

Рудольф Штайнер
СОВРЕМЕННАЯ ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ И ВОСПИТАНИЕ
GA 307

*Цикл лекций, прочитанных в Илклея (Йоркшир) 5-17 августа
 1923 года*

14 лекций Сокращенный перевод.

1 Лекция

**Соединение познания, искусства, религии и нравственности
 через имагинацию, инспирацию и интуицию.**

Греческие слова Педагогика, Педагог относятся только к мальчикам и поэтому устарели. Так, в Вальдорфской школе обучаются и воспитываются одинаково мальчики и девочки. У греков же обучение и воспитание девочек исключалось. Кроме того, в Вальдорфской школе учительский состав также обоих полов - вплоть до старших классов.

Это - школа человечества. Возникла она так: руководитель фабрики Вальдорф-Астории решил организовать обучение пролетарских детей и обратился ко мне с просьбой организовать это, ибо сам был членом антропософского общества.

Вопросы воспитания связаны с основными вопросами духовной жизни современности.

В нашей цивилизации мы находим четыре ветви: познание, искусство, религию и нравственность. Они развиваются рядом друг с другом. Но нам не хватает собственного единого корня для нашего сознания.

Не было время, когда эти четыре ветви были едиными. Интеллект тогда еще не был развит до той абстрактности, как теперь. Духовный мир переживался в мощных образах, картинах, дошедших до нас уже в выродившихся мифах и сказаниях. То, что человек воспринимал из мира, познавал, он изображал, отражал для себя в произведениях искусства - этого божественного творчества человеческими силами.

Гёте: "Прекраснее есть выявление сокровенных законов природы, которые без этого проявления (искусства) остались бы вечно скрытыми". И еще: "Тот, для кого природа начинает снимать покровы со своих тайн, чувствует непреодолимое влечение к ее достойнейшему толкователю - искусству".

Наука и искусство - две фермы, в которых человек должен воспринимать истину. Они растут из **одного** корня. Так переживало это некогда примитивное человечество в своей цивилизации. Теперь они стали исключать друг друга. "Трезвая" наука должна быть "объективной" и не может иметь общего с искусством, связанным с произвольным творчеством человека. Между ними возникла пропасть.

Но с естественными законами и логикой оказалось невозможным проникнуть в человека, здесь нужны методы искусства. Сама наука должна сделаться искусством, чтобы подойти к человеку. Иначе это искусство фабрикаемся и разрушает интеллектуально-научное в **имагинации** и **познании** (как клото, врезанную в Вальдорфский **посольствами** познаний высших миров?). Тогда мышление из пассивного

(каким оно является в нашей цивилизации) станет снова активным, а не будет просто следовать за событиями.

Началось с того, что стали требовать для духовных вещей (в лекциях и т. д.) наглядности, чтобы поменьше думать. Потребовались фотографии, иллюстрации, в противном случае зевают, засыпают, не умеют думать! Слова уже не служат для возбуждения мысли. И если в "Гамлете" еще необходимо мыслью следить за словом, то теперь перешли от театра к кино, где вовсе не нужно быть активным внутренне, ибо машина сама крутит картину за картиной при полной пассивности зрителя. Так постепенно потеряна внутренняя активность человека. Но она должна быть достигнута снова, ибо мышление не есть нечто побуждаемое извне, но внутренняя сила человека.

Овладев образностью, имагинацией в объективном мире, в дальнейшем продвижении снова выключают их ("отказываются" от них), применив для этого высшее напряжение душевных сил, как описано в упомянутой книге. Высшие плоды активного, поднятого до медитации мышления исключаются, сознание делается пустым. Тогда духовный мир входит в человеческое сознание, в существо человека. Это - **инспирация**. Это - нравственный акт внутреннего самопожертвования, при помощи которого постигается то, что лежит в основе внешней природы и человека как духовный мир.

Антропософия стремится перекинуть мост между познанием и искусством, восстановить их единство, ликвидировать разрыв между ними.

Описание творческое познание переходит в искусство. Но этот путь может быть продолжен в религиозное. Деятельность по художественному воплощению в чувственном материале божественно-духовного человек может продолжить в таких делах, в которых он сознает непосредственно, что выполняет волю божественной власти в мире, проникается божественно-творческой силой. Тогда искусство переходит в культ, в службу божественному. Богослужение становится художественным творчеством.

Культовые действия - это проникнутые посвящением художественные действия первобытного человечества, поднявшиеся до культа. Прославление божественного существа с помощью чувственного вещества было поднято до отдачи себя божественному существу через культовые действия...

Так был найден переход от искусства к религии. Можем ли мы сделать это теперь с нашим познанием? Мы потеряли непосредственное, интуитивное воззрение на природу и ее события. Мы гордимся тем, что взираем на природу без духа; мы стремимся к таким гипотетическим взглядам, как приведение, например, планет к первобытной вращающейся туманности и ожидание в будущем (по тем же законам) тепловой смерти. Все идеалы, достигнутые человечеством, погибли, как некая Фата-моргана. Конец земного бытия - гигантское кладбище.

Если бы человечество было ныне достаточно честным и мужественным, оно должно было бы, следуя этому ходу мыслей, признать, что таким образом остается фата-морганой вся религиозная и

нравственная жизнь! Только потому, что человечество не может вынести этой мысли, оно крепко держится того, что осталось как религия и нравственность от старых времен, когда они были созвучны с познанием и искусством. Нынешняя религиозная и нравственная жизнь не творит себя непосредственно из человека, но является традиционностью, наследием тех времен, когда Бог, а с Богом и нравственный мир, непосредственно открывались через человека, правда - в инстинктивной жизни. В современном же познании человек рассматривается, изучается только как высшее животное, человек же как таковой исключается, и мест через пропасть между познанием и религиозной жизнью невозможно честно найти на этом пути.

Вся религия вышла из инспирации. И те религии, которые не признают непосредственно в настоящем живых инспираций, откровения из духовного, должны оставаться только с традиционностью, без внутренней импульсивной религиозной жизни. Последнее должна человеческая цивилизация достигнуть вновь, ибо только через это может быть начато оздоровление нашего социального строя. Тогда не будут, исходя из интеллекта, дискутировать, каков был Христос. Тогда снова будут знать - а это можно познать только через инспирацию - что Христос был человеческим носителем действительно божественного существа, сошедшего из божественных высот в земное бытие. Ибо для постижения Христа необходимо сверхчувственное знание.

И когда христианство будет снова глубоко укреплено в человечестве, человечестве должно будет найти снова путь к сверхчувственному познанию. Мы достигнем гармонии между познанием, искусством и религией. Тогда человек /так же как и первобытный/ подучит возможность стать внутри богоданной нравственности.

Истинная нравственность: уметь делать Бега присутствующим в мире. **Никакая природа не ведет человека к нравственности**, а только то, что поднимает его природу над внешней природой.

Только **интуиция**, становится над человеком, когда он через религиозную жизнь входит в духовное, может наполнить его действительно внутренней человеческо-божественной нравственностью. Так восстанавливается древний мост между религией и нравственностью, последний мост.

Тогда человек сможет снова стать воистину индивидуальным носителем нравственно насквозь пульсирующей жизни. Моральность станет творением единичного человека.

Все это нужно нам для обновления нашей цивилизации, нашей сложной социальной жизни, угрожающей распространить хаос на земле. Социальный вопрос будет постигнут во всей своей глубине только тогда, когда он будет понят как нравственный религиозный вопрос, и только после того как этот вопрос станет предметом спиритуального познания. Только это познание дает возможность обрести то, что должно принести спасение человечеству: гармонию между знанием, искусством, религией и нравственностью.

