организации, но чтобы оно в достаточной мере ее собой пронизало. Если вы обнаружите у ребенка так называемый «теософский бугорок», маленькую шишку на до лбом, с которой появляются на свет все, кто предрасположен к теософии, то при его воспитании особое внимание нужно будет обратить на то, чтобы целенаправленным внедрением его «я» в его прочую организацию, воспрепятствовать развитию в нем склонности к мечтательности и ложной романтике. Но что же именно следует для этого делать?

Здесь нам надлежит познакомиться с некоторыми пригодными для этого средствами. Все, что относится к геометрии и арифметике, все, из чего ребенок создает для себя количественные и пространственные представления, способствует внедрению «я» в организм. И все то в речи, что тяготеет к музыкальному, например ритмически-рецитативный элемент речи, также способствует правильному внедрению «я» в организм. На склонного к мечтательности ребенка исключительно благоприятно могут подействовать занятия, укрепляющие музыкальную память. Эти средства мы должны применять к детям, у которых «я» не хочет по-настоящему вращаться в организм и которым может быть свойственна легкая мечтательность. Когда же мы заметим, что ребенок становится излишне материальным, что его «я» находится в слишком большой зависимости от тела, мы должны начать с ним больше, чем обычно, заниматься рисованием геометрических форм, – так создадим мы противовес, втягивающим «я» силам. Таким образом, вы видите, что средством правильного воспитания может быть сам учебный материал.

Если мы замечаем, что ребенок в силу тех или иных обстоятельств должен много заниматься музыкой, находится в слишком большой зависимости от своего собственного организма, что к его пению примешивается тяжелый элемент, то мы должны больше заниматься с ним непосредственно слушанием и меньше напрягать его музыкальную память. Так мы имеем возможность маневрировать: с одной стороны, указанным мною образом помогать ребенку впитывать «я», а с другой – оберегать это «я» от впитывания с излишней силою. Особенно подходящим для такого

воздействия является преподавание языков. Все музыкальное в языке способствует втягиванию «я». Заметив, что у ребенка это происходит сильнее, чем нужно, мы будем стараться обращать его внимание более на смысл, на содержание речи; если же ребенок становится слишком мечтательным, то мы будем стараться обращать его внимание на рецитаторное, ритмическое, метрическое в речи. Умение обращаться со всем этим воспитатель должен развить в себе как художественный навык. –

Существуют учебные предметы, занимаясь которыми можно наиболее эффективно препятствовать втягиванию «я» в прочую организацию. Это прежде всего география, история и все, что связано с изобразительным, с рисованием. В этом отношении превосходные результаты можно получить, если, предлагая вниманию учеников рассказы на исторические сюжеты, стремиться к тому, чтобы ребенок слушал их с душевным участием, испытывая благоговение, а подчас, может быть, даже и ненависть, если историческое лицо ее достойно. Преподавая историю таким образом, мы в высшей степени способствуем тому, чтобы дети не становились излишне материальными. Но если, наблюдая развитие ребенка (а вы должны приобрести способность к такому наблюдению), мы замечаем, что в результате описанного метода преподавания равновесие слегка сместилось в сторону мечтательности, то следует предпринять нечто иное. Все это должно быть согласовано с учебным планом, нужно также чтобы дети, когда мы начнем преподавание, были в соответствующем возрасте. Хорошо бы при этом иметь возможность наблюдать их в продолжение ряда лет. Заметив, что вследствие занятий по истории ребенок стал слишком мечтательным, мы должны (если уже наступило для этого время) пропитать изложение истории идеями, обратиться к рассмотрению исторических взаимосвязей. Рассмотрение индивидуального события или исторической личности предохраняет «я» ребенка от чрезмерного внедрения в телесность; когда же историческую эпоху мы описываем посредством идей, это способствует впитыванию «я».

Как я уже говорил, посредством рисования и изобразительного вообще можно очень легко извлечь «я» из организма – тогда ребенок станет излишне мечтательным. Когда же вследствие занятий рисованием, или живописью, или даже письмом, ребенок становится мечтательным, его нужно побуждать к осмысливанию изображенного: пусть ребенок, рисуя узор, о чем-то при этом думает или, выписывая буквы, пусть восхищается их формой, пусть он осознает эти формы. Если в самом процессе письма или рисования ребенок выходит из себя, то, рассматривая нарисованное или написанное, он в себя приходит.

Далее обратимся к преподаванию географии. Вообще предмет географии препятствует чрезмерному втягиванию «я», так что он может оказать значительную помощь в воспитании детей,

склонных к излишней материальности. Но, с другой стороны, сделав в географии упор на различные уровни или обратившись в ней к тому, что предполагает геометрический подход, мы можем, в случае если вследствие занятий географией ребенок становится излишне мечтательным, способствовать соответствующему вытягиванию его «я».

Чтобы по-настоящему почувствовать ценность того, о чем я говорю, нужно постичь чудесное строение человеческого организма в его соотнесенности мирозданию. Подумайте, ведь развитие ребенка от его рождения до наступления полосой зрелости являет собой взаимодействие космически-пластической силы с силой космически-музыкальной. Разумеется, формы этого взаимодействия чрезвычайно многообразны. Когда вы рассматриваете существо человека – об этом важном обстоятельстве я уже говорил в другой связи, – то, во-первых, различайте в нем физическое и эфирное тела; в период между рождением и смертью они существуют нераздельно и в известном отношении представляют собой единое целое. Что касается астрального тела, то в период сна физическое и эфирное тела от него отделяются (в первую очередь – эфирное тело от астрального), а при пробуждении вновь соединяются вместе. Таким образом, можно сказать, что эфирное и астральное тела находятся в менее тесной связи, чем тела физическое и эфирное. Точно так же между собой тесно связаны «я» и астральное тело, ибо они не отделяются друг от друга, когда человек спит. Что же представляет собой человек благодаря своему физическому телу? Он является существом, живущим во взаимодействии с окружающим воздухом. Физическое тело постоянно вытягивает вовнутрь или выталкивает вовне, мы вдыхаем и выдыхаем. Это вдыхание и выдыхание проводит одно тонкое различие: между состоянием бодрствования и состоянием сна. А при больших свершениях, тонкие различия – часто самое важное. Происходящее в бодрственном состоянии взаимодействие между эфирным и астральным телами в состоянии сна прекращается. Совершающееся в ходе развития ребенка взаимодействие между музыкальным и пластическим элементами сопровождается постоянным взаимопроникающим вибрированием астрального (вместе с которым вибрирует «я») и эфирного (вместе с которым вибрирует физическое тело) тел. В сущности утром человек вдыхает свое «я» и свое астральное тело, а вечером, засыпая, он выдыхает их. Это – большой дыхательный цикл, который мы можем сопоставить с малым дыхательным циклом. Таким образом, каждый раз, засыпая, мы покидаем физическое и эфирное тела и связываем себя с окружающим воздухом; ведь тогда наше «я» и наше астральное тело находятся непосредственно в воздухе. В бодрственном состоянии мы управляем нашим дыханием изнутри, а в состоянии сна – снаружи, им управляет наша душа. Вы видите,

что, с одной стороны, воздух, или некоторая его порция, находится то внутри, то снаружи человеческого организма, а с другой стороны, все существо человека, от его физического тела до его «я», участвует в процессе дыхания. Таким образом, вы видите, сколь важно иметь представление о том, как именно существо человека взаимодействует с воздухом.

Все вы в какой-то мере изучали физику и, наверное, легко вспомните, сколько труда обычно дают себе учителя, если они честно занимаются своим делом, стараясь растолковать ученикам, что воздух, состоящий из кислорода и углекислого газа, представляет собой не химическое соединение, а смесь. Какое же значение имеет это для человека? Видите ли, воздух являет собой космическое отображение того факта, что в человеке астральное и эфирное тела пребывают в свободном соединении. Если бы составляющие воздуха, кислород и углекислый газ, были соединены химически, если бы связь между ними была химической, то связь между астральным и эфирным телами стала бы столь прочной, что они оказались бы не в состоянии разъединяться, – и сон тогда был бы для нас чем-то недостижимым. Существующая в нас связь между астральным и эфирным телами вне нас отражена в составе воздуха; и наоборот, состав воздуха, смесь кислорода и углекислого газа, внутри человека отражается как взаимосвязь между астральным и эфирным телами. Таким образом, внутренне он представляет собой микрокосм, но то, что снаружи более соответствует физическим принципам, внутри более соответствует принципам душевным. Снаружи физически закономерно сочетаются кислород и углекислый газ, внутри душевно закономерно – эфирное и астральное тела. И когда человек дышит, когда в нем совершаются те чудесные вибрации, которые можно было бы назвать «вибрациями света», мы можем их созерцать, будучи исследователями в области духовной науки; тогда переплетаются астральные и эфирные вибрации, тогда, с одной стороны, мы можем наблюдать это как процесс сверхчувственный, а с другой стороны, уровнем ниже, – как физический процесс вдыхания и выдыхания. Тогда мы видим, что духовно-физическое существо человека периодически отделяется от своего физического окружения приблизительно так же, как, опускаясь вниз, выделяются из смеси тяжелые частицы, предоставляющие легким оставаться наверху. В человеке вообще совершается много подобных этому разнообразных процессов, и мы должны их в известной мере ощущать, чувствовать, воспринимать, чтобы в области духовной педагогики достичь такого понимания и такого медитативного воспоминания, о которых я говорил вчера.

Теперь, в дополнение, мы должны рассмотреть нечто иное. Что же именно приносит с собой «я», когда чрез врата рождения оно из духовного мира нисходит в мир физический? То, что оно

приносит с собой – это голова. Голова является той колесницей, на которой «я» въезжает в физический мир; при этом оно совершенно изменяет образ своего бытия. В духовном мире, перед тем как родиться здесь, мы находимся в непрерывном движении; движение там является элементом нас самих. Но если бы мы продолжали оставаться в состоянии движения, то не смогли бы войти в физический мир. Далее находиться в движении нам не дает то, что голова обретает продолжение в виде остального организма. Будучи колесницей, на которой мы въезжаем в физический мир, она, доставив нас, делается инертной и удобно покоится на плечах. Когда весь прочий организм идет, голова не принимает в этом участия. Подобно тому как едущий в карете или в поезде человек, собственно говоря, пребывает в покое, так и наше «я», до рождения находившееся в непрерывном движении, спустившись в физический мир, успокаивается и уже не делает прежних движений. Это указывает на нечто чрезвычайно важное.

Изучая человеческий зародыш в материнском теле, эмбриолог видит, сколь большой и оформленной является голова по сравнению с другими, только наметившимися и неоформленными, членами организма, которые разовьются лишь впоследствии. При этом все представляется ему равноценным. В целом, однако, эмбриологические штудии довольно бестолковы: до того бестолковы, что с современным физиологом очень трудно достичь взаимопонимания; он мыслит в совершенно иной плоскости. Дело в том, что воздействие оплодотворения по существу распространяется только на «внеголовное» в человеке, ибо голова по существу формируется не человеческим существом, но всем космосом. Голова зачинается не человеком, так как она зачинается в космосе. Голова заложена уже вне оплодотворенной яйцеклетки. Действие оплодотворения поначалу сказывается на остальном организме, и уже после того, как этот организм до известной степени развился, идущее от него воздействие распространяется на голову. Поэтому, правильным образом проведя исследование (даже если мы проведем его с позиций чисто внешней эмбриологии), мы обнаружим, что голова зародыша формируется телом матери не под воздействием сил зачатия, а опосредованно; это подобно тому, как если бы человек садился в подаваемую ему карету: они движутся, так сказать, навстречу друг другу, – так голова готовится для того, чтобы воспринять «я» нисходящего человека. И еще долгое время после рождения, по сути в продолжение всего периода развития, ребенок несет на себе след столкновения человеческой и космической организаций.

Когда дух той педагогики, о которой идет у нас речь, укоренится в области, так сказать, душевных привычек учителя, тогда, стоя перед своими учениками, он будет испытывать

чрезвычайную озабоченность тем, что происходит с каждым из них; ведь у детей вплоть до четырнадцати лет еще заметно (конечно, лишь для интимного наблюдения), как нечто отстывает от головы, как из нее удаляется нечто, принадлежащее сверхчувственной организации, и как в нее изливается нечто, поднимающееся из прочего организма. Вы должны сопоставить это с тем, что говорилось на первой и второй лекциях. Примечательно, что пластика головы отличается от форм остального организма. Сами подходы к их рассмотрению должны быть различны. Рассматривая превращения, происходящие с головой, нужно чувствовать себя скульптором, а рассматривая превращения, происходящие с остальным организмом, нужно чувствовать себя эвритмическим музыкантом. Ибо в отношении остального организма важно не наблюдать за тем, как, например, растут пальцы, или за чем-нибудь еще в том же роде, но обращать внимание на то, как меняется характер выполняемых ребенком движений. Выполняемые движения оказывают обратное формирующее воздействие на организм, хотя само это воздействие следовало бы определить как динамическое. Слишком длинные руки или ноги, естественно, тяжелее нормальных. Воздействуют не формы, а связанный с ними вес, который оказывается фактором музыкального формирования движений; если мы хотим составить правильное суждение о ребенке со столь длинными руками и ногами, что он не в состоянии ими толком владеть, мы должны понаблюдать за тем, как эти не в меру длинные ноги постоянно заплетаются, как движения принимают преувеличенный характер, как руки вечно не знают, что им делать, ибо действие силы тяжести слишком велико. Подумайте, насколько интимно мы тогда познаем ребенка! При этом многое в поведении ребенка рассматривается не как проявление эмоций; о ребенке с большими руками мы говорим: «У него, разумеется, есть небольшая склонность к тому, чтобы кого-нибудь прибить». Но что касается потребности прибить кого-нибудь, донимающей того, у кого руки длинные и тяжелые, то ее следует отнести на счет кармы и не искать здесь эмоциональных оснований.

Подобные наблюдения приближают нас к ребенку. И в данной связи следует указать на одну тайну. Рассматривая таким образом облик человека, вы можете сказать себе: «Телесный облик человека помогает мне постичь особенности его становления, постичь всю его душевную конституцию. Я только должен разгадать значение той или иной формы головы, значение той или иной степени тяжести рук и ног, того или иного типа походки: ступает ли человек на носки или – как Фихте, вся фигура которого это выражала – на пятки ног». Благодаря таким наблюдениям вам откроется чрезвычайно многое, и вы почувствуете, что лучше узнаете ребенка. Разумеется, речь идет не о чем-то

исключительно интимном, но о том, что относится к области социального общения, которое, конечно, в качестве общения между учителем и учениками, носит более интимный характер. Обращая взор на ребенка, вы чувствуете: «Глядя на него спереди, ты созерцаешь действие музыкальных сил; и нечто совсем другое созерцаешь ты, когда смотришь на него сзади». Если бы в качестве студентов мы оказались на лекции Фихте и стремились понять, о чем, собственно, он говорит, то нам следовало бы смотреть на него спереди. Но если бы мы захотели изучить его характер, то нам следовало бы находиться сзади него и наблюдать за его поступью. Строение затылка, форма спины, характер сутулости, манера жестикулировать, посадка головы – все это у Фихте, несомненно, свидетельствовало о том, как этот человек поставил себя в мире.

С помощью такого подхода мы откроем для себя много важного. Так, мы будем учиться понимать ребенка с кармической точки зрения и не будем уподобляться тому учителю, который непрерывно одергивает раздражающего его эмоционального ребенка: велит ему вести себя как следует, сидеть тихо, не мешать и, в конце концов, разозлившись, хватает чернильницу и швыряет ему в голову со словами: «Я тебе покажу, как безобразничать!» Я, конечно, описываю крайность, но и меньшие крайности мы, будучи учителями, должны считать недопустимыми.

Исходя из этого, используя наш антропософское учение о человеке для того, чтобы посредством рассмотрения телесной организации ребенка познавать его душевную конституцию, мы будем строить наше педагогическое искусство на совершенно ином основании. Примечательно, что благодаря такому подходу в нас будет пробуждаться любовь к ребенку; постепенно мы будем относиться к нему со все большей любовью. В нас в высокой степени разовьется способность помогать, мы будем преподавать и воспитывать с любовью. Именно на этом пути мы обретем необходимые педагогу правильные чувства и ощущения. Ведь тот бы шел по ложному пути, кто, желая стать композитором, полагал бы, что для того, чтобы научиться сочинять музыку, ему достаточно ознакомиться с учебником по теории музыки, или тот, кто, вооружившись трактатом по эстетике, полагал бы, что, ознакомившись с тем, что в нем сказано о живописи, он может сделаться живописцем. Живописцем он может стать, если будет учиться обращаться с красками, если будет учиться приемам нанесения их на бумагу или холст и т.п. А скульптором человек становится благодаря тому, что учится постигать формы тела. Необыкновенно интересно постигать тело в его формах. Вы испытываете совсем разные чувства, когда, будучи скульптором, лепите голову и когда лепите весь остальной организм. Работая над головой, вы постоянно испытываете чувство, что изнутри нее нечто воздействует на вас и как бы побуждает отступить.

Формируя прочие части тела, вы чувствуете, что сами оказываете давление, перед которым тело как бы отступает. Таким образом чувство, испытываемое при пластицировании головы, прямо противоположно чувству, испытываемому при пластицировании остального организма. Вы видите, что повсюду есть свои тонкости. То же самое и в педагогике. Если с помощью учебника по педагогике вы хотите научиться тому, что вам надлежит делать в школе, то это подобно желанию сделаться живописцем посредством чтения трактата по эстетике. У вас ничего не получится. Когда же вы обращаетесь к антропософскому учению о человеке так, как мы это делаем теперь, педагогический талант сам приходит к вам, и вы усваиваете то, что и должно быть свойственно учителю, если он хочет быть настоящим учителем.

Ни о какой другой области не говорится столько вздора, притом что огромное количество людей проявляют к ней исключительный интерес, как об области педагогики. И особенно неприятное чувство это современное рассуждательство на педагогические темы вызывает в связи с тем, что оно сказывается на судьбе следующего поколения. Как и во многих других областях – но здесь в особенности, – глубокое постижение существа человека позволит нам уйти от дилетантских заявлений. От самих учителей можно услышать такого рода афоризм: «Обучение должно доставлять детям радость». В том, что подобные заявления делают дилетанты, нет еще ничего дурного – они желают добра. Но, конечно, непозволительно, чтобы подобная тирада звучала из уст профессионального учителя-воспитателя. Припомните, как все происходит на практике, и спросите себя: можно ли вообще сделать так, чтобы трудноусвояемый учебный материал доставлял детям чистую, светлую радость? Или, принимая во внимание то, к чему вообще склонны дети, спросите себя: что же нужно сделать для того, чтобы, находясь с утра до вечера в школе, ребенок только и делал, что испытывал бы радость? Это неосуществимо. Это одна из тех не имеющих отношения к действительности фраз, которая, так же как и в других областях, сегодня повсеместно произносится живущими вне действительности людьми. Реальность же такова, что, хотя известные вещи не доставляют ребенку совершенно никакой радости, они тем не менее должны делаться. Если бы какому-нибудь учителю удалось преподавать так, чтобы дети непрестанно испытывали радость, то у таких детей не развилось бы в достаточной мере чувство долга, условием формирования которого является преодоление. Так что пользы от этого было бы немного. Таким образом, нужно стремиться не к обилию радости, а к совершенно иному: к тому, чтобы благодаря нашему педагогическому искусству мы заслужили любовь детей, чтобы поэтому под нашим руководством они делали и то, что не доставляет им радости, и даже то, что им неприятно и может



причинять некоторую боль. Мы должны сказать себе: «Поскольку имеет место настоящая любовь, поскольку нам удастся вызвать у детей настоящую любовь, постольку и руководить ими будет нечто иное, чем радость, – ими будет руководить привязанность к учителю. В них будет жить ощущение: «Кое-что из того, что приходится делать, стоит большого труда, но с этим учителем, с этой учительницей мы готовы делать и то, что трудно».

Многие связанные с обучением трудности мы сможем преодолеть, если будем знать, как устанавливаются правильные отношения между учителем и учениками. При таком способе рассмотрения мы приходим к чему-то совсем иному, чем то, что по поводу обучения и воспитания говорят дилетанты.

Дорогие друзья, это наше занятие было последним, но мы еще встретимся с вами на учительской конференции.

## **Воспитание в переходном возрасте.**

### **О художественном построении уроков**

#### **Первая лекция**

*Штутгарт, 21 июня 1922 года*

Дорогие друзья! В прошлом году по случаю начала учебного года я говорил вам о том, что совершается при переходе от развития, предшествующего наступлению половой зрелости, к развитию, начинающемуся с ее наступлением. Тогда это было важно, поскольку в связи с открытием десятого класса мы в нашей вальдорфской школе впервые оказались перед необходимостью преподавать учащимся, проходящим этот важный этап человеческой жизни. В этом году, вероятно, следовало бы внести некоторые дополнения, что я и предполагаю сделать в рамках сегодняшней вводной лекции, а завтра мы обратимся к рассмотрению некоторых общих педагогических вопросов.

Необходимо, чтобы в связи с рассматриваемым переходным этапом, о котором мы теперь, разумеется, должны составить себе более основательное представление, чем в прошлом году, мы со всей серьезностью отнеслись к тому, что человек должен найти в себе переход от одной душевной ориентации к совершенно другой. До наступления половой зрелости человек в душевном отношении ориентирован таким образом, что мы оказываем ему величайшее

благоденствие, если, воспитывая и обучая его, мы все больше и больше обращаемся к принципу образности, если буквально все, с чем мы к нему обращаемся, мы стараемся облечь в образ. Это касается всех аспектов обучения и воспитания. Например, в образы должно облекаться все то, что происходит по истории, когда мы стремимся дать детям ясное представление о тех или иных событиях, о поступках людей, о том, какое влияние на развитие человечества оказали различные открытия и изобретения. Чем больше удастся создать учителю пластических или музыкальных образов, тем большим будет его соответствие тому, что в этом возрасте требует природа ребенка. Не существует учебного предмета, для которого это не было бы справедливым. Речь лишь о том, как это осуществляется. А затем наступает новый этап, который можно было бы кратко охарактеризовать, сказав, что ребенок совершает переход от знания к познанию и особенностью этого перехода является его весьма резкий характер; поэтому необходимо иметь в виду, что, когда со ступеней обучения девятого класса мы поднимаемся на ступени обучения класса десятого, большинство детей уже перешли от знания к познанию. Их души начали испытывать потребность ко всему, с чем они имеют дело, придавать форму суждения.

Предположим, мы рассказываем детям о Юлии Цезаре. Прежде всего мы постарались бы изобразить Юлиа Цезаря, описать его деяния, вероятно, описать также народы, в среде которых он действовал, рассказать о нем в живой и своеобразной литературной манере. Если же о Юлии Цезаре нам придется говорить с тем, кто уже перешел в десятый класс, то в отношении некоторых его поступков мы будем обсуждать намерения, которыми он руководствовался, обсуждать, как, не будь тех или иных его мероприятий, все могло бы сложиться. Мы будем обращать внимание учащихся на благоприятные и неблагоприятные исторические обстоятельства. Если прежде, например, говоря о Гёте, мы давали детям лишь образы его жизни и творчества, то, начиная с данного возраста учащихся, мы будем обращать их внимание скажем, на то, как с 1790 года характер его творчества меняется. Мы расскажем им о его страстном увлечении Италией, в то время как прежде мы просто давали картины того, что он пережил в юности или в зрелом возрасте; короче говоря, мы все больше внимания станем обращать на причинно-следственные и им подобные взаимосвязи. Слегка касаться причинно-следственных отношений мы начинаем, как об этом уже говорилось в предыдущих педагогических циклах, с детьми, достигшими двенадцати лет; но заботиться об удовлетворении каузальной потребности следует, собственно, лишь начиная с данного возраста. На отсутствие такой заботы дети могут реагировать разного рода несуразностями. Следует отдавать себе отчет в том, что в каждом возрасте человеческой

душе требуется нечто определенное, и, получая вместо этого что-то другое, она будет реагировать отрицательно. В частности, отрицательная реакция с ее стороны последует, если не проводить различий между тем, что предшествует, и тем, что сопутствует данному возрасту. Если при переходе от девятого к десятому классу характер обучения остается неизменным, душа ребенка реагирует отрицательно.

В этой связи нам необходимо руководствоваться исключительно ясными педагогическими понятиями. Сегодня ими вовсе не руководствуются. Сегодня обсуждают – и это особенно бросается в глаза, поскольку речь идет о данном возрасте – вполне второстепенные вещи. Дошло уже до того, что к известным сопутствующим половому созреванию душевным проявлениям также и в сфере педагогики пытаются применить совершенно ложный психоаналитический подход. Общее правильное представление заключается в том, что, когда ребенок достигает возраста половой зрелости, необходимо максимально пробудить в нем интерес к окружающему миру. Преподавание и воспитание должны обращать взор ребенка на внешний мир с его закономерностями, с его процессами, с его причинами и следствиями, с его намерениями и целями. И это не только в отношении людей, но и в отношении всего остального, например, в отношении музыкальных произведений и т.д. Молодые люди должны получать от нас то, что будет продолжать звучать в их душах, что пробудит в их душах чувство тайн, заключенных в природе, космосе и мире, тайн, заключенных в существе человека и в истории человечества. В юных душах должно пробудиться чувство тайны, мира и его становления. Ибо если в юной душе не пробуждается чувство тайны, мира и его становления, то силы, которые вместе с освобождением астрального тела освобождаются для того, чтобы быть обращенными на эту тайну, видоизменяются. Когда высвободившиеся силы не удастся обратить на тайну мира, они видоизменяются и превращаются в то, чем они по большей части становятся у современных молодых людей. Видоизменяясь, они инстинктивно действуют в двух направлениях: во-первых, насилия, во-вторых, эротики. И современная

педагогика, к сожалению, в этой склонности к насилию, в этой эротике видит не вторичный продукт, не видоизменения того, что должно было протекать совершенно иначе, но считает это естественным проявлением человеческого организма, связанным с наступлением половой зрелости. Однако при правильной постановке воспитания сами разговоры об эротике и насилии у молодых людей от четырнадцати до двадцати лет окажутся излишними. Такие вещи не лежат на поверхности жизни. И если в связи с данным возрастом о них заходит речь, то мы имеем дело с чем-то болезненным. Болезнью же всей современной

педагогической науки и практики является постоянное пристальное внимание к этим вопросам. Но вопросы эти почитают столь важными именно вследствие неспособности – неспособности, все усиливающейся в эпоху материалистического мировоззрения – пробуждать интерес к миру, к миру в самом широком смысле. Наши науки, на которых, естественно, воспитаны и учителя, в сущности ничего не могут сказать о мире. И их содержанием являются физические законы, математические зависимости, описание процессов, происходящих в органических клетках, противоречивые мнения о ходе истории – в общем, совершенно не то, что может заинтересовать человека в возрасте от пятнадцати до двадцати лет. Достаточно взглянуть непредвзято, чтобы убедиться в том, что это не отвечает подлинным интересам данного возраста. Но, не испытывая интереса к внешнему миру, человек обращает этот интерес на самого себя; он принимается выуживать нечто из самого себя. В общем и целом можно было бы сказать: главные пороки современной цивилизации обусловлены тем, что люди слишком сильно обращены на себя, что большую часть своего свободного времени они заняты не миром, но собой, заняты тем, как они себя чувствуют, тем, что у них болит. Разумеется, при необходимости можно этим заниматься, тот, кто заболел, даже должен этим заниматься. Однако люди, будучи не только действительно больными, но и всего лишь не совсем здоровыми, полностью переключаются на самих себя. А наиболее неблагоприятный возраст для занятия самим собой – от четырнадцати-пятнадцати лет до двадцати одного года.

Пробудившаяся в этом возрасте способность к суждению должна быть направлена на мировые взаимосвязи. Мир должен вызывать у молодого человека все больший интерес, с тем чтобы ему попросту не хотелось отвлекаться от мира и заниматься самим собой. Ибо всем известно, что в субъективном ощущении боль становится тем сильнее, чем больше о ней думаешь – не фактическое повреждение, а сама боль делается сильнее. В известном смысле, наилучшее средство от боли – о ней не думать. А то, что происходит в данном возрасте, между пятнадцатью и двадцатью годами, во многом подобно боли. Процесс самоврабатывания в действительность высвобождающегося астрального тела сопровождается постоянной легкой болью в теле физическом. Поскольку человек не отвлечен на внешний мир, постольку то, что он тогда чувствует, побуждает его заниматься самим собою.

В принципе для внимательного педагога не представляет большой трудности соответствующим образом себя переориентировать, когда его ученики достигают данного возраста. В сущности, он должен сказать себе: «Теперь мальчики и девочки пришли в тот возраст, когда они по-настоящему

способны понимать то, что связано с вопросом “почему?”». Вы убедитесь в том, что дети данного возраста испытывают радость, когда им разъясняют разные «почему?»; и особую радость они испытывают, когда в ту или иную сторону расширяется их кругозор, когда отыскиваются взаимосвязи, когда исходят из малого и приходят к великому или, наоборот, когда исходят из великого и приходят к малому. Для какого-нибудь профессора-педанта само собой разумеющимся является то, что учение о живой клетке он преподает, основываясь на произведенных с помощью микроскопа исследованиях. Так делается в высших учебных заведениях, так, в подражание им, делается в школе. Однако в педагогическом отношении это совершенно неправильно. Учение о живой клетке школьникам следует давать непременно в связи с космологией: клетку и то, что в ней происходит, нужно описывать как своего рода маленький космос. Разумеется, учитель должен говорить лишь о том, что соответствует его собственному представлению о ядре и о различных входящих в состав клетки мелких частицах. Собственно говоря, он не должен упускать ни одной возможности для установления связи с тем, что прежде было преподано в образной форме. Например, на уроках математики, как уже говорилось на конференции, рассматривается теорема Карно. И было бы чрезвычайно плодотворным не упустить предоставляющейся возможности и провести с детьми подробное сравнение теорем Карно и Пифагора, с тем чтобы дети могли составить для себя суждение о том, что в основе теоремы Карно лежит метаморфизированная теорема Пифагора; и это будет установлением связи с тем, что прежде было воспринято созерцательно, связи, о которой мы заботимся независимо от того, преподаем ли мы математику, религию или какой-нибудь другой учебный предмет. Естественно, что прежде данное образно теперь может оказывать большую помощь. Такое обращение к прежнему материалу укрепляет способность к суждению. Вы почувствуете это: прежде вместе с вами дети рассматривали вещи и получали знания, теперь же они хотят составлять суждения, стремятся к познанию. Работая в данном направлении, вы постепенно достигнете того, что чувство авторитета, в котором дети нуждаются до наступления половой зрелости, будет замещено интересом, который пробуждает у них учитель и который обусловлен развившейся у них способностью суждения. Вы увидите, как благодаря способности суждения в них кристаллизуются обращенные к миру вопросы; разумеется, это потребует от вас весьма бодрственного взора.

Видите ли, если вы допускаете ошибку с 10 – 12-летними детьми, то это не может иметь большого значения. Например, преподавая, вы в чем-то ошиблись – на ваши отношения с учениками это не окажет большого влияния (я этим не хочу

сказать, что с детьми данного возраста вы можете позволять себе сколько угодно ошибаться). Заметив допущенную ошибку, вы просто исправляете ее, а если ее заметили дети, их чувство авторитета на время может ослабеть, но об этом маленьком недоразумении они очень быстро забудут; во всяком случае, забудут намного быстрее, чем обычно 10 - 12 -летние дети забывают о том, что они считают допущенной учителем несправедливостью, но тот, кто преподает молодым людям в возрасте от 14 - 15 лет до 20 - 21 года, ни в коем случае не должен открывать какое-нибудь свое уязвимое место; молодые люди не должны замечать и того, что я назвал бы латентной уязвимостью. Такие латентные уязвимости особенно легко проявляются при обучении и воспитании молодых людей данного возраста. Как уже говорилось, в данном возрасте в душе поднимаются многочисленные вопросы. Отчасти они возникают на совершенно бессознательном уровне, который требует особого психологического рассмотрения. Предположим, что с учащимися данного возраста мы читаем какое-нибудь литературное произведение - неважно, на каком языке. Молодые люди данного возраста способны чрезвычайно тонко чувствовать то, что автор стремился высказать посредством определенного построения фраз. Сейчас для нас несущественно, способны ли они рассудком охватить то, что в них тогда возникает в качестве суждений; речь идет об индивидуальном развитии. Вообще в жизни, разумеется, может иметь значение, способен ли человек бессознательное превратить в сознательное, но, в случае индивидуального развития, поначалу это не так уж важно. И вот когда ученик не в состоянии самостоятельно сформулировать то, что внутренне он переживает как вопрос, для него должен быть в состоянии это сделать учитель, который также должен быть в состоянии ответить на возбудившее этот вопрос чувство. Ибо, когда он этого не делает, то, что произошло в душе молодого человека, переходит в мир сна; а в состоянии сна наличие несформулированных вопросов обуславливает образование множества ядовитых веществ, причем таких, которые могут образовываться лишь ночью, когда ядовитые вещества должны, собственно, перерабатываться, а не образовываться. С оставшимися в мозгу ядовитыми веществами школьник затем приходит в школу. Со временем такое положение может все более усугубляться. Однако этого нельзя допускать. Поэтому нельзя, чтобы дети жили с чувством: «Учитель снова не дал нам правильного ответа, мы снова не удовлетворены тем, как он нам ответил; настоящего ответа от него не дождешься». Это и есть латентные уязвимости, скрытое присутствие которых проявляется в том, что ребенок чувствует: учитель не в состоянии дать ему нужный ответ. Их причина кроется не в личной способности или неспособности учителя, но в его педагогическом методе.

Итак, когда мы слишком много времени отдаем на то, чтобы нагружать молодых людей данного возраста учебным материалом, или по другой причине, в нашем преподавании не остается места для сомнений, вопросов и загадок, и тогда получается так, что учитель обнаруживает свои латентные уязвимости. Это – самое-самое первое, что следует иметь в виду при работе с учениками данного возраста. Молодой человек должен чувствовать, что учитель во всех отношениях твердо сидит в седле. Прежде главным было чувство авторитета, и следует отметить, что некоторые не слишком способные учителя младших классов стремятся исключительно к тому, чтобы играть роль авторитета. Но ведь существуют и другие критерии. Бессознательное школьников, достигших 14–15 лет, по большей части даже препятствует учителю вести преподавание, которое оставляет без ответов возникшие в их душе вопросы. И, конечно, особое внимание следует обратить на то, чтобы, даваемые нами ученикам описания тех или иных процессов были прозрачными, чтобы в восприятии учеников одно, так сказать, не наезжало на другое и выносимые ими суждения были ясными.