2 Лекция

Каким образом хотели греки привести человека к совершенству? - Преодоление докторского воспитания.

В настоящее время чувствуют /чего не замечали раньше/, что ребенок стал другим существом, чем был еще в недавние времена. Чувствуют также, что теперь старости труднее сладить с юностью, чем это было раньше.

Как необходимо различать процессы природы утром, днем, вечером, подходить по-разному к человеку в молодости и старости, так необходимо рассматривать воспитание по-разному в разные эпохи. Ибо воспитание дело социальное и связано с задачами эпохи.

Принципы Вальдорфской педагогики - не революционны. Они учитывают достижения в педагогике всех стран в 19 веке.

В развитии основ воспитания в странах западной цивилизации мы можем различать три периода. Первый из них - греческий.

К какому идеалу человека стремилось греческое воспитание? Идеалом воспитания был гимнаст - человек, который привел у себя в гармонию все свои телесные и духовные свойства во всех частях, который мог проявить в красоте своего тела божественную красоту мира и добиться этого проявления у мальчика. Это был носитель греческой цивилизации. По непониманию этого в настоящее время принято смотреть сверху вниз на греческое воспитание, направленное на телесное. Но ведь греческая культура продолжает поражать нас и является идеалом.

В следующую - римскую эпоху мы видим прежде всего проявление культуры абстракции, которая ведет к разрыву духа, души и тела и рассматриванию каждой части из этих трех в отдельности. Телесное воспитание отделилось от душевного и постепенно становилось подсобным делом, а душевное воспитание - главным. Тренировка тела у греков постепенно заменилась тренировкой душевного.

Это продолжалось и в средние века, когда душевное рассматривалось как высшее по отношению к телесному. Это был уже перелом (мало осознанный исторически еще и теперь) в отношении идеала воспитания: переход от гимнаста к **ритору** - человеку, у которого натренировано главным образом то, что теперь является душевным откровением, - **речь** (разговор, Rade). Ритор и занял в средние века место гимнаста в Греции. Он развивал духовную жизнь в церковных школах и т. д.

Не это влияло на взгляды на воспитание, которое строилось в соответствии с идеалом совершенствования человека. И еще нам новейший воспитательный подход к существу речи и обучению ей у детей есть не что иное как наследие тега, что в средние века было идеалом воспитания, связанного с ритором.

Затем в середине средневековья наступил великий поворот к интеллектуальному существу и почитание его. Появился новый идеал воспитания, противоположный греческому, - ставивший на первое место интеллектуально-духовное образование. И если на протяжении всего средневековья в целом идеалом воспитания был тот, кто **умел**, душевно умел убедить других людей, то теперь воспитательным идеалом стал

знающий (der Wissende).

В первых университетах (например в Парижском/ жил еще идеал умеющего /убедить других речью, диалектикой), идеал ратора. С начало же новой цивилизации появился новый идеал, соответственно наложивший новый отпечаток на воспитание детей, влияющий в основном вплоть до наших дней /собственно -в материалистический век/. Это идеал **доктора** как совершенного человека.

Итак, были три ступени в развитии человечества: гимнаст, ритор / высшее выражение - церковный оратор/ и доктор. Все они влияли на систему воспитания /в нашу эпоху доктора пишут учебники для детей, создают методы обучения и т. д. /.

Но теперь могли бы уже сказать свое слово по существу воспитания те люди, которые судят изначально, элементарно, исходя из человеческой природы. Вопрос о воспитании, построенном на внутренних основах, стал злободневным вопросом. Ибо речь идет не о легком предмете, а о преодолении докторского принципа. И если в двух словах охарактеризовать определенную сторону работы Вальдорфской школы, то можно сказать: речь идет о том, чтобы докторское воспитание сделать человеческим воспитанием.

Греческая культура была ещё фактическим продолжением восточной. Особенно существе воспитания и обучения у греков явилось последним отпечатком того, что тысячелетиями развивалось в Азии, на Востоке. Только после этого наступил значительный перелом к Римской культуре, из которой собственно и растет то, что влилось затем во всю культуру Запада вплоть до американской культуры.

На Древнем Востоке образовалась исключительно утонченная культура тела. В частности - определенная, строго систематически упорядоченная система человеческого дыхания. Не бессознательное дыхание для поглощения кислорода, а сознательное дыхание по определенным законам в определенном положении тела /ног, рук и т. д. /... Это вело к откровению Духа.

Такая тренировка, такое воспитание человека были основаны на следующем воззрении. Как в корне растения заключены его цветы и плед и нужно только правильным возделыванием его дать возможность цветам и пледу развиваться под солнечным светом и теплом, так в сотворенном Богом человеческом теле заключены Душа и Дух, и если правильно обращаться с телесным корнем, то предоставленные свободной жизни разовьются также Душа и Дух.

Для человека Востока особенное абстрактное развитие /обучение/ Духа было тем, чем ныне является выращивание растений в темноте, скажем при электрическом свете.

И хотя это развитие тела стало тогда односторонним и даже в описанном мной виде стало односторонним уже у евреев, но все же именно эта односторонность показывает нам, что повсюду был взгляд: тело, душа и дух - единое; здесь на земле между рождением и смертью надлежит искать душу и дух в теле.

Поиски человеком Востока Духа телесными методами были основаны на том, что его философия давала ему взгляд не на земное, а на сверхчувственное. И он знал: рассматривать душу и дух здесь, на

земле как нечто самостоятельное, значит рассматривать их, как общипанную курицу, - не как самостоятельную курицу с перьями.

Все это оказало влияние на греческие воззрения и духовную жизнь - исторически через колонизацию с Востока и через Египет. Деятельность гимнастов в греческих палестрах - это продолжение глубокого спиритуального воззрения Востока, стремившегося прийти к высшему человеческому идеалу совершенства на земле.

Для восточного человека - а затем и для грека - позднейшие учения и методы обучения означали бы ни что иное как умерщвление того, что дано человеку для земной жизни.

Как греческий гимнаст подсмеивался над варваром, у которого гимнастические занятия в палестре (борьба и т. д.) вызывали только недоумение, так усмехнулся бы древний грек, если бы он восстал и увидел варварстве, развившееся после греческой эпохи и занимающееся абстрактней душой и абстрактным духом, т. е., по его взглядам, - общипанной нами курочкой.

(Краткие сведения о греческой системе воспитания, "тренировке" в оркестре и палестре)

Хороводные движения и танцы, содержавшие обучение мере, такту, ритму, - служили откровением божественной красоты природы и переживанию ее внутри человека. Сюда присоединялось пение и игра на кифаре, - музыкальный элемент. Это влияло и на дыхание и на кровообращение и оказывало на них целительное воздействие.

Науки, например, математика и философия, присоединялись позднее к телесной культуре в палестре. Тогда знали, что правильное вращение руки инспирировало внутренне геометрию. Именно гимнаст стоял во главе воспитания. И он достигал спиритуального развития греков наилучшим образом тем, что предоставлял им их свободу, не забивал им голову, не обращал их к книгам, но ставил определенные органы человека правильным образом по отношению к космосу. Тогда человек становился восприимчивым к духовному миру.

Эти вещи нужно знать тому, кто хочет глубоко поставить вопросы и правильно решить загадки существа нашего воспитания и обучения.

3 Лекция

Греческий идеал воспитания и уклон в средневековье. Как должны мы воспитывать свободных людей?