Преподавая детям данного возраста, нет необходимости разрабатывать отдельные методики для каждого предмета. Учитель, которому удалось наладить правильные отношения с учениками, может использовать самые разные методики, и это даже хорошо, если методики будут разными. Главное, чтобы с начала до конца урока он со своими учениками был охвачен общим интересом. Преподавание должно интересовать его – и оно его интересуется, он инстинктивно находит нужную методику. Поэтому, обучая школьников данного возраста, очень важно, в известном отношении даже в большей степени чем прежде, тщательно готовиться к урокам. И можно считать, что вам очень повезло, если в процессе подготовки с учениками данного возраста вы обнаруживаете в учебном материале новую для вас проблему или просто проблему, которая возбуждает ваш интерес. И вообще, не должно существовать таких учителей, которые бы не согласны с тем, что, сколько бы раз подряд преподаватель ни обращался к одной и той же теме из области химии или математики, истории или литературы, он каждый раз должен испытывать такой же интерес, какой испытал при первом с ней знакомстве. Поскольку вы преподаете ее детям, постольку заново испытываете интерес и к самой таблице умножения. Однако что касается учебных материалов старших классов, то с ними это достигается значительно легче, чем с таблицей умножения.

Всем этим учитель должен совершенно сознательно пропитать себя, когда его ученики из девятиклассников становятся десятиклассниками, ибо в данном случае педагогика предполагает полное изменение курса. Когда к вам приходят шести-, семилетние дети, то новый этап в их жизни начинается не

благодаря вам, а благодаря тому, что они стали посещать школу; когда же ваши ученики переходят из девятого в десятый класс, именно вы должны обусловить для них начало нового жизненного этапа; они должны изумиться: «Ну и ну, что же случилось с нашим учителем? Прежде он был необыкновенным человеком, который обо всем очень много знает, теперь же перед нами как бы не один человек, через него с нами как бы говорит целый мир». Ведь когда педагог испытывает подлинный интерес к окружающему, когда он способен сообщить этот интерес молодым людям, через него с ними говорит сам мир, через него с ними говорят духовные существа. Так рождается импульс, импульс, который должен исходить от учителя к детям данного возраста, импульс, который окрыляет воображение. Ибо способность суждения действительно созрела в детях, но рождаться она должна силой воображения. Ибо, кто с интеллектуальным обходится интеллектуально, кто не в состоянии сообщить интеллектуальному импульс воображения, тот не может успешно работать с детьми данного возраста. Они испытывают потребность в силе воображения, и вы должны нести им этот импульс, нести его так, чтобы они могли в него верить. И ни в коем случае нельзя нести им скепсис; это касается прежде всего первой половины данного возрастного периода. Наиболее вредным суждением для детей в возраст-14-15 до 18 лет является позновательно-пессимистическое заключение вроде следующего: «Этого никто не знает, и знать этого невозможно». Вот что наиболее пагубно действует на душу молодого человека. После того как ему исполнилось восемнадцать, с ним уже можно обсуждать то, что в той или иной мере является сомнительным, а до этого – всякий скепсис пагубен для его души. Существенно важным является не подход к рассмотрению той или иной проблемы, но то, чтобы юношество было ограждено от этого пагубного пессимизма.

Учитель старших классов должен быть способен к определенному рода самонаблюдению, он не должен питать в отношении самого себя иллюзий. Ибо фатальным образом молодые люди данного возраста склонны чувствовать себя умнее учителя и тогда, когда речь заходит о не имеющих прямого отношения к предмету обучения вещах. Но они не должны чувствовать себя умнее, даже когда речь заходит о посторонних вещах. Молодых людей следует так увлечь (может быть, это будет достигнуто не на первом же уроке), чтобы они совершенно не обращали внимания на те или иные мелкие особенности учителя. В этой связи латентные уязвимости наиболее фатальны.

Вдумайтесь, дорогие друзья, в то, что в данных обстоятельствах небрежность учителя открывает простор именно инстинктам насилия и эротики, вдумайтесь в то, как бесконечно важна здесь правильная постановка преподавания. Впоследствии куда более



безобидным будет проявить небрежность, преподавая, скажем, студентам-медикам. Ошибки, допускаемые с молодыми людьми данного возраста, оказывают исключительно опустошающее воздействие на всю их последующую жизнь. Такие ошибки опустошающе влияют и на личные отношения между людьми. В продолжение всей их последующей жизни у них не будет возникать подлинного интереса к другому человеку, если в возрасте 15-16 лет у них не будет настоящего интереса к миру. Если 15-16-летнему человеку преподается только теория Канта-Лапласа и то, что можно почерпнуть из современной астрономии и астрофизики, если в голову ему закладывается только это представление о космосе, то в социальном отношении из него получится такое существо, каковыми и являются современные цивилизованные люди, которые вопиют о необходимости всевозможных социальных учреждений, но при этом из их собственных душ исходят исключительно антисоциальные силы. Я неоднократно говорил, также и на открытых лекциях: несмолкающие призывы к социальности объясняются тем, что человек представляет собой чрезвычайно антисоциальное существо. Поэтому столь важно не упускать из виду: отношения между учителем и учащимся в возрасте от 15-16 до 18 лет должны тщательно строиться на моральном основании. Под моральным основанием следует понимать мораль в самом широком смысле. Например, в душе учителя должно жить самое глубокое чувство ответственности относительно стоящей перед ним задачи. Наличие такого морального основания должно способствовать и тому, чтобы учитель не позволял себе быть слишком субъективным, слишком отвлекаться на свою собственную личность. Ибо между учителем и учениками имеет место скрытое взаимодействие. Отображения учителей-нытиков, постоянно брюзжащих учителей, учителей, поглощенных своим низким «я», как бы запечатлеваются в душе детей данного возраста; или же наоборот, такие учителя возбуждают в детях «крайне революционные» настроения. Как было сказано, четкий метод преподавания того или иного предмета не так важен, как то, чтобы суждения не были уязвимы и чтобы отношение «учителя - ученики» строилось на глубокой моральной основе.

То же и в воспитании девочек: можно добиться, чтобы отступило то, вокруг чего сейчас поднимается столько шума, то есть эротика. Если же у молодых людей в данном возрасте проявляется непомерная склонность к эротике, то в этом виноваты учителя, вызывающие скуку, и их неспособность пробудить интерес. О чем же, собственно, должны думать дети, если их не интересует мир? Ни о чем ином как о том, что происходит в их теле, в их сердце, в их желудке, в их легких. Единственное средство здесь - перенаправить их интерес на мир. Чрезмерная эротика, вообще повышенное внимание к этой сфере

у детей данного возраста, пока они еще являются школьниками – всегда вина школы. Видите ли, в сущности такой ужасающий расцвет эротики имеет место только в городской среде – той среде, в которой растут будущие педагоги и врачи. В нашей цивилизации это приобрело столь выраженные формы именно тогда, когда города получили преобладающее значение. Разумеется, дело заключается не в видимости, а в том, что имеет место в действительности. Например, вынесенные за пределы городов интернаты лишь на первый взгляд расположены в сельской местности. Населяющие их учителя и ученики все равно остаются пропитанными городским духом. Называясь сельскими интернатами, эти учреждения не перестают быть типичными порождениями города. За видимостью всегда надо прозревать действительность.

И совершенно справедливо сказал как-то Мориц Бенедикт, криминалист-психолог и превосходный врач, в ответ на разглагольствования о юношеской развращенности, о гомосексуализме и обо всем прочем, о чем разглагольствуют так, будто это первостепенные объекты наблюдения: «Тридцать лет назад мы, молодые врачи, знали об этом меньше, чем сегодняшние школьницы».

Итак, завтра мы продолжим разговор о педагогике данного возраста.

## **Вторая лекция**

*Штутгарт, 22 июня 1922 года*

Сегодня в афористической форме будут даны замечания касательно того, что рассматривалось в ходе первого нашего курса, а затем постоянно дополнялось. Записи прочитанного в Дорнахе рождественского цикла, во многих отношениях дополняющие то, что я говорил в других курсах, еще не распечатаны. Надеюсь, в скором времени это будет сделано. Но уже теперь с ними можно ознакомиться в виде публикуемых в номерах «Гётеанума» рефератов. Эти рефераты будут изданы также и отдельной книгой, и у желающих появится возможность по крайней мере таким образом получить представление о рождественских лекциях, которые я считаю весьма важными для тех, кто интересуется педагогикой.

Сегодня я хотел бы указать на особые чувства, которые постоянно должен испытывать учитель, воспитатель и которые он постоянно должен медитативно оживлять в своем сознании. Пожалуй, главным из них является то, о котором я не раз уже говорил в той или иной форме: благоговение перед

индивидуальностью ребенка. Мы постоянно должны сознавать, что в каждом ребенке воплощена духовно-душевная индивидуальность и что воспринимаемое нами как его телесность поначалу вовсе не является истинным выражением этой индивидуальности. Закономерности, объединяющие члены человеческого организма, как вы могли убедиться в ходе многочисленных рассмотрений, предпринятых нами со времени первого нашего курса для учителей, исключительно сложны. И по самым различным причинам, в силу особенностей физического и эфирного тел, истинная индивидуальность ребенка не достигает полноты проявления, оставаясь для нас более или менее сокрытой, спрятанной под маской телесности. Эту истину можно выразить и иначе, так, как я это сделал на публичной лекции в Вене: мы должны отдавать себе отчет в том, что в индивидуальности кого-либо из детей может заключаться гений, к тому же вовсе не исключено, что мы сами, учителя, гениями не являемся. Такое соотношение, «ребенок-гений и учитель-негений», вполне правомерно, ведь все учителя не могут быть гениями, а педагогика имеет дело с общими закономерностями. Но тогда абсолютно ошибочным для учителя было бы навязывать ребенку свою собственную индивидуальность, свои симпатии и антипатии, прививать ему представление о том, что является правильным и желательным в соответствии с тем, что он сам, учитель, признает за правильное и желательное. Очевидно, что тем самым он стремится низвести ребенка до своего собственного уровня, а ведь это недопустимо. Здесь огромным подспорьем для нас могло бы стать достижение с помощью медитации подлинно глубокого осознания того, что воспитание как таковое в сущности не имеет дела с реальной индивидуальностью человека, что главная наша задача заключается в том, чтобы благоговейно относиться к человеческой индивидуальности и предоставлять ей при этом возможность следовать ее собственным закономерностям развития; помогая ей преодолевать затруднения, возникающие на пути этого развития в области физически-телесного и телесно-душевного, то есть в физическом и эфирном телах. Знания, которые мы даем ребенку, в сущности должны лишь служить становлению физически-телесного и эфирно-телесного и таким образом обеспечивать человеку возможность свободного развития.

Дорогие друзья, все это звучит абстрактно, но в действительности является наиболее конкретным в воспитании, и именно в этой области совершается более всего ошибок. Если бы физических и эфирных затруднений не существовало, индивидуальность каждого ребенка развивалась бы правильно – но именно нам надлежит удалять физические и эфирные затруднения. Вдумайтесь, как ужасно поступаем мы, когда ничтоже сумняшеся обучаем шести-, семи-, восьмилетних детей

читать и писать. Ведь до шести-, семи-, восьмилетнего возраста ребенок не несет в себе ничего такого, что было бы как-то сродни этим испещряющим бумагу маленьким демоническим штучкам, которые он почему-то оказывается вынужденным воспроизводить. Формы современных букв не заключают в себе ничего человеческого. Мы должны ясно сознавать, что между сформировавшимся в ходе цивилизации шрифтом и существом семилетнего ребенка пролегает пропасть. Чтобы ребенок мог враспи в современную цивилизацию, мы должны обучить его чему-то, в чем сам он не испытывает ни малейшей потребности. И если мы не хотим причинить ему ущерб, мы должны удалить здесь мешающие развитию затруднения и постепенно привести его к такому душевному складу, которым обладали люди, жившие на том этапе становления культуры, когда сложились современные формы письма. Природа ребенка сама подскажет нам, как это сделать.

В наше время проводятся многочисленные эксперименты – исследуется утомляемость детей. Однако зафиксированные до сих пор данные – это только начало. Следовало бы спросить себя: почему вообще дети так сильно устают? Исследователи обращают тут внимание на одну только систему головы, да, пожалуй, еще на систему обмена веществ – конечностей; но ведь ритмическая система, расцвет которой приходится на период от начала смены зубов до наступления половой зрелости, поистине не устает никогда. Сердце пульсирует и у усталого человека, дыхательные, а также все прочие ритмы поддерживаются независимо от усталости, так что показатели, выводимые современной экспериментальной психологией, свидетельствуют в первую очередь о том, что обучение слишком мало опирается на ритмическую систему. Если преподавание выстроено художественно, пластически-художественно или музыкально-художественно, то душа непосредственно активизирует ритмическую систему. При такой организации преподавания ребенок вряд ли сильно устанет. Нужно, чтобы учитель заботливо следил, не переутомляются ли его дети. Нужно, чтобы он инстинктивно чувствовал, не является ли повышенная усталость детей следствием того чисто внешнего обстоятельства, что в классной комнате недостаточно свежий воздух или что дети часами сидят за партами, то есть чисто физических факторов, воздействующих на организм обмена веществ – конечностей. Далее, ребенок должен думать. Мысли, течение которых хотя бы слегка ритмизовано, утомляют в значительно меньшей мере. Дети устают лишь слегка. Ритмическая система – это тот телесный орган, на который главным образом должно опираться обучение. Мы должны прилагать все усилия к тому, чтобы как можно более художественно строить преподавание тех учебных предметов, которые сами в себе не заключают чего-либо художественного. К

этому надо относиться крайне серьезно, ибо это и является единственным подлинным воспитательным средством: художественное построение преподавания с детьми в возрасте от начала смены зубов до наступления половой зрелости.

Вчера я говорил о том, что при работе с детьми данного возраста особенно важно всему придавать форму образа, образа музыкального или пластического. Разумеется, в преподавании некоторых учебных предметов воздействовать посредством образа исключительно трудно. Относительно легко это достигается, когда мы можем опереться на какую-нибудь историю. Например, в естествознании относительно многое можно облечь в образы, не составляет это большого труда и в преподавании языка. Не следует упускать ни одной возможности обращать внимание десяти-, одиннадцати-, двенадцатилетних детей на то, как устроено предложение, например трехчастное предложение, состоящее из главного, придаточного и относительного предложений. Главное здесь – не грамматика, а то, что мы используем ее при построении образа, что мы можем и должны дать детям пространственно-наглядное представление о главном и относительном предложениях. Конечно, это можно сделать по-разному. Например, главное предложение можно изобразить в виде большого круга, а относительное предложение – в виде меньшего круга, пожалуй эксцентричного по отношению к первому, – здесь следует не теоретизировать, а жить в образе, – условное же предложение можно изобразить, проведя возле круга прямую линию (как обуславливающий фактор). Предметом рассмотрения с десяти-, одиннадцати-, двенадцатилетними детьми уже вполне может быть то, что я назвал бы морально-характерологической стороной образности в стиле. Конечно же, речь идет не о преподавании учения о литературных стилях. Речь идет о внутреннем, интуитивном понимании. Достичь здесь можно очень многого. Например, какое-нибудь литературное произведение (не педантическое литературное произведение, подобное тем, которыми забиты наши хрестоматии, а то, что мы заботливо выберем сами) можно рассмотреть не с точки зрения содержания, а с точки зрения темперамента. Можно говорить о меланхолическом стиле, о холерическом стиле и т.д. Можно даже вообще не обращать внимания на содержание, даже на поэтическое, а только на то, как построено предложение. Не нужно «разбирать» – как раз этого-то следует избегать; под морально-характерологическим я подразумеваю образное видение. Тот, кто даст себе труд провести соответствующую подготовку, сообщит одиннадцати-, двенадцати-, тринадцатилетним детям нужные импульсы.

Дорогие друзья, я никого не порицаю, я просто характеризую. На нашем венском конгрессе я имел возможность сделать весьма много значащие для меня наблюдения: я имел возможность

сравнить манеру говорить, стиль речи тех, кто приехал с севера Германии, и венцев. Я каждый раз спрашивал себя: когда в очередной раз говорить будет господин Б., или господин О, или другой венец, будет ли опять первое, что он скажет, слово «если»? Это необыкновенно характерно для австрийцев – начинать говорить с условного предложения, и это относится непосредственно к области морально-характерологического. Я думаю, они сами вряд ли отдадут себе отчет, что свои выступления всегда начинают с «если». Северные германцы и швейцарцы не начинают словом «если», они начинают громозвучной, безусловной, утверждающей фразой. В данной сфере мы прежде всего должны освободиться от наших собственных так называемых «условностей», только тогда для нас станет возможным художественный, а не педантический подход к соответствующему учебному материалу. Я хотел бы подчеркнуть, что учителю, преподающему детям в возрасте от начала смены зубов до начала половой зрелости, чрезвычайно важно воспитать в себе художественные чувства, с тем чтобы действительно чувствовать в этой области различные нюансы. Взгляните на эти фотографии, посмотрите, как стоит доктор К., как стоит господин В., посмотрите на них не комментирующим, не оценивающим, а художественным взором, – вы убедитесь, в том, что это дает вам чрезвычайно много. Важно, однако, здесь ни на что не давить. Разумеется, было бы вздором, руководствуясь рассудком, сразу же указать на то, что кто-то всегда тем или иным образом держит папку и т.п. Если же окинуть художественным взором, то обнаружится нечто не вполне поддающееся выражению в словах, что, однако, как в высшей степени значительное, пропитает художественным элементом сами члены вашего тела. Это и требуется педагогу. Нам необходимо обладать искусством все превращать в образы, ибо то, что мы желаем сообщить ребенку, образ вносит поистине в саму его душу.

Полученное нами естественнонаучное образование, которое всегда тут как тут, когда мы готовимся к урокам, – книги, по которым мы готовимся, увы, заключают в себе слишком много безобразного, – отягощает нас навыками научной систематики, и, если мы недостаточно времени уделяем тому, чтобы от них избавиться (готовясь к уроку, мы вынуждены брать современную книгу с ее наукообразной последовательностью изложения), они довлеют в наших головах. И если затем мы передаем их детям, это никуда не годится. Мы должны отдавать себе отчет в этой огромной стоящей перед нами трудности: книги, по которым мы готовимся, пропитаны научной, а не человеческой систематикой. Мы должны совершенно от нее освободиться. Все, что мы преподаем детям этого возраста, должно быть полностью очищено от какой бы то ни было естественнонаучной систематики.

Очень полезно почаще вспоминать о тех временах, когда само собой разумелось, что, обучая старших детей, молодых людей, следует апеллировать не к голове, но ко всему человеку. Вспомним о средневековом комплексе учебных предметов: грамматике, риторике, диалектике, – тогда главное заключалось не в том, чтобы что-то изучить, но в том, чтобы научить ребенка выражать свои мысли посредством грамматически правильных предложений. Ребенка не обучали грамматике, но учили его думать образно, чтобы образными были выходящие из-под его пера предложения. Далее, риторика: ребенок должен был чувствовать пластическую красоту слова; диалектика: ребенок должен был приобрести навык свободного обращения с мыслями и т.д.; во главу угла ставилось умение. В сущности, в возрасте от начала смены зубов до наступления половой зрелости все сводится к умению, а оно достигается посредством образной подачи учебного материала.

При этом мелочи подчас играют исключительно важную роль. Возьмем, например, математику. Если один под другим располагаются два ряда букв и при этом один ряд короче верхнего, то совсем небезразлично, будет ли второй ряд написан с начала или посреди строки. Записью вычислений можно придать образность. Ученики должны стремиться к тому, чтобы то, что они записывают в тетрадях, имело образный характер. Иногда математическим формулам или последовательностям формул можно дать такое обрамление, чтобы получилась по-настоящему красивая фигура. Когда подобная возможность предоставляется, мы не должны ее упускать. Стыд и срам упускать случай сделать что-то более наглядным, хотя бы это и казалось лишь бессмысленной рамкой тому, кто предпочитает мыслить филистерски-логично. Мы должны постепенно, так сказать, отучить наши души от филистерски-логичного мышления при работе с детьми этого возраста. Мы же, напротив, приучаемся к нему чем дальше, тем больше. На самом деле наши душевные силы мы должны направлять к имажинативному или музыкальному – так мы станем созвучными этому возрасту.

Мы также всегда должны учитывать, какую огромную роль в образовании играют скрытые отношения. В ходе нашего самого первого педагогического курса мы говорили о педагогическом значении четырех темпераментов. Будучи учителями и воспитателями, мы должны непрестанно их изучать, изучать так, чтобы в общении с детьми никогда не упускать их из виду. Можно сказать, что в правильном обращении с темпераментами детей получает свое выражение подлинная карма класса. Такой класс представляет собой единое целое, и это – единство душ. Когда ученики такого класса вместе работают на занятиях, в определенной мере реализуется их жизненная карма. При этом переплетаются самые различные жизненные нити, но в

определенной мере реализуется и сама карма. В особенности это справедливо в возрасте от семи до четырнадцати лет. И предметом нашей заботы должно быть то, как отдельные темпераменты участвуют в реализации этой кармы. В этом отношении класс является для нас объектом постоянного внутреннего комментария. Важно не допускать наличия в классе «спящих» учеников. Под «спящими» учениками я понимаю тех, кто во время уроков лишь наполовину, или на три четверти, или на одну четверть своего существа, участвует в занятиях. Может сложиться так, что каждый раз несколько одних и тех же «одаренных учеников», как их обычно называют (они вовсе не всегда являются таковыми), проявляют активность, прочие же пребывают в полусонном состоянии. Тогда, благодаря этим немногим, урок проходит на первый взгляд живо, но все остальные оказываются своего рода статистами – и это недопустимо. Подобная пассивность или «болтание языком» может объясняться разными причинами, но главная из них – неправильное обращение с темпераментами. Ученики, наделенные сангвиническим или холерическим темпераментом, постоянно вызываются отвечать, и учитель с недостаточным педагогическим навыком обращает внимание только на них; но ведь есть еще меланхолические и флегматические дети, которым тогда отводится роль статистов. Этого ни в коем случае нельзя допускать. Ведь ученикам, которые думают быстрее и легче облачают свои мысли в слова, мы оказываем подлинное благодеяние, если побуждаем высказываться и активно участвовать в работе тех, кто думает медленнее и не слишком речист. Нам необходимо преодолевать это неудобство. Возможно, некоторое время нам будет казаться, что наше продвижение вперед замедлилось по сравнению с тем моментом, когда статисты были предоставлены самим себе; в более долгосрочной перспективе все будет выглядеть иначе. Прежде всего окажется, что, не позволяя себе иметь статистов, мы чрезвычайно эффективно закрепляем в памяти детей пройденный материал.

Итак, возможность преподавать по-настоящему образно в значительной мере зависит от этих скрытых отношений. Сам опыт убедит нас в том, что, дав вполне проявиться всем темпераментам, всему типичному в классе, мы с детьми в возрасте от начала смены зубов до наступления половой зрелости значительно быстрее достигнем укорененной в душе образности. Но с детьми этого возраста не должно быть ни одного урока, на котором учитель не давал бы чего-то образного. Тем, кому приходится с детьми рисовать, это, конечно, не так трудно, однако еще большее воздействие оказывают на детей те, кто привносит образность в преподавание языков или математики. В принципе в распоряжении педагога есть лишь один настоящий способ подготовки к такому образному преподаванию: так изоцировать свою



способность наблюдения, чтобы совершенно объективно проникать взором в то, что открывает жизнь, в то, что открывает она в отношении человека. Именно в среде педагогов должна возродиться здоровая художественная физиогномика, и не только физиогномика человека, но и физиогномика животных – не сентиментальная физиогномика, типа Лаватера, а такая, в которой образность не переходит в замкнутые понятия, довольствуясь пребыванием на уровне образности. Она сама собою будет изливаться в то, что учитель делает на уроке. Именно в обучении и воспитании внимание должно быть прежде всего обращено не на «что», а на как. Дело здесь вообще заключается не в «что», а в том, «как», каким образом это «что» преподается на уроке. У учителя нет большего врага, чем недостаточная подготовка к урокам, именно она понуждает его довольствоваться «что». При полномасштабной подготовке «что» непременно переходит в «как». Учитель сам испытывает радость, приготовив и преподав детям то, что самого его перед тем вдохновило как идея и затем оформилось в образ. При этом мы не должны бояться того, что дети слышат от нас что-то им непонятное. Непонятное, принимаемое детьми благодаря нашему авторитету (а у детей в возрасте от начала смены зубов до наступления половой зрелости решающим является авторитет), во всяком случае лучше, чем что-то тривиальное, что-то, до чего они могут дойти своим умом.

Таковы, так сказать, тонкие нюансы самоподготовки учителя. Загляните в посвященный воспитанию рождественский курс – вы увидите, что в нем постоянно ставится вопрос о формировании оболочек человека, но не ставится вопроса о формировании индивидуальности. Она формируется сама собой. Что же касается вопроса формирования физического тела, то в наш материалистический век люди не имеют ни малейшего представления о том, что физическое тело формируется под воздействием сопутствующих обучению духовно-душевных процессов.

Предположим, ребенок запинаясь, не находит следующего слова. Видите ли, у ребенка, не достигшего половой зрелости, спотыкание о свои собственные слова является свойством, коренящимся в физической телесности, в верхнем человеке. В физическом отношении основное в развитии верхнего человека приходится на детский период его жизни. Если вам удастся установить правильный темп для того, что такой ребенок будет, по вашему заданию, петь или рассказывать, то вы излечите его еще до вступления в возраст половой зрелости. Вы устраните телесный недостаток. Если он сохранится и после наступления половой зрелости, то тем самым будет создан его противобраз в системе обмена веществ – конечностей. Он останется свойством кишечника и будет неустраним. Тогда уже не помогут обычные душевные упражнения. Это должны быть сильнодействующие

упражнения, способные влиять на систему пищеварения, проведение которых, разумеется, далеко не всегда представляется возможным, ибо неправильное их выполнение может причинить большой вред. Но, имея дело с ребенком, мы просто должны заботиться о том, чтобы переход от одного слова к другому, от одной мысли к другой он совершал в замедленном темпе. Тело ребенка мы еще можем сделать здоровым. Когда он станет взрослым, ему придется жить с больной системой пищеварения, если все то время, пока он не вышел из детского возраста, мы не будем упражняться с ним в таких замедленных переходах от слова к слову. То, как мы обращаемся со словами, значительно важнее выраженного ими содержания, без которого, впрочем, не обойтись – ведь мы чему-то обучаем, и это что-то должно быть содержательным. В физическом организме вершит дух. И в известном отношении наша задача заключается в том, чтобы в мышление педагогическое вновь привнести здоровое медицинское мышление. Тогда с настоящим пониманием мы сможем отнестись, скажем, к тому, что если, например, в Ветхом Завете рассказывается о человеке, страдающем от дурных сновидений, то он не употребляет выражений вроде следующих: «Что-то неладное происходит с моим мозгом, немощью мозга наказал меня Бог». Так не сказал бы ни один из персонажей Ветхого Завета. Тот человек, в Ветхом Завете, говорит: «Бог наказал меня немощью почек». Почему? Просто потому, что это соответствует действительности. Современные люди гордятся своим знанием о том, что душевные процессы обусловлены деятельностью мозга, и высокомерно относятся к тому, что написано в Ветхом Завете. Но ведь дух живет не только в мозгу, но и во всем организме. Сновидения, например, исходят от почек; к этому выражению в Ветхом Завете нужно отнестись со всей серьезностью. Точно так же соответствовало бы современным представлениям сказать, что мозг является источником сострадания, но для более пронизательного взгляда это выглядит чепухой; действительности соответствуют слова Ветхого Завета о том, что сострадание исходит от внутренностей.

Мы должны знать, что, духовно-душевно воздействуя на ребенка, мы воздействуем на весь его организм. Мы мудро врачуем именно тело ребенка благодаря тому, что определенным образом обращаемся с порядком слов в предложении, с красками, с музыкальными звуками, с тем или иным учебным предметом. Мы воздействуем на все физическое существо, ибо – в нем живет дух; и мы воздействуем не только на помещающийся в мозгу дух, ведь, как это ни удивительно, здесь он проявляет себя в меньшей мере. Поэтому от педагога к детям постоянно исходит что-то такое, что либо укрепляет, поддерживает жизненные процессы, либо отравляет, разрушает тело. Если детей в возрасте от семи до четырнадцати лет мы перегружаем формалистикой,

переутомляем их мышление, то мы обрекаем их на сравнительно раннее развитие склероза. Мы никогда не должны забывать о том, что особое в окружающем, особое в том, как мы обучаем ребенка, оказывает влияние на всю его жизнь. Поэтому мы не найдем подхода к решению педагогических проблем, если не будем сознавать, что для нас речь может идти лишь об устранении тех препятствий и затруднений, которые обусловлены физической и эфирной природой человека.

Конечно, и в отношении прочих вещей современный человек, будучи куда эгоистичней, чем он о себе мнит, склонен постоянно высказывать свое мнение: «То-то представляется мне правильным, а то-то – неправильным». Ему хотелось бы, чтобы ребенок чувствовал и думал так же, как он сам. Это, разумеется, и неправильно. Правильное заключается в том, чтобы спрашивать саму жизнь, а не учителя. Да, сегодня мы должны учить детей писать. Я вынужден признаться, что не испытываю сколь-нибудь определенного чувства, которое непосредственно говорило бы мне, что тот или иной ребенок должен или не должен учиться читать и писать. Здесь определять приходится, исходя из пути развития, по которому идет цивилизация. Человечество пришло к тому, что известная доля содержания цивилизации опосредуется при помощи чтения и письма. И поскольку мы воспитываем детей не для жизни в каком-нибудь ином мире, а для жизни в мире данном, нам следует учить их читать и писать. Таково одно из условий цивилизации. Поэтому одна из задач заключается в устранении тех затруднений и препятствий, что стоят перед человеком, живущим в данную эпоху. Нам нужно положить необыкновенно много усилий на то, чтобы ответить на вопрос: «Как наиболее безболезненным для ребенка образом преподать ему то, в чем он нуждается, будучи членом современной цивилизации?» Ведь мы всегда должны иметь в виду, что обучение тому или иному предмету может причинить ребенку вред. Мы всегда должны спрашивать себя, как сделать так, чтобы ребенку в процессе обучения не был причинен вред. Опасность причинить вред тем меньше, чем больше преподавание связано с областью художественного, и тем больше, чем оно ближе к области познавательного. Эту закономерность мы никогда не должны упускать из виду. И вот еще в чем мы должны отдавать себе отчет: то подлинное чувство авторитета, которое учитель должен вызывать у детей в возрасте от начала смены зубов до наступления половой зрелости, достижимо лишь при художественно-образной постановке преподавания. Если мы окажемся способными так поставить преподавание, то, несомненно, нам удастся установить с детьми отношения правильного авторитета. Для таких отношений односторонняя интеллектуальность является пагубной. Особенно легко впасть в нее можно, разумеется, при обучении математике и

естествознанию. Прежде всего в преподавание этих предметов мы должны привносить образность. Нередко лишением образности оказывается и преподавание языка. Мы должны понимать, что образный подход предполагает известное самоотречение. Быть сообразительным в мышлении значительно легче, да и значительно эгоистичнее, нежели выстраивать образы; преподавая образно, мы отрешаемся от нашей самости. Когда ребенок достигает возраста половой зрелости и совершает переход от знания к познанию, он, – благодаря тому, что его интеллект уже пробужден, – оказывается способным самостоятельно отклонять высказываемое учителем или воспитателем мнение. Поскольку с ним мы уже не можем больше опираться на авторитет, постольку мы должны быть готовы к конкуренции, действительно готовы конкурировать с ребенком; ибо у семнадцатилетних молодых людей способность суждения столь же остра, как и у тридцатипятилетних. Конечно, имеют место нюансы, но в сущности в том, что относится к сфере формально-логического, в семнадцать лет человек уже столь же сообразителен, как и в тридцать пять. Поэтому с теми, кто достиг возраста половой зрелости, нам приходится конкурировать. Таким образом, как я уже вчера говорил, мы должны заботиться о своей неуязвимости. Обучение младших детей, разумеется, не будет затруднительным для тех, кто художественно строит преподавание. Особенно многого можно достичь, развив в себе чувство художественного представления различных членов какого-либо организма. Предположим, вы рассматриваете с детьми растение. Речь у вас идет о цветах. Постарайтесь, вплоть до интонации голоса, описывать цветы так, чтобы все слова и представления были струящимися, чтобы они были легкими. При этом вы можете обращаться непосредственно к сангвиническим детям, чтобы сангвинические дети всему классу передали то, что им в особенности присуще, как дар восприятия – дар, так сказать, легкого восприятия таких представлений, которыми человек художественного склада пользуется, говоря о цветах. Когда речь у вас пойдет о листьях, постарайтесь с помощью соответствующей интонации заинтересовать меланхолических детей; теперь диалог с классом будет вестись через них. Когда вы перейдете к корню, который в обычных условиях остается невидимым и который можно описать так, чтобы исходящая от него сила чувствовалась в цветах, когда вы станете описывать то, что обычно остается невидимым, вы должны будете описывать не статически, а динамически; а диалог с классом вы будете вести с помощью холерических детей. Все ученики в классе будут участвовать во взаимном опосредовании образов. Конечно, у вас должно быть правильное чувство этих вещей, которое также может быть инстинктивным.

Все это на самом деле не так трудно, как может показаться, ибо у того, кто четверть года работал в данном направлении, появляется личная заинтересованность в продолжении начатого. Да, здесь имеется подводный камень. Учитель принимается за дело с энтузиазмом, он говорит себе: «Конечно, я хочу этого, я хочу строить преподавание на основе образного подхода, и преподавать так я начну уже завтра». Однако неделю спустя это делается для него докучным – таков подводный камень. Необходимо выдержать четверть года – тогда появятся силы и на большее. Неделя недостаточна, а четверть года уже дает результат, если, конечно, вы по-настоящему потрудились.