До 7-го года у ребенка все в единстве. Образование сосудов, нервной системы и кровообращения является в те же время развитием душевным и духовным. Он обладает в этом периоде "ударной" силой, которая выдвигает вторые зубы, после чего эта сила ослабевает. Это кульминационный пункт органических сил, более не повторяющийся. До этого момента ребенок живет едино, "природно". После этого начинает развиваться более тонкая сила душевной жизни. Можно сказать: теле слабеет, душа крепнет.

Аналогичный переход - в 14-15 лет, с началом полевой зрелости: душевное становится на ступень слабее и выступает духовное. Итак: до 7 лет человек есть телесно-духовно-душевное существо; в 7-14 - телесно-душевное и отделенное от него душевно-духовное существо, а от полового созревания - существо из трех частей: физическое, душевное,

духовное существо.

Эта истина глубоко лежит во всем человеческом развитии. Без нее воспитание детей может быть только дилетантским. Удивительно, что греки знали это. Отсюда они вывели закон: до 7 лет ребенок должен воспитываться дома в обществе женщин, не участвующих в общественной жизни мужчин, в естественной обстановке. Только после этого возраста он может быть взят из родительского дома. В наше же рационалистическое время забыли это и зачастую берут в школу детей в 6 лет и даже раньше.

До 7 лет грека интересовало в ребенке, правильно ли заключает его теле спустившееся в него духовное существо. В некоторых местах существовал даже страшный варварский обычай: умерщвляли ребенка, о котором инстинктивно полагали, что он только оболочка, не выражающая своим телом никакой правильной духовной сущности.

После 7 лет ребенок становится собственно на ступень ниже. До 7 лет он в известном смысле спущен с неба и несет ещё с собой свою унаследованную оболочку, которую в 7 лет снимает. И не только мелочные зубы, но и все тело сбрасывается каждые 7 лет, - в первый раз на 7-м году жизни.

Для грека тело до 7 лет было оболочкой, созданной ещё доземными силами. Свою же собственную первую земную оболочку ребенок носит от 7 до 14 лет. Здесь он берет развитие сил сам в свои руки. Деле гимнаста было продолжить действие природных сил человеческим усмотрением, искусственно, сохраняя в свежем, здоровом виде те, что развились естественно до 7 лет, так, чтобы оно сохранялось до смерти. Т. е. продолжать при помощи воспитания божественную гимнастику.

Это был великий, мощный принцип греческого воспитания. Добиться тега, **чтобы ребенок не погиб в человеке до самой смерти.**

Для этого нужно от 7 лет до 14 лет не давать уснуть первым силам (до 7 лет), нужно их постоянно будить.

Сохранение ребенка в человеке до самой смерти - это как раз и создало величие греческой культуры и цивилизации.

И когда мы стоим пораженные перед этим величием, мы должны спросить себя: можем ли мы подражать такому идеалу? Не можем. По трем причинам:

1) Эти греческие принципы воспитания существовали только для небольшой части людей, для верхнего слоя, и предполагали наличие рабства. Чтобы так воспитывать этот тонкий слой, нужно было, чтобы часть того, что человек должен был исполнить на земле, была исполнена теми, которых предоставили их элементарной человеческой участи, не воспитывая их вовсе так, как в Греции считалось правильным. Это воспитание, как и вся греческая цивилизация, было немисливо без рабства. Так что наше восхищение достижениями Греции имеет тот страшный трагический привкус, что это должно было быть куплено ценой рабства.

2) Устранение в Греции женщины в социальной жизни от теге, что собственно создавало греческую культуру. И это отстранение только и делало возможным содержание ребенка дома с предоставлением его чистому инстинкту, сохраняемому без всяких знаний до 7 лет.

3) Утеря в наше время первобытной мудрости /через откровение/ и необходимость добиваться мудрости духовной жизни при помощи активной человеческой работы.

Действенность и надежность греческого воспитания покоилась на том, что оно строилось на человеческих привычках, навыках, т. е. на том, что можно встроить в человеческое тело.

До 7 лет человеческое развитие было внутренне связано с телом. Тело же развивается так, что его отправления совершаются как бы бессознательно. И они только тогда являются надежными способностями, когда действуют бессознательно, когда то, что я должен делать, я усвоил в определенном приеме (руки..., хватке), которые получаются сами собой, без интеллектуальных соображений с моей стороны. Доведя упражнения до привычки, я достиг того, чего должен достигнуть через тело.

Так греческая жизнь стремилась образовать в привычках всю человеческую земную жизнь по существу. Направляя так воспитание, можно удержать дольше то, что естественно для человека до 7 лет, детские силы, вплоть до смерти.

В средние века появились иные жизненные навыки, нравы. Осознали, например, что рабства не должно быть, женщина должна быть уважаема, а развитие ребенка в 7-14 лет не должно уже быть только телесным, душа должна быть в известной мере эмансипирована от тела и не может дольше допускаться консервирование детства, как раньше. Это важнейшее достижение средневековья /действующее до нового времени/ для возраста 7-14 лет. И только теперь видим мы, с какой громадной силой бунтует человеческая природа, когда она переходит возраст 14-15 лет и ещё несет в себе те, что бунтует. Как выражается это возмущение?

Духовная древняя премудрость, стекавшая к грекам как нечто само собой разумеющееся, стала в средневековой римской традиции тем, что хранилось только в книге, в письменах, и во что верили только благодаря авторитету традиции. Понятие веры, как оно развилось в средние века, отсутствовало в древности и еще у греков. Для них это был абсурд. Понятие веры развилось лишь тогда, когда древняя мудрость перестала изливаться непосредственно, а только сохранялась, консервировалась.

И для большей части человечества все, что относится к спиритуальному, сверхчувственному, является по существу еще теперь традицией, преданием; в это верят, но непосредственно этого нет здесь. Здесь только природа и воззрение на нее. Традиция же переходит как наследство от поколения к поколению, и живет благодаря своему авторитету. Это было внешнее. А что же было внутренним?

У греков из системы развития телесных привычек развилась /без особого ухода, сама собой/ удивительная память, о которой мы теперь не имеем понятия, - а на древнем Востоке еще значительно. Грекам показалось бы абсурдом заводить стенографистов на лекциях. Память сохраняла все верно, ибо ее носителем была телесная способность. Сама душа развилась также из телесных качеств и постольку она стала

против духовной древней мудрости, открывавшейся сама из себя.

В средние века этой мудрости больше не стало. Она стала традицией, хранимой и передаваемой внешне из поколения в поколение жречеством (священством). Внутренне же должны были выращивать, воспитывать то, о чем греку вовсе не приходилось заботиться, - память. Так в средние века включили в память то, что подлежало сохранению в традиции.

Так заботились внешне об исторической традиции, внутренне - о воспоминании и памяти, как о первом душевном, о чем стали заботиться, как только душа эмансипировалась: о памяти. И тот, кто знает, какое значение придавалось еще недавно памяти в школьном обучении, тот может также судить, как упорно держится эта забота о памяти, прешедшая через историческую необходимость.

И так на протяжении всего средневековья колеблется, качается существо воспитания, как неустойчивый корабль в шторме, ибо к душе человека труднее всего подойти. К телу можно подойти; можно добиться понимания духа; душа же так сидит в индивидуальном человеке, что к ней труднее всего подойти.

Все было душевным делом: и внутренний путь к авторитетам, охранявшим традицию, и почитание слов церковных учителей, укреплявших традицию. И забота о воспоминаниях и о памяти без того, чтобы насиловать ее - было делом душевного такта.

Правильность и неправильность подхода в средневековой душевной цивилизации зависели от тактичности и нетактичности. Воспитание тогда колебалось между тем, что душа принимала хорошо и что ее оскорбляло. И много, много от такого средневекового воспитания удержалось до наших дней, хотя люди и не замечают этого.