Дорогие друзья, в мои намерения не входило излагать перед вами сегодня какие бы то ни было правила, с тем чтобы вы руководствовались ими в тех или иных обстоятельствах. В будущем, по всей видимости, нам еще предстоит лекции по педагогике, и мы будем продвигаться все дальше и дальше. Сегодня же мне хотелось бы дать вам нечто, с помощью чего вы самостоятельно смогли бы медитативно погрузить себя в педагогическое настроение. Мне просто хотелось бы, чтобы вы, стоя перед классом, сделали какое-то новое движение рукой и так сообщили ученикам еще один новый образ. Мне хотелось бы, например, чтобы раздражение, по сути представляющее собой нечто безобразное, было исключено из числа того, что учитель может позволить себе в классе. Мне хотелось бы, чтобы имеющее подчас место не слишком грациозное вытирание доски было заменено на грациозное. Все это произойдет само собой. Правильное чувство все нехудожественное преобразует в художественное; для педагога правильное чувство важнее каких-то догматических правил. Мне хотелось бы, чтобы сегодня вы задумались о самом сердечном пульсе педагогики.

## **О профессии учителя и воспитателя**

### **Первая лекция**

*Штутгарт, 15 октября 1923 года*

Дорогие друзья, в продолжение тех нескольких дней, что я пробуду в Штутгарте, я предполагаю говорить с вами, имея в виду те впечатления, которые накопились у меня за время существования нашей школы. Плодотворность нашей совместной деятельности в таком учреждении, как эта вальдорфская школа, зависит от того (как, впрочем, и вообще все, что связано с

искусством воспитания), в какой мере сами учителя, сами воспитатели смогут поддерживать в себе то особое настроение, благодаря которому они по-настоящему, всей душой будут отдаваться своему делу. Итак, в этот раз я хотел бы преимущественно говорить с вами о самой профессии учителя. Для начала я перескажу вам то, что недавно, в несколько иной связи, говорил участникам педагогического курса в Англии, а затем сделаю некоторые добавления, чтобы таким образом дать вам представление об этом настроении, имеющем для обучения и воспитания столь решающее значение. Можно прекрасно отдавать себе отчет в принципах обучения и воспитания, можно подробно проработать их и даже принять в свое сердце, но на по-настоящему плодотворной почве в школе мы будем стоять только в том случае, если будем в ней носителями целостного, гармоничного настроения.

Человек является трехчленным существом не только в уже неоднократно обсуждавшемся смысле, но и в том смысле, который более связан с земными, нежели с высшими, духовными отношениями. Эта трехчленность особенно заявит о себе, если мы проследим, как в ходе своего исторического развития человечество занималось воспитанием. Не будем заглядывать слишком далеко назад (в седой древности все обстояло несколько иначе), а возвратимся к тому времени, которое и по сей день духовно импульсирует нашу европейскую цивилизацию: к греческой эпохе развития человечества. Мы увидим, что тогда воспитателем был гимнаст, то есть тот, кто, воспитывая, исходил из внешнего, физического тела человека. Но понять древнегреческого гимнаста можно, лишь зная, что в его задачу входило также и формирование душевной и духовной сторон существа человека. Телесные упражнения были в то же время художественными, и все они были направлены на то – в нашу эпоху это слишком мало осознается, – чтобы, в то время как воспитанник выполнял тот или иной танец, то или иное гимнастическое движение, благодаря ритму и метру к нему приближались духовные существа, которые могли в движении, в этом ритме, в этом метре жить. Духовное воздействие, испытываемое воспитанником, передавалось от организма конечностей, от организма обмена веществ в ритмический организм и в организм нервной системы – органов чувств, – так воспитательный процесс охватывал всего человека в целом. Поэтому не следует говорить: в Древней Греции все сводилось главным образом к гимнастике; потому что ведь могут подумать, что гимнастика культивировалась там в том же смысле, как и у нас, то есть в виде внешних, чисто телесных упражнений. Важно понимать, что гимнастика греков подразумевала душевное и духовное воспитание. В Древней Греции воспитателем был гимнаст. Наряду с телом он воспитывал душу и дух: посредством

телесного движения, будто с помощью душевной силы, он притягивал душевно-духовный мир. И делал он это совершенно сознательно. Ему был абсолютно чужд абстрактно-интеллектуалистический подход к воспитанию, когда воспитанникам преподается то, что мы преподаем им сегодня. Мы обращаемся исключительно к голове, даже когда не хотим этого. Древний грек побуждал своих воспитанников двигаться и через движение приводил их в гармонию с динамикой духовного и физического космоса.

Но перейдем к следующей эпохе в развитии человечества. Во времена древних римлян было уже утрачено искусство опосредованно, через телесность, воспитывать душу и дух: воспитатель обращается непосредственно к душе, и главным орудием воспитания становится столь тесно связанная с душевными процессами речь. Из нее извлекается то, что должно формировать воспитанника. Воспитатель – это уже не гимнаст, а ритор. Со времени Древнего Рима и в сущности на протяжении всего средневековья основой воспитания является красота речи. Пластически и музыкально сформированное слово оказывает воздействие на всего человека. Сознание этого делается источником всех основных воспитательных принципов. Грек строил человека, так сказать, на телесном фундаменте, отправляясь от которого он восходил к душе и духу. Римлянин имел дело с самой серединой человека, с сублимированным выражением ритмической системы, с мусическим, с музыкально-поэтической речью; он верил в то, что речь, правильно преподаваемая, речь, правильно музыкально и пластически-живописно сформированная, с одной стороны, нисходяще воздействует на тело, а с другой – восходяще воздействует на дух. Здесь также не имелось в виду интеллектуальное образование, но совершенно исключительное значение придавалось собственно речи.

Начиная с XV столетия, ритор в качестве воспитателя постепенно заменяет доктор. Докторами являются, собственно говоря, и те воспитатели, которые сегодня оканчивают педагогические институты. Вплоть до нашего времени в известном отношении это было правомерным: образ доктора являлся идеалом воспитателя. Мне был хорошо знаком один учитель гимнастики, который очень неуютно чувствовал себя, когда речь заходила о гимнастических снарядах или упражнениях, но с удовольствием взбирался на подиум, чтобы прочесть лекцию о гимнастике. Ученики, скрючившись, сидели на скамьях и слушали его разглагольствования. В каком-нибудь другом учреждении это было бы невозможно, но в педагогическом институте он мог позволить себе каждую неделю таким образом проводить одно занятие. При этом он чувствовал себя ученым, он чувствовал себя доктором. Это принцип, кладущий в основу не то,

что исходит от ритмической системы, а то, что исходит от головы, от системы нервов – органов чувств, постепенно все более утверждался. С началом нового времени, с XV столетия, он приобретал все более определяющее значение. Сегодня не так-то просто найти для вальдорфской школы достаточное количество учителей, которые не стремились бы к этому идеалу доктора, довольно трудно совсем обойтись без докторов. Я имею в виду не во внешнем смысле, а во внутреннем. Это трудно потому, что сознание современного человека пропитано убеждением в преимуществах положения ученого. Но оздоровление цивилизации станет возможным лишь после того, как люди поймут, что ученость как таковая причиняет человеку вред – она отнимает у него нечто важное и не дает взамен чего-либо равноценного. И хотя мне самому очень нравится видеть в тот момент, когда я говорю об этих вещах, как мне отвечает понимающее кивание голов, с другой стороны, я должен признаться, что это кивание представляется мне и чем-то сомнительным, ибо согласие оказывается достигнутым с излишней легкостью. Люди не склонны внутренне отказываться от доктора – и даже в том случае, когда никакого доктора нет, а есть лишь одна расплывчатая идея. Да, то, что место прежних гимнаста и ритора занял доктор, неразрывно связано с характером и сущностью современной цивилизации, мы просто не в состоянии одним махом это изменить. Разумеется, именно в области воспитания всего заметнее, сколь отрицательно сказывается на человеке, то, что он проходит через докторат; но, с другой стороны, сами процессы, приведшие к тому, что доктор сделался приоритетом культуры, были необходимы для становления современной цивилизации.

Сегодня мы находимся в том пункте исторического развития, когда в основу воспитания должен быть положен синтез этих трех базовых элементов человека (ведь в этом также выражает себя трехчленность человеческой природы): гимнаста, ритора, доктора, – в первую очередь этот принцип должен быть введен в систему образования. Если уж ставить вопрос о некоем идеале, то образовательный идеал должен заключаться в том, чтобы дети получали в благороднейшем смысле гимнастику, в благороднейшем смысле риторику (со всем тем, что относили к ней в древности) и в благороднейшем смысле то, что можно было бы назвать «элементом доктора». Мне самому чрезвычайно несимпатично столь сухо характеризовать то, что вы должны знать и принять в ваши души; ибо я боюсь, что это может просто выродиться, как вообще вырождается многое из сказанного. Но это не должно вырождаться. Учителю для его искусства воспитания и обучения необходима совокупность, во-первых, внешнего движения, то есть одухотворенной гимнастики; во-



вторых, одушевленной риторики; в-третьих, исполненной жизни духовности – не мертвой, абстрактной духовности.

Каждый учитель, собственно говоря, в какой-то мере должен усвоить себе гимнастику и эвритмию и в своей работе сообразовываться с ними. Если вам удастся внутренне пережить эвритмию, вы, конечно, почувствуете, что любое эвритмическое движение включает в себе активный духовно-душевный элемент. Навстречу любому эвритмическому движению из глубинных основ человеческого существа восходит душевное движение, а любое гимнастическое движение, если оно правильно выполняется, создает для человека такую духовную атмосферу, в которой дух может действовать не в виде абстракции, но в полноте жизни.

Огромное значение для воспитания сегодня имеет также риторический элемент. Вне зависимости от области воспитания, в которой он подвязается, каждый воспитатель должен заботиться о том, чтобы его речь приближалась к идеалу художественной речи. Речь – это то, что необходимо в себе постоянно культивировать.

Из памяти людей уже полностью исчезло, что и в эпоху интеллектуализма, как дань древней традиции, в университетах сохранялась должность профессора элоквенции. В Берлине профессором элоквенции был Курциус. Но, собственно, этой дисциплины он не преподавал, потому что всем представлялось излишним, чтобы в высшей школе читались лекции об искусстве красноречия. Вместо преподавания риторики и элоквенции ему приходилось заниматься другим. Но в его дипломе значилось: «Профессор элоквенции». Это, конечно, связано с тем, что художественное как таковое ценится все ниже и ниже. Сегодня мы по преимуществу думаем, ибо ничего другого и не умеем, именно поэтому у нас так мало мыслей. К человеку, мыслящему в состоянии бездействия, приходят лишь самые немощные мысли. Наилучшие мысли приходят к человеку, когда он находится в состоянии активной деятельности. Мысли бывают хорошими, когда мы облакаем их в красиво сформированную речь, когда из речи они снова возвращаются к нам красиво сформулированными. Тогда, изойдя от речи, в нашем мышлении живет нечто от ее архангела. Это живет в нас тогда, когда мы воспринимаем речь на слух, но не тогда, когда мы молча упражняемся в остроумии на материале скудного человеческого мышления. Все это, однако, достижимо лишь в том случае, если в настоящем (и прежде всего это необходимо учителю, воспитателю) мы почувствуем, сколь чуждым действительности, сколь чуждым миру оказывается, формирующее сегодня мышление. С его помощью мы создали могучую науку, особенностью которой, однако, является то, что она ничего не знает и, вследствие этого незнания, истребляет все живое в культуре и цивилизации человечества. Однако из-за этого мы не должны становиться радикалами и стремиться

попросту изгнать такие вещи из мира, но сознание происходящего должно быть основой для нашей деятельности в школе.

Собственно говоря, не только мышление, но и душевное содержание человека вообще постепенно делалось все абстрактнее. Самое большее, что в отношении своих высших душевных способностей человек сознает, так это то, что его может осенить, нечто может прийти в голову. Тогда он бывает очень горд, что его осенило. Но из-за того, что наиболее, может быть, драгоценное в своей душе он переживает вырванным из мироздания, внутренне он остается совершенно чужд действительности, сух и мертв. Когда сегодня композитор сочиняет музыку, он записывает мелодии гармонии, которые приходят ему в голову. Конечно, замечательно, когда кого-то в этом смысле осеняет; но почему, собственно, его осеняет? С какой стати из ниоткуда ему в голову приходит мелодия? Ни в самом человеке, ни в окружающем его мире мы не найдем причину того, почему кому-то, кто родился в том или ином месте и живет в той или иной стране, приходит в голову некая мелодия. Почему же?

Чтобы ответить на этот вопрос - нужно пережить связь мелодии с космосом. Ответ даст не символический подход, но переживание связи с космосом. Мелодия должна быть напитана самим духом мироздания - тогда она будет обладать смыслом, ибо будет вести мир дальше по пути его развития.

Видите ли, в мире мы можем пережить много ариманического. Миру для его развития необходимо много ариманического. Но одно из самых ужасных ариманических явлений - это когда кому-то, для того чтобы стать приват-доцентом, приходится писать трактат; ибо не существует никакой подлинной связи между написанием трактата и должностью приват-доцента. Только чисто внешняя, совершенно ариманическая связь. Но подобные вещи наша цивилизация воспринимает всерьез, и они формируют всю систему образования вследствие того, что на нее оказывают влияние высшие учебные заведения, которые в сущности устроены чрезвычайно нелепо. Высказывая это, мы делаем минимум возможного, и уже за это нас не любят и относятся к нам враждебно. Но если уж мы действуем, мы должны сознавать, что призваны исходить из другой точки зрения.

Сегодня, например, на лекции по физиологии питания можно услышать: картофель содержит в себе столько-то углерода, столько-то кислорода и т.д.; в белке содержится столько-то углерода, столько-то водорода, столько-то кислорода, столько-то углекислоты; жир содержит в себе столько-то углекислоты и т.д.; употребляемые в пищу соли содержат такие-то химические элементы, - так что можно рассчитать, сколько человеку требуется углерода, сколько кислорода, сколько углекислоты. Сегодня таким образом строится учение о питании. Но это

подобно тому, как если бы кто-то для того, чтобы узнать, как изготавливаются часы, как они функционируют, стал бы выяснять, каким образом добывается золото и как организуется его поставка часовщику. Поскольку принадлежностью часов является стекло, он выясняет, каким образом изготавливается стекло, а также способ его доставки часовщику. Часы состоят и из других частей. Он хочет ознакомиться со всеми частями, однако не стремится узнать о том, что делает с ними часовщик. Поэтому для того, чтобы ознакомиться с принципом работы часов, ему не хватит и вечности. Он, вероятно, многое будет знать о стекле, о стрелках, о крышке корпуса – но о самих часах он не будет знать ничего. Примерно столько же понимает в питании тот, кто сведущ в том, из каких химических элементов состоят жиры, из каких химических веществ состоят углеводы и т.д. Для того чтобы что-то понимать в питании, необходимо живое проникновение в то, например, что природа клубня картофеля родственна природе корня, что он представляет собой так называемое корневище. Существует большое различие между питанием частями растений, родственными корню, и питанием злаками, семенами. Дело не в том, сколько углеводов содержится в зерне и сколько в картофеле, а в том, что пища, приготовленная из семян, из зерен, перерабатывается в организме в области, распространяющейся вплоть до лимфатических сосудов. В переработанном состоянии она достигает нервной системы и питает то, что является материальной основой процесса мышления. Если же я ем картофель, который сродни корню, то как пищевой, так и лимфатический тракт оказываются не приспособленными к тому, чтобы довести картофель до той стадии, когда он может быть усвоен человеческим телом: эту работу выполняет средний мозг, и, питаясь картофелем, мы вменяем нашему среднему мозгу в обязанность его окончательное переваривание. Питаясь другими видами пищи, мы оставляем его в покое. Чем больше картофеля мы едим, тем больше работы по его перевариванию возлагается на средний мозг. Перегруженный перевариванием, средний мозг оказывается не в состоянии выполнять свои обязанности в отношении нервной системы: одушевлять мысли. Все мышление сдвигается в передний мозг, где оно становится интеллектуалистичным и даже анималистичным.

В данном случае речь идет не о том, сколько углеводов содержится в капусте, сколько – в картофеле, а сколько – в зернах ржи, для психологии питания это в сущности безразлично. Важно знать, как на самом деле действуют продукты питания в человеческом организме. И если мы стремимся к живому знанию о том, в чем нуждается человек, нам следует эмансипироваться от того, что не в состоянии привести к подлинному познанию человека.

Всем вам известно, что в человеке совершается процесс соединения углерода с кислородом, и он выдыхает получившийся в результате углекислый газ. Говорят, что это подобно горению – например, горению свечи. При горении ведь тоже происходит соединение углерода с кислородом. Но с таким же успехом можно было бы сказать: «Зачем, собственно говоря, у человека в груди помещаются живые легкие? Можно попросту заменить их двумя камнями». Тот, кто думает, что в человеке совершается внешний процесс горения, мыслит так же, как тот, кто рассматривает легкие не иначе как два камня. Внешнее горение – это мертвое, неорганическое горение. То, что происходит в человеке, – это живое, одушевленное горение. Все процессы, совершающиеся в человеке, отличаются от тех, что протекают во внешней природе: ведь они одушевлены, одухотворены. То, что в человеческом организме происходит между углеродом и кислородом, к происходящему вовне имеет такое же отношение, какое живые легкие могут иметь к двум камням. Дело здесь не столько в том, что об этом следует однажды как следует поразмыслить, сколько в том, что нужно правильно сориентировать свою душу; во всех областях душевной жизни природа должна переживаться так, чтобы возможен был переход к действительному постижению человека. Сегодня люди в своей душевной ориентации остаются при внешней природе, они не в состоянии обратиться к человеку.

Вы сами заметите, если будете говорить с детьми, исходя из такой душевной ориентации, что они способны понимать самое сложное из того, что соответствует способности понимания в данном возрасте. Если же вы возьмете за основу современные негодные учебники, дети и на самом деле ничего не поймут. Они будут мучиться, скучать и иронизировать. Учитель должен на самом деле развить в себе живое, согласующееся с действительностью отношение к миру. Необходимо, чтобы учитель постоянно трудился над оживлением в себе того, что является мертвым достоянием цивилизации. Основная задача вальдорфской педагогики заключается в оживлении наших знаний, в том, чтобы в нас развилось закономерное отвращение к тому, как обращаются с действительностью современные так называемые, научные книги. И уже потом, преодолев отвращение, мы нечто сможем оживить и живым передать это детям. Мы должны начинать с нас самих, мы должны усвоить себе правильное воззрение на природу. Сегодня для этого необходимо известное мужество, ибо многое из того, что является истинным, люди считают вздором. Ничто не должно помешать нам развить в себе это мужество.

Вот, например, из отложенного бабочкой яйца вылупляется гусеница, которая впоследствии завивается в кокон, становится куколкой, из куколочки же – вылетает бабочка. Все описано – но как! Без малейшего осознания совершающейся при этом

удивительной мистерии. Бабочка откладывает яйцо. Это отложенное в определенное время года яйцо наделено восприимчивостью к тому, что в природе проявляет себя как относящееся к земле, как твердое или как твердожидкостное. Для развивающегося яйца самое важное – это соль. Затем наступает время, когда главную роль играет уже не твердое, а жидкое и вместе с жидким – эфирное. Формирующаяся личинка образуется из пронизанного эфирным жидкого элемента. Рассматривая яйцо, мы думаем прежде всего о земле, физическом. Выползшая из яйца личинка являет собой пронизанное эфирным жидкостно-водное существо. Личинка окружена воздухом. Самое главное для нее в том, что на нее воздействует свет, что она живет в пронизанном светом воздухе; таким образом устанавливается ее связь с астральным. Самое существенное для личинки то, что посредством своих органов восприятия она воспринимает солнечные лучи. И в дальнейшем для личинки все заключается в том, чтобы реализовать то присущее ей внутреннее стремление, крайнюю форму проявления которого вы можете наблюдать, когда ночью, лежа в постели, видите вьющихся вокруг горячей лампы мотыльков. Мотылек влетает в пламя и гибнет. Такую же устремленность к лучам света испытывает и личинка. Но личинка не в состоянии бросить себя на солнце. Мотылек может броситься в пламя. Но солнце, к которому стремится личинка, находится слишком далеко. Реализуя свое стремление, она выходит из самой себя, она устремляется в излучаемый солнцем свет, она отдается ему, она извлекает из своего тела материю и впрядает ее в солнечные лучи. Личинка приносит себя в жертву солнечным лучам, она готова сама себя уничтожить; но всякое уничтожение есть в то же время и рождение. Днем в направлении солнечных лучей она прядет свой кокон, а ночью, когда покоится, происходит отвердевание; возникают ритмически спряденные, соединяющие в себе день и ночь нити. Они суть материализованный, спряденный свет.

Из образованных светом нитей, которые она материализует, личинка прядет кокон, к этому ее побуждает свет. Личинка не может бросить себя на солнце, она предается свету иначе – заключает себя в состоящую из света оболочку. В направлении сверху вниз она, согласно космической мудрости формообразования, созидает кокон, замкнутую для света оболочку, в которой затем будет сформирована бабочка. Таков путь превращений от яйца к переливающейся красками бабочке, рожденной из света так же, как из света рождается цвет. Это – космический процесс.

Этот четырехступенчатый процесс: яйцо – личинка – куколка – бабочка, – будучи сдвинут к области зоологического, полностью видоизменяется. То, что в самом конце процесса возникало как сотканное из света существо, пребывает теперь в материальном.

Видите ли, единственная возможность постичь суть происходящего – это весь процесс представить художественно. Процесс, когда из куколки рождается на свет бабочка, возможно себе представить только художественно. Представляя себе в соответствии с действительностью, в соответствии с существом происходящего этот процесс, мы вступаем в область чудесной художественности. Само сознание того, кто что-то познал таким образом, становится совершенно иным. Это совсем другое сознание, чем то, которым обладают люди, познающие внешним образом; их знание равно незнанию. Для того, кто всем своим душевно-телесным существом проникает в художественное созидание космоса, становится интересна любая подробность.

Вглядитесь в головастика, дышащее жабрами рыбоподобное существо, наделенное приспособленным для плавания хвостиком. Это животное еще полностью пребывает в водном элементе, в водно-земляном элементе. Далее головастик развивается в лягушку. Что же происходит? Пронизывающие жабры вены отмирают, вся кровеносная система закругляется вовнутрь. Вследствие этого закругления возникают легкие. Кровеносные сосуды в хвостике отмирают, вместо них другие сосуды направляются к лапкам: лягушка будет иметь возможность скакать по суше. Это чудесное преобразование кровеносной системы – величественный процесс. Благодаря чему он совершается? На кровеносную систему головастика воздействуют земляно-водный элемент, а на кровеносную систему лягушки – элемент воздушно-водный она пропитана светом.

Так вы познаете взаимодействие элементов, художественное их взаимодействие. И если вы таким образом подходите к пониманию природы, то вы не сможете не почувствовать себя так, будто в вас самих были заключены созидательные силы. Вы уже не сможете быть такими, как большинство других изучающих современную науку людей. Ведь они по сути совершенно бесчеловечны. Вы же, самое большее, можете при этом присутствовать, сидеть, зажав голову руками, напрягать мозг, чувствовать себя несчастными и усталыми. Все это – не природно, бессмысленно. Как если бы усталость у нас вызывала еда. Такое возможно, но тогда речь идет уже об объедании. Нельзя устать от того, что по сути неотделимо от человека: от жизни с природой, от духовной и душевной жизни. Мне довелось лично знать людей, изучавших науки, писавших книги и страдавших малокровием мозга. Малокровие мозга никогда не разовьется у того, кто будет рассматривать действительность так, как я это описал. Это то, что внутренне оживляет нас, то, в чем мы, будучи учителями и воспитателями, прежде всего нуждаемся. Мы обязаны обращаться непосредственно к жизни, и это должно в нас внутренне подтверждать и поистине оживлять то, что мы несем детям. Поэтому полноценное преподавание не может быть скучным.

Хотел бы я знать, отчего, собственно, оно должно быть скучным; тогда еда и питье тоже должны были бы вызывать у ребенка скуку. Но, как правило, это не так. Пока ребенок здоров, это не так. Скучное преподавание – ущербное преподавание. Если у ребенка, с которым мы имеем дело, нет психических отклонений, то мы должны спросить себя: что же это, собственно говоря, такое, чего нам недостает и отсутствие чего заставляет ребенка скучать на нашем уроке?

Итак, мы не должны упускать ни одной возможности внутренне духовно и душевно оживлять себя, в противном случае нам не следует быть учителями. Каким бы богатством знаний мы ни обладали, без этого нам не следует преподавать; и именно так мы придем к синтезу того, что в ходе развития человечества было представлено раздельно: в лице гимнаста, в лице ритора и в лице доктора. Сегодня нам необходимо с помощью тех последних отзвуков, которые мы еще воспринимаем от гения языка и которые оказывают воздействие на все наше человеческое существо, научиться музыкально и пластически-живописно обращаться с речью, с тем чтобы то, что выражается посредством речи, вновь оказывало на нас воздействие. Это не должно пройти мимо нас. Мы должны предъявить самим себе требование: не допускать в школе небрежной речи, формировать речь так, чтобы у нас, учителей и воспитателей, она поднималась до уровня художественного творчества. Разумеется, это представляет собой известное неудобство, но чрезвычайно важно. Видите ли, наша забота о синтезе в школе принципов гимнаста, ритора и доктора будет служить оживлению и обновлению всей цивилизации. Принцип доктора, наиболее отрицательно сейчас сказывающийся на всем воспитании, мы должны преодолеть; мы должны преодолеть наукообразное интеллектуальное знание; ибо нечто благотворное педагог может передать ребенку именно благодаря тому, что сам является человеком, а не благодаря своему умению думать.

Вот что хотел бы я сказать вам в качестве введения. На следующих занятиях мы продолжим разговор о том, что относится к личности самого учителя, ведь проблема воспитания – это в значительной мере проблема педагога.

## **Вторая лекция**

*Штутгарт, 16 октября 1923 года*

Я постарался описать вам, как, пронизав наши знания антропософией, мы можем оживить нашу душевную жизнь. Благодаря этому оживлению душевной жизни мы станем

обладателями также необходимой нам для преподавания и воспитания силы. Я намерен сейчас говорить о том, что в самом непосредственном приближении представляет собой педагогическую цель и предполагает способность ориентироваться в тех педагогических силах, аккумулировать в себе те внутренние силы, которые в педагогическом смысле воспламеняют сердце.

В этой связи я хотел бы обратиться к следующему вопросу: на какие силы мы опираемся в нашей педагогической работе? В сущности, дело обстоит так, что современный круг представлений не позволяет нам сколько-нибудь радикально на него ответить. Конечно, можно было бы сказать, что сама окружающая жизнь требует от нас некоторой совокупности умений, которой дети еще не обладают и которую мы должны им преподать. От взрослого человека она, вероятно, также требует способности определенным образом поставить себя в мире, способности, которую ребенок не в состоянии развить в себе самостоятельно, и в этом мы также должны ему помочь посредством воспитания. Но ответ на вопрос: «Почему же мы, собственно говоря, воспитываем?» – остается для современного образования чем-то весьма внешним; уже потому внешним, что сегодня взрослый человек не особенно ясно видит, чем он стал вследствие полученного им воспитания и образования; он видит это довольно смутно. Он не оглядывается с чувством глубокой благодарности на полученное им воспитание и образование. Спросите в глубине души себя, действительно ли в вас постоянно живет эта благодарность.

Разумеется, подчас она оказывается предметом наших размышлений, но в общем к тому, как нас воспитывали, к тому, как нас обучали, мы обращаемся мысленно без чувства глубокой благодарности; ибо перед душевным взором современного человека действительно не стоит живой образ того, что значат для него полученные воспитание и образование, какие именно силы благодаря им были пробуждены в его личности. Поэтому так трудно пробудить в людях педагогический энтузиазм, поэтому, в сущности, так неэффективны» все наши методы, все эти столь остроумно задуманные педагогические методы. А ценность ответов на вопросы, касающиеся того, как следует поступать в каком-то определенном случае, весьма невелика. Настоящая ценность – это энтузиазм в своем деле, это подлинный энтузиазм в деле педагогики. Он заразителен, и лишь он один способен творить в педагогике чудеса. Дети охотно следуют за энтузиазмом, а если не следуют, то это, как правило, свидетельствует как раз о его отсутствии.

Мне представляется своего рода тайной, что, несмотря на то что об энтузиазме здесь говорилось очень много, я по-прежнему, проходя по классу, примечаю у учителей чувство угнетенности и



тяжести. Чрезвычайно многому из того, что делается в классе, сопутствует тяжесть. Подчас она облекается в форму искусственного энтузиазма. Благотворное действие оказывает не искусственный энтузиазм, а тот энтузиазм, который возгорается как следствие нашего внутреннего единства с тем, что происходит в классе. Видите ли, будучи учителями, мы должны действительно осознавать все это. Мы должны работать над воспитанием нашего собственного сознания. Конечно, эта работа чрезвычайно затруднилась для нас из-за необходимости заботиться о соблюдении тех касающихся последнего класса предписаний, которые извне диктуются нам требованиями, предъявляемыми к выпускным экзаменам. Они поистине подобно свинцовой тяжести отягощают преподавание в последних классах. И тем не менее мы не вправе упускать из виду нашу собственную цель, потому-то и необходимо нам работать над этим сознанием. Я назвал бы его сознанием учителя вальдорфской школы. Но это возможно, мои дорогие друзья, лишь в том случае, если именно в области педагогики мы придем к подлинному переживанию духа. Такое переживание духа представляет трудность для современного человечества, и мы должны понимать это. Мы должны ясно понимать, что для решения поставленных перед вальдорфской школой задач мы нуждаемся в чем-то совершенно особенном, в чем-то таком, чего, может быть, и вовсе не существует в мире. Со всей возможной скромностью, без гордости и высокомерия, мы должны нести в себе сознание этого особенного, по-настоящему в глубине души, сердцем сознавать, не на словах сознавать; мы должны сознавать душою, сознавать сердцем. И условием для этого является ясное понимание того, что в данном случае было утрачено человечеством, утрачено в продолжение последних трех-четырех столетий. Мы должны вновь обрести это.

Дело в том, что, вступая в этот мир из принципиально иного существования, человек по отношению к присущим ему силам представляет собой нуждающееся в исцелении существо. И вот – связь между воспитанием и исцелением утрачена. В средние века было распространено убеждение в том, что, живя на земле, человек в принципе остается больным существом, что здоровье для него то, чего сначала еще нужно достичь, что современный человек, живя на земле, пребывает как бы ниже предназначенного ему уровня и что необходимо еще что-то сделать, чтобы он стал действительно человеком. Зачастую к этому подходят формально. Говорят, что человек должен пройти через развитие и подняться на более высокую ступень, но не имеют в виду ничего конкретного. Действовать конкретно здесь означает действительно установить связь между процессом воспитания и процессом исцеления. Исцеляющий больного делает нечто определенное: он делает больного здоровым, он поднимает его на ч, более высокий уровень, на уровень нормального

человека. Почти во все древнейшие эпохи, когда жили люди, посвященные в мировые тайны, рождение отождествлялось с болезнью, ибо и в самом деле, родившись, человек находится ниже своего уровня, ниже уровня своего предземного существования. То, что в себе самом человек заключает свое тело, которое он вынужден носить как некую тяжесть, является абсолютно ненормальным по отношению к его высшей природе. Сегодня не сочтут мыслящим здраво того, кто говорит: «По отношению к высшей природе человека является нездоровым то, что он постоянно, до самой смерти, вынужден бороться с физическими силами своего тела». Однако без такого рода радикальных представлений невозможно постичь настоящий смысл воспитания. Воспитание должно заключать в себе нечто от врачевания. В этой связи я хотел бы указать на следующее.

Человеку свойственны четыре области приложения сил. Первая из них состоит в том, что он деятелен, когда, например, ходит, двигает ногами и благодаря известному двигательному циклу перемещается вперед; или когда он использует ноги для того, чтобы, скажем, танцевать. Это – род движений, выполняемых во внешнем физическом пространстве, их наглядным следствием является изменение местоположения. Также и прочие проявления подвижности – подвижность рук, пальцев, головы, мускулатуры глаз и т.д. – могут быть описаны в тех же терминах (сюда не относится происходящее внутри тела), что и перемещение некоего неодушевленного предмета. Таков первый род деятельности человека.

Второй род деятельности человека связан с тем, что он перерабатывает принятые им физические продукты; это, – в самом широком смысле, – питание. Если конечности человека являются тем, что у него есть общего с существами, физически изменяющими свое местоположение, то другой род деятельности связан для него с необходимостью продолжать обработку принятых в качестве питания внешних предметов. Если вы положите в рот кусок сахара, он растворится, и это будет продолжением его внешнего приготовления. Вовне он представляет собой твердый белый предмет. Попав в рот, он растворяется, делается жидким и претерпевает дальнейшие изменения, – химик сказал бы: «химические изменения» (но здесь это лишено смысла), – он все более и более видоизменяется. Сахар перерабатывается и воспринимается организмом наиболее интенсивно. Таков второй род деятельности. Он распространяется и на ритмическую систему, в которой получает свое продолжение то, что было начато в системе пищеварительной. Второй род деятельности весьма отличается от того, что связано с движением конечностей и вообще движением тела во внешнем мире. Деятельность по перевариванию совсем иная по сравнению с той, которую мы выполняем, когда проявляем себя внешним

образом, например, поднимаем тяжесть. Переваривание не может совершаться без того, чтобы на каждом его этапе в нем не участвовало астральное существо человека. Астральным существом человека должен быть пронизан каждый из многочисленных его процессов. При первом роде деятельности, когда человек ходит, берет что-нибудь, употребляются силы, которые мы констатируем также и физически; конечно, в движение приводится еще и эфирный организм, и благодаря ему становится возможным то, что мы констатируем как движение рычага в процессе перемещения или хватания. Чтобы понять движение хождения или движение хватания, нам достаточно рассмотреть происходящее в физическом мире и направляющее его эфирное воздействие. Но этого совершенно недостаточно для того, чтобы понять деятельность питания. Последнее возможно лишь при участии астрального тела. Астральные силы играют в нем первостепенную роль, и менее всего сознается, что участие физических сил при этом исключается. Не правда ли, весьма интересно: люди как раз склонны думать, что для питания физические силы очень важны. Там, где прекращается связь человека с внешним миром, утрачивают свое значение и физические силы. Они больше не действуют. В процессе питания физические субстанции перерабатываются астральными и эфирными силами. То физическое действие, которое осуществляют сера или соль, находясь вне тела, не имеет никакого значения. Важно, что они значат с астральной точки зрения, ибо питание осуществляется с помощью эфирно-астральных сил.