Но воспитание в средние века стало таким потому, что прежде всего душа не захотела больше сохранять в себе "ребенка", ибо она захотела сама быть воспитуемой. А могла она быть воспитуемой только при помощи традиции и памяти.

Между 7-ю и 14-ю годами наблюдается некое лабильное состояние существа человека. Душевное действует в человеке не так прочно, как действует телесное до 7 лет, а ориентировки с помощью духа еще нет. Все приобретает интимный характер, который делает необходимым пиетет /почитание/ и нежность.

Все это привело существо воспитания в течение долгого времени в неопределенный, неясный фарватер и сделало исключительно тяжелым для существа воспитания то время, когда нужно было заботиться о традиции и памяти. Теперь мы живем в талое время, когда человек, благодаря своему естественному развитию, хочет иметь другую надежность /уверенность/, которая не опиралась бы на такое лабильное основание, как в средние века. Эти поиски новых основ выражаются в многочисленных стремлениях к реформам воспитания в наше время.

Из познания этого факта исходила Вальдорфская педагогика. Ее вопрос: как следует воспитывать, когда между 7 и 14 годами душа продолжает хранить возмущение против консервирования детства? И когда человек к тому еще потерял старое отношение к традиции и памяти? Внешне человек потерял доверие к традиции; внутренне он хочет стать свободным существом, которое в каждое мгновение стоит

непредвзято перед жизнью. Он не хочет всю жизнь стоять на почве воспоминаний.

Перед нами встала необходимость воспитывать не на основе традиции и памяти, а на основе теге непосредственного жизненного мгновения, которым человек включен в земное бытие, когда он из мгновенно даваемых фактов должен принимать решения как свободный человек. Впервые является вопрос: как нам воспитывать свободных людей?

... Мы должны считаться с тем, что последует у ребенка после начала полевой зрелости, как он будет переживать человеческое сознание, которое вспыхнет в нем се стихийной, вулканической силой, если мы попытаемся задержать его. Мы не должны больше погружать его в сонный сумрак, как это было у греков, у самых возвышенных греков даже еще у Платона и

Аристотеля, которые принимали рабстве как само собой разумеющееся. Так как воспитание затемняло сознание после начала половой зрелости, мог грек быть охранителем первого детства в период между 7 и 14 годами.

Мы же должны стать пророками позднейшего человечества, если хотим правильно воспитывать, а не консервировать природные данные, полагаясь на инстинкт, как грек. Мы должны, как воспитатели, уметь развивать интуиции, предусматривать вперед все человеческое. Правильным будет такое воспитание, если наш воспитанник в будущем, оглядываясь на то, что мы посеяли в него в 7 - 14 лет, скажет: "Да!" с удовлетворением. Ребенок должен любить нас как воспитателя не только в школьном возрасте, не и в будущем, когда проснется его сознание, он должен в зрелом суждении находить оправданной эту любовь к нам, как учителю и воспитателю.

Воспитание и обучение должно стать в высокой степени нравственным делом, свободным делом. Как это осуществить?

4 Лекция.

Связь духа с определенными органами.

Во всякую эпоху воспитание может быть устроено таким, какова общая цивилизация этой эпохи, дающая материал для обучения, подготовки ребенка, что входит в его воспитание.

Как греки выводили сущность своего воспитания из тела, так должны мы выводить его **из духа**. И даже путь к телесному воспитанию мы должны найти, исходя из духа.

Не в те же время мы видим, как мало еще нынешняя цивилизация проникнута духом.

Высшее достижение современного мышления это постижение духа в идеях, в мышлении - так, как это сделано у Джона Стюарта Милля и Герберта Спенсера. Это принято и господствует во всех кругах цивилизации. Как же представляют себе теперь дух? Как взятый из мышления, как измышление. Само же мышление есть не что иное как ассоциация идей - одна идея цепляется за другую. В этом процессе ассоциирования идей мы, как дух, оглядываемся на себя и получаем

некое самосознание, подобное тому самосознанию, которое человек получает внезапно взглянув в зеркало и обнаружив, что он - мертвый скелет. Представьте себе такой шок! Кости этого скелета ассоциированы, они держатся вместе внешним образом, механически. Так человек, чувствуя себя здоровым внутренне, видит себя в книгах по ассоциативной психологии и философии, как в зеркале, костлявым духом. К этому скелету приходится обращаться и за указаниями о воспитании. Но с этим невозможно воспитывать. Увидев труп, мы сознаем, что он не изначален, а произошел, остался от ранее живого организма. Так же мы должны прежде всего пенять, что наше мышление мертво, и как таковое оно есть лишь труп ранее живого мышления и нужен импульс к его оживлению.

Это было предметом изучения на семинаре учителей Вальдорфской школы, давшем определенное настроение: сделать мертвое мышление живым, нейтральное, натуральное, неорганическое мышление сделать полнохарактерным, пронизанным всем человеком, настоящим человеческим мышлением.

Но живей человек не ограничивается мышлением - он еще чувствует и желает. И если вы сообщаете ему мысль, то она становится зародышем чувства и желания, становится целостностью.

Наше же мышление стремится, как мы говорили, к максимальной объективности, спокойствию, к тому, чтобы быть спокойным отображением внешнего мира и служить только опыту. В этом нет силы, отсюда не исходит чувство и желание. Мы исходим из абстрактного, измышленного идеала для человека, не внушающего ни чувства, ни желания, т. е. бессильного.

Наши мысли не становятся жестами. Не они должны снова стать жестами. Они должны не только восприниматься присутствующими учениками, но должны приводить в движение руки и ноги детей, сопровождать их, когда они выходят в мир. Тогда мы будем иметь - и мы должны снова воспитать "единых" людей, у которых те, что приподносится им в классе, получает продолжение в телесном воспитании.

В настоящее же время мыслят интеллектуалистическое воспитание (утомляющее, расслабляющее, нервирующее) отдельно, телесное отдельно. И мы имеем перед собой как бы двойного человека, у нас двоится в глазах: одного - туманного, выдуманного, и другого действительного, которого мы однако не видим насквозь, как греки.

Ныне - наша важнейшая задача в деле воспитания: научиться снова видеть человека в его единстве, целостности.

Рассмотрим пример того, как можно начать понимать человека, вплоть до телесного, исходя из духа, внесение духа в определенные органы тела. Покажем, как дух вносится в ту область, которую также греки считали исключительно важной, символической в развитии ребенка - появление зубов. Так, греки рассматривали смену зубов как тот возраст, когда ребенок подлежит переходу к открытому /т. е. внесемейному/ воспитанию. Между тем внешняя цивилизация не знает таких явных, открытых, повседневных вещей. Знают только, что зубы

нужны для еды и для произношения некоторых согласных.

Но, как ни парадоксально это звучит, ребенок развивает свои зубы и **для мышления!** До смены зубов у ребенка физические зубы как таковые являются важнейшими органами мышления.

Между тем, как в общении с окружающим миром ребенок осваивается с мышлением, как из сонной и сновидческой жизни ребенка всплывает жизнь мыслей, весь этот процесс связан с тем, что в голове ребенка выдавливаются зубы, связан с силами, выжимающимися из головы ребенка. И подобно тому, как зубы выталкиваются через десны, определенные силы выводят на поверхность мышление из неопределенной сонной, сновидческой жизни. И в той мере, как у ребенка режутся зубы, он учится мыслить, думать.

Он учится думать, будучи полностью существом, подражающим своему окружению. Он подражает вплоть до самого внутреннего тому, что происходит в окружающем мире. И в той же мере, как в ребенке произрастает мышление, вырастают и зубы. Именно в этих зубах находится сила, проявляющаяся душевно как мышление.