Далее обратимся к процессам, протекающим ритмически: ритму кровообращения, ритму дыхания. В отношении движущих сил они подобны процессам питания. Протекают благодаря взаимодействию эфирного и астрального, хотя при переваривании астральное в известном отношении слабее эфирного, а для ритмической деятельности, наоборот, характерно, что астральное сильнее эфирного. В ритмических процессах деятельное эфирного как бы на заднем плане. Но это, собственно говоря, относится только к эфирному, находящемуся в самом человеке, ибо ритмические процессы сопровождаются также деятельностью эфирного, находящегося вне человека. Таким образом, в процессе дыхания участвуют: силы внутреннего эфирного тела человека, силы внешнего мирового эфира и астральная деятельность человека. У дышащего человека физическое действие углерода и кислорода совершенно подавляется, важную роль играет соотношение эфирного вовне, эфирного внутри и астрального. Это те субстанциальные силы, о которых должен иметь представление тот, кого интересует терапевтическое действие субстанций. Невозможно оценить лекарственное действие субстанций, не зная, как, будучи помещенной в тело, она

взаимодействует с этими тремя системами сил. В медицине принципом терапии должно стать знание об отношении этих трех сил к субстанции. Что означает, например, сурьма, используемая в качестве лекарства? Она означает, когда специально приготовленной вводится в тело, что определенным образом будет схватываться, во-первых, внутренними эфирными силами, во-вторых, привходящими посредством дыхания внешними эфирными силами и, в-третьих, астральными силами человека. Знать лекарственные свойства сурьмы – значит представлять себе, какое воздействие в теле человека на нее оказывают эти три системы сил.

Обратившись к ритмической деятельности, мы знакомимся с процессами, значительно более тонкими, чем те, которые, например, сопровождают питание. Именно к ритмической системе следует преимущественно апеллировать, когда речь идет о терапевтическом воздействии. Кто не знает, как та или иная субстанция воздействует на ритмы дыхания ли, циркуляции ли, не может обоснованно судить о ее лечебных свойствах.

Своеобразие нашей ситуации заключается в том, что если врач обеспечивает действие лечебных сил в области подсознательного, в ритмической системе кровообращения или дыхания, то мы, будучи педагогами, должны подняться на более высокую ступень: иметь дело с происходящим в системе нервов – органов чувств. Это – следующая метаморфоза лекарственного средства. Применительно к физическому телу ребенка мы, учителя и воспитатели, с субстанциями, которые он принимает, должны обращаться так, чтобы на них воздействовали эфирные силы, внешние физические силы (при восприятии, когда нечто бывает воспринято), а также внутренние физические силы, то есть те силы, которые благодаря тому, что человек движется, механически обуславливают в нем внутреннее перемещение. Лекарственные средства заключают в себе внешнее и внутреннее эфирное плюс астральное, а педагогическое воздействие заключает в себе внешнее физическое (гимнастику) и внутреннее физическое. Когда человек наклоняет голову, изменяется вся его динамическая система, центр тяжести смещается назад и т.п. С внешним проявлением тонкого физического мы имеем дело, например, когда исследуем воздействие, оказываемое на глаз светом. И не что иное, как внешнее физическое, действует в тот момент, как мы ощущаем давление, оказываемое на наш орган осязания. Итак, мы имеем: внешнее физическое, внутреннее физическое, то есть изменение в нервной системе, разрушение нервов, подлинно физический процесс, протекающий лишь в нервной системе человека, и эфирное. С этими тремя системами мы преимущественно и имеем дело, воспитывая и обучая человека. Это высшая метаморфоза того, что происходит при врачевании. Какие виды деятельности присущи человеку?

Движение, хождение, хватательное движение, движение конечностей, внешнее перемещение; деятельность питания, ритмическая деятельность, которая в то же время является исцеляющей деятельностью, и деятельность восприятия. Теперь вы могли бы сказать себе: поскольку в ритмической системе действуют исцеляющие факторы, постольку в самом человеке постоянно присутствует его врач. Вся ритмическая система – это врач. Врачу же надлежит лечить, но, раз ему надлежит лечить, значит, должна присутствовать и болезнь. В таком случае процессы хождения, хватания, питания представляет собой непрестанную болезнь, а дыхание и кровообращение – непрестанное лечение. Современная наука, однако, еще далека от понимания того, что человек постоянно болеет. Собственно, все то, что мы едим и пьем, постоянно делает нас больными. И это неизбежность для нас: принимая пищу, мы постоянно разрушаем свое здоровье. Тот, кто принимает ее в чрезмерных количествах, вредит себе больше, но умеренный вред присутствует всегда. А ритмическая система нас постоянно лечит. Человеческая жизнь на Земле – это непрестанная болезнь и непрестанное выздоровление. Речь идет о настоящей физической болезни. Однако следствием того, что человек делает при общении с окружающим миром, следствием того, что он ходит и что-то делает руками, является еще более интенсивное, но менее заметное состояние болезни, которому мы должны противодействовать посредством высшего исцеляющего процесса, посредством процесса воспитания, представляющего собой метаморфоз исцеления. Силы воспитателя – это метаморфизированные, преображенные силы врача. Поэтому наше воспитательное мышление должно быть направлено на то, чтобы его преобразовать так, как оно и должно себя преобразовать, если от мышления физического ему предстоит плодотворное восхождение к мышлению духовному. Нашему физическому мышлению известны две основные категории, которые у всех живущих в «докторскую эпоху» вызывают чрезвычайно жгучий и сухой энтузиазм: «верно – неверно», «правильно – неправильно». Идеал правильного – неправильного является высшим для тех, кто в «докторскую эпоху» активно участвует в жизни мира. Но за этими «правильно и неправильно» стоит ужасно мало реального. Это нечто формальное, определяемое посредством банальной логики, которая попросту соединяет и разъединяет, – «правильно» и «неправильно» получают ужасно сухими, трезвыми и формальными. Однако стоит нам обратиться к реалиям духовного мира, как понятия правильного и неправильного утрачивают свой смысл. Это подобно тому, как если бы кто-то сказал: «Ежедневно пить вино в таком количестве неправильно». Говоря «неправильно», имеют в виду нечто внешнее формальное. Реальным, например, было бы указать на то, что это причиняет вред здоровью. По отношению к

обстоятельствам физического мира «правильно» или «неправильно» означает нечто внешнее, формальное. Что касается духовного мира, то мы совсем должны отказаться от этих «правильно» и «неправильно». Как только речь заходит об отношениях духовного мира, мы должны данные понятия заменить понятиями здоровья и болезни; так, например, к прочитанной мною вчера лекции было бы бессмысленно прилагать понятия правильного и неправильного. Правильными вещи могут быть в физическом мире, а в мире духовном нет правильного и неправильного, там все – реальность. Быть горбатым – правильно или неправильно? Понятия правильного и неправильного здесь не подходят. Какой-нибудь чертеж может быть правильным или неправильным, но не может быть правильным или неправильным растение, оно может быть здоровым или больным. В отношении духовного мира мы говорим о здоровом или больном, плодотворном или бесплодном. В том, что мы делаем, должна присутствовать реальность. Если прочитанную мною вчера лекцию некто сочтет «здоровой», то это будет иметь отношение к действительности, если же он сочтет ее «правильной», то это будет свидетельствовать лишь о том, что ему не удалось подняться до уровня реальности. «Здоровое» и «болезненное» – характеристики, соответствующие духовным, спиритуальным истинам. Вот что мы должны иметь в виду, говоря о педагогическом воздействии. Педагогу необходимо воспитать в себе это сознание. Можно даже сказать, что воспитывать у себя необходимое ему сознание педагог начинает, переходя от логических категорий правильного и неправильного к реальностям здорового и больного. Таким образом, мы вплотную подходим к пониманию принципа исцеления. Здесь открывается путь к вполне конкретным подробностям, но нужно, конечно, обладать общим знанием человеческой природы, знанием того, как человек связан с окружающим его миром.

Например, если с позиций современной науки описывается процесс дыхания человека, то обходится вниманием самое существенное, собственно человеческое. Говорят: «Воздух состоит из кислорода и углерода (и некоторых других компонентов). Человек вдыхает кислород и некоторое количество углерода. Кислород, который он выдыхает, связан с углеродом, то есть он выдыхает углекислый газ». Измеряют процентное соотношение того или другого и думают, что уже обладают всем необходимым для описания существенной стороны процесса. На собственно человеческое практически не обращают внимания. Подход к собственно человеческому мы можем наметить с помощью следующего рассмотрения. В пригодном для дыхания воздухе содержится определенная часть углекислого газа и определенная часть кислорода. Предположим, что в окружающем некоего человека воздухе углекислого газа содержится меньше, чем

обычно. Если мы позволим ему некоторое время дышать этим воздухом, то окажется, что процентное содержание углекислого газа постепенно увеличивается. Человек будет выдыхать углекислый газ в количестве большем, чем обычно, и тем самым корректировать его содержание вовне. Я не знаю, известно ли это современным физиологам. Я уже неоднократно указывал на то, что, оказавшись в бедном углекислым газом воздухе, человек производит его коррекцию. Он извлекает углекислый газ из своих собственных органических субстанций для того, чтобы довести до нормы количество углекислого газа в окружающем воздухе. То же относится и к содержанию в воздухе кислорода. Человек столь интимно связан с окружающим, что, как только оно перестает быть таким, каким быть должно, он начинает его корректировать, улучшать. Таким образом, мы можем сказать: человек устроен так, что он не просто потребляет из природы некоторое количество углекислого газа и кислорода, и поэтому иметь их известное процентное содержание вовне ему не менее важно и даже еще важнее, чем внутри самого себя. Человеку для его подсознательных сил окружающее вообще важнее, чем то, что находится у него внутри. В высшей степени примечательно, что на инстинктивном уровне он намного больше заинтересован в окружающем. Это как раз то, что может быть непосредственно подтверждено хорошо поставленным экспериментом. Нужно лишь провести эксперименты в данной области. Если бы наши исследовательские институты занялись этими проблемами, у них было бы ужасно много дел! Проблем полным-полно, и они необыкновенно важны в педагогическом отношении. Ибо теперь мы можем спросить о том, почему, собственно, человеку требуется столь определенная углекисло-кислородная среда. Мы знаем, что в процессе питания и вообще становления в человеческом теле образуются всевозможные сочетания субстанций, которые современной наукой изучаются только уже после прекращения жизнедеятельности, то есть на трупе. Далее в той области человеческого организма, где отчасти протекает деятельность обмена веществ – конечностей, а отчасти – ритмическая деятельность, налична постоянная потребность во взаимодействии между углеродом и углекислым газом, в той же области, которая от ритмической деятельности простирается до деятельности нервов – органов чувств, преобладает потребность во взаимодействии между углеродом и кислородом. Человек, обладающий незамутненным сухой ученостью душевным взором, обратив его, скажем, на источник пузырящейся сельтерской воды, в котором жидкая углекислота возникает благодаря взаимодействию углерода и кислорода, сможет пережить непосредственную имагинацию того, что в процессе дыхания совершается в направлении от легких к голове. То пенящееся, пузырящееся, что он будет видеть в содержащей углекислоту воде, в организме человека более интимным и тонким образом

вздывается к человеческой голове. Так что стоящий перед углекислым источником должен был бы сказать: «Это вздымание углекислоты абсолютно подобно (только грубее) той деятельности, которая непрерывно совершается в направлении от легких к голове». Благодаря этой интимной углекисло-водной деятельности здесь нечто должно непрерывно будоражиться, иначе человек будет глупым или тупым. Если по какой-либо причине это вздымание углекисло-водного элемента не достигает головы, то находящийся внутри тела углерод неожиданно начинает проявлять склонность уже к водороду, а не кислороду. При этом в голову поднимается болотный газ, который, как вы знаете, накапливается также в некоторых подземных пустотах и человек делается глупым, вялым, занудным.

Может показаться, что речь идет о своего рода внутреннем физическом процессе, однако это не физический процесс, ибо образование болотного или углекислого газа в данном случае являет одно из проявлений духовной жизни. Здесь мы имеем дело не с материальным, но с тонкой деятельностью духа в материи.

Если в ходе обучения иностранному языку мы побуждаем ребенка заучивать наизусть много слов и перегружаем его бессознательной, механической работой, то стимулируем в нем образование поднимающегося в голову болотного газа. Если же, преподавая, мы опираемся на живые образы, то на дыхании это сказывается так, что к голове вздымается углекислота. Вы видите, что мы действительно имеем дело с тем, что является либо здоровым, либо больным. С помощью данного примера мы можем составить себе представление о высшей метаморфозе исцеляющих сил; и следствием этого проникновения в тонкие процессы человеческого организма являются возникающие у нас чувства горячего энтузиазма. Теперь мы знаем, что голова представляет собой своеобразное подземелье, заполняющееся либо болотным, либо углекислым газом. Мы чувствуем, что наш взор достиг до самих приводных ремней бытия.

В ходе следующей лекции мы познакомимся с еще одним родом деятельности, которому надлежит как бы уравнивать то, о чем сейчас шла речь. Однако такое равновесие достижимо лишь в том случае, если мы, с одной стороны, будем правильно преподавать то, что относится к музыке, а с другой – то, что связано с внешней наглядностью. Эти два компонента и составляют преподавание в целом. Наш интерес будет направлен на находящийся перед нами человеческий объект. А непременно дополнением к нашему интересу будет чувство ответственности. Она начнет жить в душе вальдорфского учителя, когда он скажет себе: «Сегодня детей воспитывают так, как если бы слепого заставляли рисовать красками. Никому не известно, что в действительности происходит в процессе воспитания, не приходится удивляться тому, что слепой не испытывает большой



склонности к рисованию красками. Точно так же не приходится удивляться, что в мире столь мала направленность на воспитание энтузиазма. Но при нашем подходе к воспитанию есть основание испытывать подлинный энтузиазм, ибо мы чувствуем, что касаемся самих приводных ремней мира. Пусть же в этом нам сопутствует подлинное чувство ответственности! Ведь нам дано делать людей здоровыми или больными». Энтузиазм и чувство ответственности!

### **Третья лекция**

*Штутгарт, 16 октября 1923 года*

В продолжение этих дней мне хотелось бы сообщить вам тот импульс, которым должна быть пропитана профессиональная деятельность учителя и воспитателя. К уже сказанному сегодня я хотел бы добавить следующее. Мы должны настолько усовершенствовать себя в познании человека, чтобы действительно подробно знать, что именно происходит с ним, когда он приходит в этот мир. Я уже говорил о том, что первым его действием, доступным нашему наблюдению, является движение конечностей. Теперь поставим вопрос: что приводит конечности в движение? Что именно является деятельным, в то время как человек, например, идет или что-то делает руками? Материалист ответит на это просто: «Да это же сам человек». Он будет думать о том в человеке, о чем, собственно, только и можно думать с позиций материалистического мировоззрения: эта состоящая из крови и плоти частица космоса, которую называют человеком, – она движет конечностями. Она и есть действующее лицо. Но в сущности это чепуха. Ибо младенец представляет собой объект движения, он представляет собой того, кого движет некто. Но если мы спросим: «Кто же в таком случае является субъектом, кто движет ногою или рукою?», – то ответ следует искать не в области материи, а в области духа. Прежде всего мы скажем себе, что здесь физическими силами, теми силами, которые мы обычно называем физическими, движет сам дух. Дух должен приводить в движение нашу ногу так же, как мы приводим в движение, например, кусок дерева, когда перекладываем его с места на место.

Здесь мы имеем дело с одним чрезвычайно важным обстоятельством, которое обычно не составляет предмета размышления, ибо в данной сфере господствуют иллюзии. Движения человека – это магическое действие, ибо оно

совершается духом. Мы не сможем составить себе правильного представления о человеке, если не будем иметь в виду, что человек движется вследствие оказываемого на него магического воздействия. В физические процессы должна внедряться воля, чистый духовный принцип. Это – магическое воздействие. В тот момент, когда вы делаете шаг, действует внутренний маг, представляющий собой нечто вполне сущностное. Как это происходит? Из того, что мы являемся физическими людьми, состоящими из плоти и крови, для нас еще не вытекает необходимость быть движущимися людьми, этого достаточно лишь для того, чтобы быть покоящимися, вечно лежащими в постели людьми; но для того, чтобы быть движущимися людьми, этого недостаточно. Для этого необходимо прямое действие воли. Материалистическая наука не слишком затрудняет себя, когда выдвигает теорию о моторных нервах и пр. Эти теории – вздор. В действительности производимые людьми движения вызваны магическим воздействием, непосредственным внедрением духа в телесные процессы. Как это возможно?