Дальше первые зубы выталкиваются, происходит смена зубов, около 7 лет. Сила, производящая первые и вторые зубы, находится во всем организме, только в голове она сильнее всего показывает себя. Силы, выдвинувшие вторые зубы из организма ребенка, действуют затем до смерти человека уже не как физические силовые импульсы: они становятся душевными, духовными; они оживляют человеческое душевное внутреннее.

То, что было до 7-го года органической силой, проявляется между 7 и 14 годами как душевные свойства, именно - как детское мышление. Оно выдвигало зубы, достигло завершения своего физического действия при смене зубов и преобразовалось в душевное действие. Эти вещи поддаются изучению только при имагинативном познании - первой ступени точного ясновидения, но не при интеллектуалистическом мышлении.

Мы видим у человека физическое тело, подверженное силе тяжести, весомое, тяготеющее вниз, к земле. При помощи имагинативного познания мы обнаруживаем эфирное тело, невесомое, наоборот - стремящееся прочь от земли во все стороны вселенной, противоположно силе тяжести.

Физическое тело мы учимся относить к его физическому окружению и, например, понимаем, что вещество, подверженное силе тяжести, проникает в человека извне, вместе с пищей. Так и имагинативное познание показывает нам отношение замкнутого в себе эфирного тела человека к окружающему миру. Как соль, капуста, морковь и телячья грудинка связываются с физическим телом человека, так с его эфирным телом мы должны связывать то, что весной выталкивает растение из земли против силы тяжести по всем направлениям космоса, что организует растения, что, наконец, связывает растения с действующим вверх световым потоком, что и химически стремится в растении вверх.

Так, на первой ступени точного ясновидения, в себе насыщенное, полное единства мышление приближается ко второй сущности человека - к эфирному телу. Последнее до смены, зубов связано целиком

внутренне с физическим телом и там внутри оно является той организующей силой, которая выводит зубы.

После появления вторых зубов этой части эфирного тела, выводящей зубы, нечего больше делать с физическим телом, она эмансипируется от физического тела, освобождается. С этими эфирными силами мы осуществляем теперь свободное мышление, предъявляющее свои права, начиная с 7-го года. Между тем как до семи лет зубы являются прямо органами мышления.

Когда мы, как думающие люди, ощущаем, что мышление исходит из головы /некоторые люди чувствуют это только тогда, когда появляется головная боль от думания/, мы действительно познаем, что сила, находившаяся в зубах, есть та самая, которой мы мыслим из головы.

Из-за того, что ребенок мыслит физическими зубами, связаны так внутренне духовно болезни зубов со всей жизнью ребенка. Вспомните все, что происходит, когда у ребенка прорезаются зубы!

При смене зубов и освобождении мышления зубы становятся прежде всего помощниками того, что понижает мысли - речи. Теперь зубы становятся на ступень вниз /это происходит, собственно, последовательно в течение всего первого периода жизни и только завершается при вторых зубах/. Но они остаются помощниками мышления, когда последнее хочет выразиться в речи. Нужно понять, как зубные звуки включаются во все мышление человека, как зубами пользуются именно тогда, когда человек при помощи звуков Д и Т вносит в речь определенный и определяющий мыслительный элемент: так видим мы в зубных согласных еще особое назначение зубов.

Итак, зубы не только служат физически для кусания и произношения некоторых звуков, но являются и внешним образом, естественной имажинацией мышления. Мышление известным образом устремляется туда и показывает нам себя в зубах: глядите, мол, вот моя внешняя физиономия!

Когда у человека развиваются зубы, у него оформляется образно то, что иначе является абстрактным, туманным мышлением. Мы снова видим, как мышление работает в голове там, где есть зубы; видим, как мышление развивается от первых ко вторым зубам. Целое получает снова оформленные границы. Дух начинает выступать образно в самой природе. Дух становится снова творческим.

Нам нужно теперь мышление, которое не боится проникать во внутреннее, не стесняется говорить, как дух становится зубами, как дух действует в зубах.

Здесь абстрактное, скелетное, мертвое рассмотрение переходит в образность, в художественность. Если мы хотим видеть внутри деятельный дух, мы должны одновременно образовать зубы. Тогда художественное начинает вести нас к имажинативному познанию.

Так между действительным человеком и нами с нашим абстрактным духом имеется пропасть, через которую мы должны теперь перейти. Мы должны прежде всего показать, как перейти. Мы знаем теперь самое большее, как нахлобучить на человека шапку, но не знаем, как присоединить дух к человеку в целом. Этому мы должны учиться. Учиться одевать человека внутренне, как научились одевать внешне, так чтобы дух действовал, как действуют одежды вокруг него.

Если подойдем так к человеку, мы положим начало живой педагогике и дидактике.

Семилетние периоды не точны, а приблизительны. Наступлению половой зрелости, сексуальной жизни в 14-15 лет - только внешний симптом полного преобразования человеческого существа от 7 до 14 лет.

Как мы должны искать в силах роста зубов, следовательно - в человеческой голове, физическое происхождение мышления, которое около 7 лет эмансипируется и становится душевным, так должны мы искать действенность второй душевной силы человека, действенность чувства в других частях человеческого организма. Чувство в 7-14 лет еще связано внутренне с физической организацией человека. Когда мышление уже освободилось, чувство, чувство в 7-14 лет еще внутренне связано в теле. Все, что наступает в ребенке как чувства радости, печали, боли, имеет еще физическое соответствие, коррелирует в выделениях сосудов, в ускорении или торможении работы дыхательной системы.

Как вторые зубы образуют некое завершение в росте, так наступает подобное в речи при завершении другого периода роста, в котором чувство постепенно формируется вплоть до душевной эмансипации из телесного. Сильнее это заметно у мальчиков в виде изменения гортани, изменения голоса. Как голова показывает изменения /зубы/, которые освободили мышление из физического организма, так показывает грудь, местопребывание ритмической органической деятельности, эмансипацию чувства от телесного, становление его самостоятельно душевным. У мальчиков изменяется гортань, голос становится глуше. У женского пола наступают другие явления в телесном росте. Но все это по существу прежде всего только внешне.

С помощью имагинативного познания можно видеть, что физической тело человека (мужчины) около 14 лет изменяет физическую гортань. Такое же происходит с эфирным телом у женщин. Тогда изменение в эфирном теле отходит (отступает, ...) и эфирное тело женского пола на 14-м году становится совершенно одинаково оформленным как физическое тело мужчины. И обратно, эфирное тело мужчины с 14-м годом приобретает форму женского физического тела. Так что с 14 лет мужчина носит в себе женщину в эфирном виде, а женщина - эфирного мужчину. Это выражается у них в различных симптомах.

Приобретая вторую ступень точного ясновидения - инспирацию, дающую восприятие самостоятельно-духовного, не связанного уже с физическим телом человека, можно увидеть, как с 14-15 лет выделяется третий человек как самостоятельный - астральное тело, душевно-духовное - второй сверхчувственный член.

До 14-15 лет оно действует как духовное существо через физический организм и становится самостоятельным в 14-15 лет. Важнейшая задача воспитателя, учителя - помочь в 7-14 лет этому самостоятельному становлению того, что как духовно-душевное до 7-8 лет еще находится в глубинах организма и затем постепенно, последовательно освобождается. Тогда же можно заметить, что изменяется и речь.

Чрезвычайно много содержится в том преобразовании, в том способе, как именно чувство высвобождается из органов речи. И помочь этому удивительная, одухотворяющая задача воспитателя. Как удивительно движутся губы через органическую деятельность естественным образом у семилетнего ребенка! Произношение губных звуков в 7 лет - это совсем не то, что в 14 лет. В 7 лет при этом к губам непроизвольно устремляется органическая деятельность, циркуляция крови, соков. В 12-13-14 лет эта органическая деятельность вмещается внутрь организма. Душевная активность чувства должна повышаться и произвольно двигать губами, которые выражают то, что относится к чувству в речи.

Как в зубах проявляется жесткая мысленность речи, так мягкая, погружающаяся в любовь мысленность речи проявляется в губах. И губные звуки - это то, что сообщает речи любвеобильность, симпатизированию другому и передачу ему симпатии.

И этот удивительный переход от органической деятельности губ к душевной активизации их деятельности, это образование губ в органически-душевно существе человека, - есть нечто такое, что воспитатель может сопровождать между 7-14 годами и что может внести в школу чудесную атмосферу.

Как пронизывающее тело сверхчувственно-эфирное в 7 лет выходит в виде самостоятельной мыслительной силы, так в 14-15 лет выходит самостоятельное духовно-душевное. В качестве учителя, воспитателя, мы становимся акушерами духовно-душевного. На более высокой ступени проявляется то, что имел в виду Сократ.

В дальнейшем я разъясню, что еще новое наступает вместе с движением, еще на 20-21 году в 3-м периоде.

Мы видели, что то, что обнаруживается в речи человека, открывается в его словах, фактически проявляется в истинном образе в 14-15 лет.

Желая подойти к человеку духовно жизненно со стороны мышления, мы должны держаться художественного. Желая внести духовное в чувство, мы должны иметь дело уже не только с художественным, но и с религиозным настроением. Ибо только религиозное настроение проникает к действительному духу, к духу в его действительности.

Поэтому всякое воспитание в 7-14 лет может быть успешны только когда оно совершается в религиозной атмосфере, когда оно становится почти делом культа, конечно, не сентиментальным но чисто человеческим делом культа.

Так примешивается художественное и религиозное в педагогику.

Отсюда - требования к педагогу, воспитателю: он должен

быть в состоянии стать внутренне вполне художественным, вполне религиозным человеком.

5 Лекция

Становление воли самостоятельной в человеческой организации.

Вчера я показал, как мышление и чувство освобождаются, эмансипируются, становятся самостоятельными от телесной организации соответственно на 7-м и 14-м году. Сегодня покажем, как

воля, дольше всего связанная с организмом, эмансипируется в 20-21 год.

До этого возраста все, что относится к человеческой воле сильно зависит от органической деятельности, которая определяется тем, как именно дыхание продолжается в кровообращении, как последнее в свою очередь - через внутренний огонь, через внутреннюю теплоту, развиваемую при этом в организме, охватывает организм движения, т. е. то, что выражается в ногах, ступнях, руках, кистях, когда человек двигается и входит в положение раскрытия воли ()

Можно сказать, что все, относящееся к воле, еще в 15-21 годах зависит от того, каким образом организм воздействует на движений. Именно педагог должен иметь беспристрастные наблюдения в этой области. Нужно уметь видеть, как молодой человек энергичен в волевом отношении или предрасположен к энергичности, если он ступает при ходьбе задней частью ступни, пяткой, и как он имеет меньшие волевые задатки, если ступает передней частью ступни, приплясывая.

И все это проявляется: и как человек ступает ногами, и как у него движения рук продолжают в подвижности пальцев, - все это у юноши после 15 лет является еще внешним физическим раскрытием его воли. И только около 20 лет воля эмансипируется от организма, как чувство около 14 лет и мышление - около 7 лет. При этом внешние явления, сопровождающие освобождение мышления - это крупное, заметное событие в жизни человека, именно - смена зубов. Освобождение чувств проходит уже не столь необычно, - оно проявляется в возникновении так называемых вторичных половых органов, в увеличении половых органов у мальчиков, в соответствующих изменениях у девочек изменении голоса у мальчиков, изменении внутреннего жизненного габитуса у девочек и т. д.. Внешние симптомы здесь менее резки. Таким образом эмансипация чувств от физического тела в направлении душевной самостоятельности носит более внутренний характер.

Эмансипация же воли в 20-21 год внешне еще меньше выступает, и поэтому в такое живущее внешним время, как наше, почти вовсе незаметна. В наше время люди считают себя взрослыми с 14-15 лет и не сознают того, что им не хватает еще не только внешних знаний, но и образования внутреннего характера - именно воли. Прежде всего они начинают выступать как реформаторы и учителя, и вместо того, чтобы заняться тем, чему можно поучиться у старших, начинают писать фельетоны и т. п. с 21 года. Это вполне понятно в такое время, устремленное на внешнее. Для них скрыта сильная внутренняя перемена, происходящая в 20-21 год

До 21 года человек еще не замкнутое личное существо, а в сильной степени подвержен силам гравитации, земного притяжения. Он противодействует силам притяжения земли приблизительно до 21 года. И в этом отношении внешняя наука будет еще делать некоторые открытия, которые уже ныне ясны для точного ясновидения.

В наших кровяных тельцах содержится железо. До 21 года эти тельца перевешивают в своей тяжести. После 21 года человек получает некое противодействие снизу вверх, как бы импульс, толчок всей своей крови. С 21 года человек начинает ставить ступню ноги иначе, чем раньше. Этого в наше время не знают, но это имеет фундаментальное

значение для познания человека, поскольку оно должно раскрываться в воспитании. С 21 года начинает действовать определенная сила снизу вверх каждый раз, как человек ставит ногу на землю. Человек становится замкнутым существом, которое парализует стремящиеся сверху вниз силы, стремящимся снизу вверх, между тем как до этого времени по существу все силы его роста и развития стремились из головы вниз, причем сильнейшим образом это происходит до 7 лет, когда из головы истекает все теплообразование. Голова делает все до смены зубов, после чего голова отделяется от этой мощной силы, действующей сверху вниз.

Тот факт, что в первые 20 лет жизни только налаживаются, организуются силы, действующие от головы к ногам и от ног к голове, - есть важная антропософская истина, имеющая фундаментальное значение для всей сущности воспитания и совершенно неизвестная ныне, когда мы так хорошо знаем положительное и отрицательное электричество и магнетизм. На это опирается вся педагогика. Ибо здесь встает великий вопрос: - зачем мы воспитываем? Почему животные вырастают в свои жизненные задачи без воспитания? А почему человек не может усвоить того, что ему нужно, только через созерцание, наблюдение и подражание? Почему должен вмешиваться в свободу ребенка воспитатель, педагог? Считают этот вопрос само собой разумеющимся.

Но педагогом может быть только тот, для которого этот вопрос не является сам собой понятным и который понимает, что браться воспитывать ребенка - это собственно назойливость по отношению к нему. Почему ребенок должен терпеть это?

Великий вопрос воспитания таков: как превращаем мы то, что детям должно быть по меньшей мере несимпатично, в симпатичное?

Вот для этого как раз и представляется возможность между 7 и 14 годами. Ибо в 7 лет голова, как носитель мышления, становится самостоятельной; она уже не развивает так сильно идущие вниз силы, как до 7 лет. Она становится как бы инертной, ленивой и озабоченной лишь собственными делами.

После 14-15 лет органы движения становятся в волевом отношении личными. Воля становится самостоятельной в органах движения. Только тогда начинают действовать снизу вверх силы, которые являются для человека волевыми. Ибо всякая воля действует снизу вверх, всякое мышление - сверху вниз. Направление мышления идет с неба к земле, направление воли - с земли к небу. Между 7 и 14 лет оба они не связаны друг с другом, не включены друг в друга. То, что идет сверху вниз, опять-таки теряется неопределенным образом. И в срединном человеке, где живут и берут начало дыхание и кровообращение, живет также и то, что в это время эмансипируется как чувствующий человек. Образуя же правильно чувствующего человека между 7 и 14 лет, мы приводим в правильное соотношение и то, что идет сверху вниз и снизу вверх.