Сегодня днем я уже касался того, что в области, охватывающей процессы, направленные от ритмической системы к системе конечностей – обмена веществ, происходящее с углеродом родственно тому, что происходит с углекислотой, что для данной области характерна постоянная тенденция создавать направленные вниз связи углерода и углекислоты. Нельзя составить себе ясного представления о пищеварении и о процессе выделения, если не учитывать этой тенденции связи углерода с углекислотой. В итоге она приводит к образованию циановой кислоты или ее соли. Просто не существует подходящего выражения для того, чтобы передать, что там происходит. Собственно, происходящее там лишь начинает происходить, а затем, вследствие выделения желчи, тотчас же прекращается. Таким образом, в человеке действует направленная вниз тенденция к образованию цианистых соединений, действие которой прекращается на стадии зарождения вследствие выделения желчи. Цианистые соединения оказывают на человека разрушительное действие. Самый быстрый способ разрушить тело – это пропитать его цианом. Данная тенденция действует в направлении системы конечностей – обмена веществ. Человеческий организм постоянно стремится создавать цианистые соединения, которые тут же распадаются. Но в момент между возникновением и распадом циано-уксусно-кислых соединений воля пропитывает мускулы. В таком параличе процесса и заключена возможность действия воли, благодаря которой движется человек. В человеке постоянно присутствует направленная вниз тенденция к отравлению и разрушению органических субстанций. Ее осуществление никогда не выходит из стадии начала, и мы были бы не в состоянии двигаться, мы не

могли бы прийти к свободному проявлению воли, если бы в нас не присутствовала эта тенденция к разрушению. Выражаясь гротескно, в нас постоянно присутствует направленная вниз тенденция к превращению в призрак, благодаря которой и осуществляется магическое движение. Чтобы понять, благодаря чему человек оказывается в состоянии ходить, мы должны обращать взор не на его физическое тело, а на его волю, на то, как движения в пространстве совершаются чисто магически. Итак, вы видите, что, побуждая человека к движению, мы берем на себя ответственность за то, что вмешиваемся в процессы, по сути являющиеся процессами болезни и смерти. Нам следует также знать, что этому процессу болезни противостоит процесс оздоровления, описанный мною сегодня днем: процессу в нижнем человеке должен всегда противопоставляться процесс в верхнем человеке. Углерод имеет как направленную вниз тенденцию связывать себя с углекислотой, так и направленную вверх тенденцию связывать себя с кислородом. Алхимики называли углерод «камнем мудрых». Ему присуща направленная вверх тенденция создавать кислородные соединения, углекислоту и ее соли. Они стимулируют мышление, и, давая детям живые образы, мы способствуем образованию углекислоты и активизируем мышление. Побуждая ребенка одновременно и думать, и что-то делать, мы устанавливаем равновесие между процессом образования углекислоты и процессом образования циана. В человеческой жизни, собственно говоря, все обусловлено тем, в каком отношении друг к другу находятся эти процессы.

Когда, например, человек занят исключительно умственной деятельностью, процесс образования углекислоты в нем чрезмерно интенсифицируется. Верхний организм оказывается перенасыщенным углекислотой. Правильно поставленное музыкальное воспитание умеряет избыточную активность процесса образования углекислоты. Составляя учебный план и распределяя часы на преподавание музыки и других учебных предметов, мы вступаем непосредственно в область болезненных и исцеляющих процессов в человеческом организме; да, я рассказываю вам об этих вещах не просто потому, что они относятся к самому интересному из того, что можно исследовать в области физиологии; ведь таким образом мы знакомимся с совершающейся внутри человека сокровенной жизнью веществ и сил. В организме непрестанно чередуются заболевания и исцеления; и все, что делает ребенок, все, к чему мы его побуждаем, непосредственно сказывается на процессах болезни и выздоровления. Из понимания этого факта мы должны черпать чувство ответственности и сознание того, кем в действительности является педагог. Будучи учителями, мы должны, при всей скромности, отдавать себе отчет в том, что от нас в значительной мере зависит, какое направление примет тот процесс, который

можно назвать подлинно космическим, что мы соучаствуем в управлении миром.

Тому, чей взор проникает в эти соотношения, каждая подробность представляется исключительно важной. Я уже неоднократно говорил, что неправильно по отношению к закономерностям развития человека поступает учитель, стремящийся все свести к тривиальному, наглядному преподаванию и давать детям лишь то, что им и так понятно. Однако немало из получаемого на восьмом-девятом году жизни ребенок принимает просто потому, что его любимый учитель является для него естественным авторитетом, ибо в лице учителя перед ребенком должен предстать мир истинной красоты и добра. То, что красиво для учителя, должно нравиться и ученику; то, что учитель считает хорошим, должен считать хорошим и ученик; то, что для учителя является истинным, должно быть истинным и для ученика. Под влиянием естественного авторитета дети что-то принимают не потому, что они это понимают, а потому, что они любят учителя. Впоследствии, например в возрасте тридцати пяти лет, это может подняться из глубин сознания и будет подобно живительной струе для всего внутреннего бытия человека. Люди, утверждающие, что детей следует обучать при помощи тривиальных наглядных изображений, не понимают природы человека, они не имеют понятия о витальных силах, возникающих, когда в возрасте приблизительно тридцати пяти лет человек вдруг вспоминает и осознает то, что он в детстве воспринял от любимого учителя. Достижению равновесия между процессами образования углекислоты и процессами образования циана будет существенно способствовать получение ребенком в возрасте восьми-девяти лет чего-то такого, что он воспримет из любви и затем, сохранив в тайниках души, спустя десятилетия, поймет. То, что происходит в период между восприятием и пониманием, то, что в душе непосредственно влияет на поведение углекислоты и поддерживает равновесие между нижним и верхним человеком, имеет величайшее значение для всей последующей жизни.

Конечно, вы не владеете в подробностях методом использования данной закономерности, но, обладая этим знанием, вы сможете иногда что-то применить в классе, оно обязательно будет иметь для вас плодотворные последствия. Существует различие: можно обладать внутренне подвижным или внутренне неподвижным знанием. Кто осведомлен о существовании алмаза, графита, угля и не идет в познании дальше того, что они представляют собой вовне, вне человеческой природы, у того это знание не будет отличаться особой живостью. А тот, кто знает, что углерод, из которого состоят уголь, графит и алмаз, Внутри человека живет в качестве проходящего через сложные метаморфозы вещества, так что, с одной стороны, углерод

вступает в смертоносные соединения, а с другой – в соединение воскрешающее; кто, стало быть, говорит не только о том, что алмаз, уголь и графит – это метаморфозы углерода, обусловленные различными эпохами в истории развития Земли, – кто имеет представление о том, что существуют совершенно другие метаморфозы, через которые углерод проходит в человеке, делаясь при этом внутренне живым, одухотворяясь, что он является посредником между смертью и жизнью, – кто в состоянии это понять, для того это понимание служит непосредственным источником инспирации. Если вы в состоянии это понять, в школе вам придет в голову правильный метод; дело именно в том, чтобы вам пришел в голову правильный метод, а не в том, чтобы вы кисло стояли посреди классной комнаты и ученики по вашим глазам видели, как вам кисло, чтобы дети видели кислое выражение вашего лица. Но этого и не может произойти, если вы обладаете внутренне подвижным знанием, творческим знанием. Тогда, сопутствуемое скромностью, у вас возникает необходимое преподавателю чувство значительности. У преподавателя оно сквозит в чертах лица. Черты лица тогда озаряются эфирными и астральными лучами.

Лицу учителя свойственны три основных выражения, а также все промежуточные нюансы. Первое выражение его лицо принимает в повседневной жизни, когда он просто с кем-нибудь общается, забыв о том, что он учитель, когда уроки закончились и он уходит из школы. Второе выражение свойственно его лицу, когда он стоит посреди класса. Порой бывает стыдно за человеческую природу, когда приходится видеть, сколь сильно отличается лицо учителя, входящего в класс, от его же лица при выходе из класса. Это связано с его сознанием. Может быть, вас несколько утешит, если я скажу, что под влиянием деятельного, живого знания всякое лицо становится вдвое красивее. Знание должно действовать, оно должно жить; и лицо учителя во время преподавания должно быть живым, оно должно говорить о многом. В отношении того, о чем я сейчас говорю, дело для меня не в том, чтобы вы это знали, но в том, чтобы это воздействовало на ваши души, чтобы это укрепляло вас и способствовало одухотворению вашей профессиональной деятельности.

Сегодня учитель должен сознавать огромность стоящей перед ним социальной задачи, о сути этой социальной задачи он должен много размышлять (медитировать). Ибо кто же, как не учитель, должен быть поглощен заботой о том, в чем нуждается современная цивилизация?

Я приведу вам один простой пример, чтобы пояснить, в чем нуждается человек, стремящийся занять правильную позицию по отношению к нашей цивилизации. Вам приходилось слышать о Махатме Ганди, вскоре после войны собственно, уже с 1914 года

- возглавившем в Индии движение, которое можно было бы назвать движением освобождения от английского господства. Этот человек сначала жил в Южной Африке и работал над тем, чтобы помочь находящимся там индийцам, положение которых было ужасно, и для их освобождения он много делал вплоть до 1914 года, затем он отправился в Индию и основал там освободительное движение. Я хотел бы сейчас рассказать о том, как ему был вынесен обвинительный приговор. Я оставлю в стороне судебное разбирательство и буду говорить лишь о том, что в итоге произошло между ним и его судьей. Махатма Ганди был обвинен в подстрекательстве индийского народа к борьбе за независимость от английского господства. Будучи адвокатом, он взял на себя свою собственную защиту. У него не было никаких сомнений в том, что он будет осужден. Он произнес речь в свою собственную защиту, - сейчас я не имею возможности ее дословно цитировать, - он сказал приблизительно следующее: «Господин судья, я прошу судить меня по всей строгости закона. Я полностью сознаю, что, согласно английскому законодательству, в Индии я являюсь преступником, что я непременно должен быть осужден и что английское законодательство относит мое преступление к разряду тяжких. Я не прошу о смягчении моей участи, а желаю быть осужденным по всей строгости закона. Отмечу лишь, что за мое осуждение ратует не только английская юстиция, в нем также заинтересовано и английское правительство. Ибо если я буду отпущен на свободу, то буду чувствовать себя обязанным продолжать ту борьбу, к которой присоединятся миллионы индийцев. А это приведет к тем последствиям, стремление к которым я считаю своим долгом».

Содержание этой речи замечательно характеризует наше время. Ганди согласен с необходимостью быть осужденным и одновременно заявляет, что его долг состоит в том, чтобы продолжать деятельность, за которую его должны осудить. Судья отвечал: «Махатма Ганди, вы необыкновенно облегчили мне задачу, вы сами поставили меня перед необходимостью вынесения обвинительного приговора. Разумеется, вы нарушили английский закон, но вам и всем присутствующим должно быть очевидно, что осудить вас мне чрезвычайно трудно; ведь значительная часть индийского народа почитает вас как святого, как того, кто видит свой долг в том, чтобы служить человечеству, - и вынесенный мною приговор большинство индийцев будет рассматривать как осуждение того, кто посвятил себя служению человечеству. Однако несомненно, что английский закон должен быть употреблен во всей его строгости. Вы должны видеть свой долг в том, чтобы, будучи отпущенным на свободу, завтра делать то же, что вы делали вчера. Мы же должны видеть наш долг в том, чтобы сделать это для вас невозможным. Я осуждаю вас, сознавая, что и мой приговор будет осужден миллионами людей. Я осуждаю вас,

восхищаясь вашими деяниями; я должен вас осудить». Приговор гласил: «Шесть лет строгого тюремного заключения».

Невозможно было бы лучше охарактеризовать типичное для нашего времени положение вещей. Перед нами два уровня бытия: внизу – уровень истинного, на котором находится обвиняемый, заявляющий, что его святой долг состоит в том, чтобы, будучи отпущенным на свободу, продолжать деятельность, которую внешнее законодательство считает преступной. Внизу, на уровне истинного, судья говорит, что, следуя долгу перед своим правительством, он вынужден того, кем он восхищается, осудить на шесть лет строгого заключения. На верхнем уровне обвиняемый, именно потому, что он является человеком великой души, признается преступником. Его преступление – это его долг, выполнять который он продолжит, как только окажется на свободе. Внизу – судья, восхищающийся великим человеком, вверху – вынесение приговора, внешне справедливого. Находящиеся внизу истины и находящиеся вверху факты не имеют между собой ничего общего. Между ними нет ни одной точки соприкосновения, они лишь противопоставляются друг другу в речах судьи и обвиняемого.

Да, мои дорогие друзья, сегодня мы имеем два уровня – уровень истинного и уровень неистинного. Между ними отсутствуют какие бы то ни было точки соприкосновения, и это глубоко связано с тем, что представляет собой духовная жизнь нашего времени. Но, чтобы внедрить истину в происходящее сегодня, мы прежде всего должны обладать правильным сознанием того, чему, собственно, надлежит произойти. Нужно научиться видеть, что именно можно сделать, и, разумеется, сделать так, чтобы при этом не нужно было все ниспровергать, без ложного радикализма, ведущего к одному лишь разрушению. Следует ясно видеть происходящее и действовать там, где это может быть плодотворным.

Наиболее плодотворно можно действовать именно в области обучения и воспитания. Учитель всегда имеет возможность, даже в условиях самой тиранической школьной системы, вносить в преподавание то, что соответствует подлинному призванию воспитателя и учителя; но он должен испытывать воодушевление, почерпнутое из оживляющего мертвые сведения познания человека, и энтузиазм, возникающий как следствие действительного понимания того, что происходит в современной жизни. Во внешней жизни учитель находится на внешнем уровне, но в общении с детьми у него есть возможность придерживаться нижнего уровня. Освободиться от того, что является принудительным в деятельности педагога, можно не благодаря педагогической фразеологии, а благодаря энтузиазму в отношении собственного призвания, возгорающемуся перед лицом того великого, что открывается при познании человека.

Мне приходится испытывать подчас ужасно болезненное чувство, когда, общаясь, например, с антропософом, я оказываюсь вынужденным говорить о многом таком, что – пожалуйста, поймите меня правильно – ставит мир с ног на голову в отношении того, чему они до сих пор научились, и это как бы проходит мимо них. Кто понимает, какая необыкновенная тяжесть говорить, например, о метеоритном железе так, как это происходило вчера, тот может только изумляться, с каким равнодушием эти вещи воспринимаются. Я могу понять тех, кто ничему не учился, но тех, кто имел случай познакомиться с научными представлениями о железе, я не понимаю. Однако сегодня мир именно таков.

Но он не должен быть таким в головах и сердцах педагогов. Они должны сознавать: то, чем мы обладаем как современным знанием, – мертво; но мертвое мы должны сделать живым; лишь рождающееся из этого энтузиазма плодотворно в школе. И если, с одной стороны, мы воодушевлены подлинным познанием человека, а с другой стороны, сознаем необходимость того, чтобы на место лжи была поставлена истина, если мы знаем, что важнейшая задача учителя состоит в том, чтобы дать направление своей профессиональной деятельности, исходя из познания этой необходимости, из познания того, насколько возмутительно сегодня выглядит истина в общественной жизни, то в нас самих совершается что-то, что придает особую окраску всему, что мы делаем. Вы будете иначе преподавать эвритмию, или историю искусства, или математику, – в любой области вы будете действовать иначе, если вы действительно пропитали себя этим сознанием. Все сводится к этому энтузиазму. Ныне не время мудрствовать касательно тонкостей того или иного метода; мы должны нести жизнь в мир, которому грозит умерщвление от того, что в нем уже есть мертвого, интеллектуалистичного.

В сущности, мы отвыкли внутренне возмущаться происходящим. Но с лицом, выражающим только скуку по отношению к тому, от чего следовало бы избавиться нашей цивилизации, воспитывать нельзя. Вот почему важно все это время от времени обсуждать. Читая лекции, я стремлюсь к тому, чтобы вы почувствовали необходимость изменить то, что духовно правит миром.

Дракон имеет разные обличья, дракон имеет множество всевозможных обличий. Те, что рождаются в человеческих эмоциях, достаточно вредоносны, но не так, как те, что дракон получает от мертвого, от мертвящего современного знания. В них дракон выглядит особенно отвратительно; следовало бы сказать, что символом современной высшей школы должно быть плотное черное покрывало, в каждой аудитории вывешенное где-нибудь на стене. Студенты будут знать, что за ним сокрыто нечто такое, чего



никому не дозволено видеть, иначе все происходящее предстанет в нежелательном свете. Черное покрывало должно скрывать изображение битвы архангела Михаила с драконом. Битвы с мертвящим интеллектуализмом. Сегодня мы говорили о том, как битва архангела Михаила с драконом должна выглядеть для учителя и воспитателя. Мы должны представлять ее себе как реальность – это поможет нам правильно справлять праздник Михаила. Ибо никто более педагога не призван к правильному участию в празднике Михаила. Педагог должен совершенно по-особому связать себя с Михаилом. Ведь сегодня жить сообразно со своим временем означает залезть внутрь дракона и работать на фабрике интеллектуализма. Жить согласно истине означает связать себя с Михаилом. Входя в классную комнату, мы должны устанавливать связь с Михаилом; только так обретем мы необходимую нам силу. Постигнув в одной определенной области битву Михаила с драконом, мы сможем исцеляюще воздействовать на будущее человечества. Так что, если бы стоял вопрос о том, чтобы как-то озаглавить эти лекции, я сказал бы: «Битва архангела Михаила с драконом, представленная для вальдорфских учителей». Речь идет не о том, чтобы сейчас же справлять праздник Михаила, а о том, чтобы думать над тем, как различным областям жизни придать такой уровень сознания, при котором они могли бы соответствовать празднику Михаила. Когда то, что, таким образом живя в наших сердцах, воодушевляет нас, мы в состоянии полного душевного покоя приносим в класс и без ажитации, без громких трескучих фраз, по ходу какого-то скромного частного дела, испытываем воодушевление от того, что возгорается в нашем сознании, мы заключаем союз с Михаилом, мы достигаем того, что необходимо педагогу.