Здесь идет речь о такой важной вещи, как о правильной увязке мышления с волей, с желанием между 7 и 14 годами. И это можно упустить. У животных мышление /сновидческого характера/ и воля взаимно проникаются естественным образом, а у людей - не само собой, и это становится нравственным, моральным делом. И потому может

человек становится нравственным существом, что он имеет здесь на земле как раз возможность /повод/ связать, взаимно пронизать свое мышление и волю. Весь человеческий внутренний характер на том и основывается, что человеческой деятельностью вызывается /творится/ правильная гармония между мышлением и волей.

Эту гармонию греки обеспечивали тем, что они в известной мере восстанавливали ток от головы к конечностям, идущий в первые годы сам собой, при помощи гимнастики, соответствующих движений рук и ног в танцах и борьбе.

Этой цивилизации мы больше не имеем. Мы должны исходить из духа. И поэтому обязаны понимать, что воля освобождается в органах движения, как указано, на 21 году, как чувство в 14 лет и мышление в 7 лет эмансипируется в человеческом организме.

Это есть то, что новейшая цивилизация по существу проспала, именно понимание того, что воспитание должно заключаться в соединении воли и мышления. Только тогда мы проникнемся уважением к развитию человека, когда в связи с указанными тремя процессами будем приближать духовное к телесному человеку; когда будем учиться привносить волю в движение конечностей - ног, рук, пальцев. Если мы таким образом обретем снова дух не как ассоциацию идей или духовный скелет, а как живой дух, созерцаемый в движении пальцев, постановке ступней, тогда мы снова приблизимся к человеку и снова сможем воспитывать.

Понимание этого было еще инстинктивным у греков и постепенно терялось; в средние века оно еще имелось как традиция до 16 века, в котором уже было утеряно понимание отношения мышления и воли. И только с тех пор начинают люди размышлять о воспитании, а важнейшие вопросы познания человека теряют из виду. Не понимая человека, хотят его воспитывать. Это трагедия, удержавшаяся до сих пор.

Теперь люди ощущают необходимость перемен в вопросах воспитания. Возникают организации по изучению и реформе воспитания. Но при этом не подходят к фундаментальному вопросу: как гармонизировать мышление и волю? Самое большее утверждают, что имеется слишком много интеллектуализма; нужно воспитывать его поменьше; нужно воспитывать волю.

Но не нужно воспитывать волю для себя. Разговоры о том, что лучше - воспитание мышления или воли? - являются дилетантскими. Существенен только один вопрос: как привести в гармонию эмансипирующееся в голове мышление с эмансипирующейся в конечностях волей. Здесь недопустима односторонность. Между тем в наше время все считают, что знают, как надо воспитывать, и каждый говорит об этом в своем обществе по реформе воспитания, хотя и убежден, что сам он плохо воспитывался. И воспитательные объединения растут, как грибы.

Метод Вальфдорской школы исходил не из этого основного положения, а наоборот, из того, что мы еще не знаем, как должно воспитывать и что прежде всего нужно усвоить основательное познание человека. И именно этому был посвящен первый семинарский курс для учителей этой школы, на котором они могли постепенно учиться, как

надо воспитывать.

Педагогика есть по существу вытекающая из познания человека любовь к нему. Только на этом она может быть построена.

Обилие воспитательных объяснений в наше время отнюдь не говорит о том, что люди знают, как воспитывать. У греков был инстинкт, который воспитывал, и они много не говорили о воспитании. Платон был первый, кто кое-что сказал о воспитании.

Очень же много начали говорить о воспитании в 16 веке. Человечество обыкновенно очень мало говорит о том, что оно может, и очень много о том, чего не может. И если о какой-нибудь вещи много говорят, то это не есть признак того, что ее понимают, а наоборот, это означает, что о ней мало знают! Появление проблемы воспитания означает, что мы не совсем знаем, как обстоит дело с развитием человека.

Настанет время, когда и в общей цивилизации будут знать, как связано мышление с силой, выращающей зубы, и будут уметь наблюдать, как внутренняя сила чувства связана с тем, что выращается из грудных органов в движении губ.

В изменении движений губ, в управлении этими движениями через человеческое чувство, что развивается между 7 и 14 годами, будут видеть признаки определенного внутреннего развития человека.

И так же как в зубах проявляется то, что относится к мышлению, а в губах - коренящееся в чувстве, так в исключительно важном организме нёба, которое замыкает сверху вниз полость рта, станет видимым /при действительном изучении человека/, как действующие снизу вверх силы, отражаются, "запруживаются" именно в нёбе так, что они переходят в речевое действие.

Будут замечать, как в зубных звуках живет мыслительное человека, в нёбных звуках, которые особенно двигают язык, живет волевое человека. А в речи при помощи зубных, губных и нёбных звуков будут видеть отпечаток всего человека, как во всяком его внешнем выражении.

Люди пытаются теперь читать по линиям руки и познавать человека по другим его внешним признакам. Эти вещи будут правильно поняты, когда будут искать человека во всех его внешних проявлениях, когда будут видеть, как речь, делающая человека из индивидуального общественным существом, является в ее внутреннем движении и конфигурации отображением всей природы человека, и что не случайно в нашей речи имеются зубные, губные и нёбные звуки, но потому, что в зубных звуках речь осваивает голову человека, в губных звуках - грудь, а в нёбных - остального человека.

Таким путам может наша цивилизация внести дух во всего человека и найти путь от человеческого духа внутрь его интимнейших внешних проявлений, моральных проявлений. Это будет, кроме того, внутренним импульсом такого воспитания, какого мы желали бы.

Евангелие от Иоанна - наиболее значительный, прекрасный и глубокий документ, раскрывающий, насколько иначе мы постигаем теперь мир и его цивилизацию, чем это было в древности.

Первый стих: "В начале было слово" - по-гречески - Логос. Слово "Слово" для автора Евангелия вовсе не означало того убогого выражения абстрактной мысли, как для нас теперь. Для грека слово было еще призывом к человеческой воле. Произнесенный слог возбуждал организм грека выразить его через всего человека соответствующими движениями, жестами.

Чтобы представить себе это в настоящее время, нужно познакомиться с эвритмией. Эвритмия - это пока робкое начало нового внедрения в волю, такого представления человека /пока не в жизни, а на сцене/, чтобы в движениях его рук и ног непосредственно жило слово.

У греков было /пришедшее с Востока/ такое чувство, которое побуждало их раскрывать человеческую волю через конечности, через члены при каждом слоге, слове, предложении, при ритме фразы, такте фразы. Тогда видели, как слово могло становиться творческим в каждом движении.

Но тогда знали больше: видели в словах также то, что покоилось /лежало/ и в образовании облаков, в росте цветов, во всех явлениях природы. Тогда грохотали слова, когда грохотала волна; веяло слово, когда веял ветер. Как в моем дыхании живет слово, так находил грек в шумящем ветре, в бушующей волне, даже в грохоте землетрясения то, что жило в слове. Это было слово, которое гремело из земли.

Наши убогие идеи о слове "Слово" крайне неуместны, если мы стали бы применять их к "Началу". Что можно было бы сотворить "в начале" с этими идеями и представлениями! Наше ставшее интеллектуалистическим слово содержит воистину не очень много творческого!

Для грека Логос был творческой силой, живущей не только в человеке и его воле, но во всем космосе - и в ветре, и в волне, и в облаке, и в сиянии Солнца, и в блеске звезд. Повсюду мир и космос были откровением Слова. И греческая гимнастика была откровением Слова. И в своей слабейшей части, в воспитании музыкальном, относящейся к музам, это было все же оттенком того, что ощущали в Слове. В греческой спортивной борьбе действовало Слово; в греческом танце действовал оттенок Слова в музыкальном. Так действовал дух на человеческую природу и при телесном, гимнастическом воспитании.

Мощный импульс, истекавший из такого стиха, как "В начале было Слово", ослабел, когда он пришел в Рим, и далее все больше ослабевал, и теперь мы ощущаем его внутренне вовсе вяло.

Изложение, перефразирование этого стиха составляло в древности всяческую мудрость и знание. Потом представление о Слове, Логосе ослабело. В средние века Логос умер, и люди уже могли иметь дело лишь с мертвым Логосом. Обучали и воспитывали не

только при помощи умершего Логоса, но и при помощи мертвого слова - отмиравшего латинского языка. Умиравшее звуковое слово стало средством воспитания вплоть до 16 века, когда возникло некое внутреннее возмущение.

И вся цивилизация до 16 века означала не что иное, как отмирание человеческого чувства жизненности Логоса, представленного в Евангелии Иоанна. И само придерживание мертвого языка есть

внешнее выражение отмирания Логоса.

Краткая характеристика хода цивилизации: То, что человечество утеряло, выражается больше всего в том, что у него все меньше оставалось такого понимания, какое живет, достигается через Евангелие от Иоанна.

В этом именно человечество нуждается теперь и это заставляет его вопить о реформах воспитания. И педагогическая проблема может быть поставлена в правильное соответствие с современностью, если мы сможем увидеть опустошенность человеческого сердца, когда оно хочет постигнуть Евангелие Иоанна и сравнить с громадной внутренней самоотдачей, которую человек развивал, когда был уверен, что, давая звучать в себе тому, что подразумевалось уже в первом стихе Евангелия Иоанна, он включался своим существом в творческие силы мира. И в 16-17 веках призыв к изменению воспитания исходил как раз от тех благочестивейших людей, которые тогда глубже других чувствовали, что пропала ощущавшаяся ранее внутренняя живая сила, позволявшая людям живо постигать дух. Ибо Евангелие Иоанна, говоря о Логосе, говорит о духе.

А мы ушли уже так далеко, что хотя и испытываем всегда тоску о духе, но всегда только говорим слова и в словах потеряли дух, который был еще у греков.

Воспитатель должен вернуться к пониманию слова, если не хочет воспитывать полулюдей и четверть-людей.

Дух излился в Слово, стал силой Слова. Дух присутствует и в простых слабых словах, которые человек включает в свою речь.

Я не критикую никакую эпоху и не отдаю преимущества ни одной перед другой, могу только указать, как одна следовала за другой и каждая имела свое значение. Но одни эпохи приходится характеризовать больше через положительное, другие - через отрицательное.

Импульс, живущий в евангельском "Слове", затемнялся истлевал. Меду тем цивилизованное человечество 16-17 веков должно было готовить себя к поднятию сил внутренней свободы. Но человечество не могло бы достигать свободы, исходя из полного сознания, если бы через слово для него уже втекал, инспирировался дух, как это было в старые времена. Таким образом невозможность продолжать воспитание в старых формах уже выяснилась, когда в 16-17 веках выступил Бекон Веруламский со своим важным положением, которое, если его честно воспринять, представляется как погашение того, что дано в словах: "В начале было Слово". Ибо до тех пор была еще тень духа в Слове, в Логосе.

Бекон призывал человечество видеть в слове только "идол", но уже не дух, не держаться больше слова,

не принимать больше слова с его силой, но остерегаться интеллектуализма слова. Ибо Бэкон полагает, что когда терпят неудачу со словом как источником познания и силы, то начинают цепляться за слово как за идол.

В учении об идолах, как мы находим его у Бекона Веруламского, содержится весь поворот эпохи 16-17 веков: прочь от слова. Куда? К чувственно данной вещи. Человечество должно держаться того, в основе

чего лежит чувственно созерцаемая вещь.

Раньше человек ощущал в слове не только слово, но и творческий дух, обитавший в нем. Теперь настало время, когда слово стало идолом, соблазном, идолом совращающим в интеллектуализм. И если мы не хотим подпасть этому идолу, нужно держаться внешних чувственных вещей.

Итак, Бекон призывает держаться не того, что исходит от богов в человека, а внешнего, неживого или в крайнем случае внешне оживляемых вещей. От слова человек отсылается к внешней чувственной вещи.

Это относится и к воспитанию. Воспитуемому человеческому существу можно только указать, чтобы он собственными глазами узрел внешнее, находящееся вне человека. Воспитание не берет больше на помощь человеческое (слово), но только внечеловеческое.

И мы видим теперь, как в 16-17 вв. со страшным напором и трагизмом прорвалась и охватила нас проблеме воспитания, -особенно характерно у Мишеля де Монтеня, как она нашла свое выражение у Джона Локка, а на континенте - созвучно с тем, что происходило здесь в Англии - у Коменского.

У этого тройственного созвездия: Монтень, Локк и Каменский - можно приблизительно видеть, как отход от Логоса и

поворот к чувственным вещам явился величайшим импульсом в цивилизации человечества. Опасались идола в словах.

Логос пропал. Мерилом стало служить созерцание - теперь уже только чувственное созерцание. И мы видим, с какой боязливостью Монтень, Локк и Каменский хотели увести человечество от всего сверхчувственного, живущего в Логосе, как Монтень и Д. Локк отсылали всегда к внечеловеческому и прямо-таки избегали всего, что не может быть дано чувственно, как они стремились при помощи педагогики сообщить молодежи возможно больше чувственного. Каменский писал о воздействии не словом, а искусственно устроенным чувственным созерцанием.

Так человечество теряет чувство связи с духом через слово, связывает цивилизацию с внешними фактами и слово Логос принимается лишь как традиция.

Но эти же авторы /Монтень, Локк, Каменский/ показывают нам и имеющееся еще ныне настроение - тоску о том, чтобы вернуть дух человеку. И эти настроения возникают именно тогда, когда уже больше не могут верить в дух, а только в идола слов, как у Бекона. И вот в наше время должно развиться именно то, что сможет принести снова человеку дух, ощущаемый, образный, несущий волю / /, признать в человеческом теле и делах на земле откровение сверхчувственного духа.

С этим новым открытием духа начинается новая эра воспитания. Как нужно воспитывать - те три автора знали хорошо. И все внешние идеи и великолепные программы можно в виде абстрактных законов найти у них. Но ныне мы должны найти средства к достижению реальности /а не абстрактные законы/, с которой только и можно развивать воспитание. В нашу жизнь должна вернуться действительность, а с нею и дух, который и даст будущность искусству воспитанию.

6. Лекция **ХОДЬБА, РЕЧЬ, МЫШЛЕНИЕ. СУЩНОСТЬ ИГРЫ.**

Здесь идет речь не о какой-либо теории новой формы воспитания, а об определенном воспитательном образе мыслей, настроении. Я обращаюсь не столько к рассудку, сколько к сердцу. Вы видели, что искусство воспитания должно быть построено на проникновенном познании человека.

Есть много теоретических указаний, как нужно поступать с ребенком в различных случаях.

Но они никогда не вызывают преданности воспитателя, преподавателя своему призванию. Вызывает ее только возможность проникновения в тело, душу и дух человека. И тогда живые идеи: о человеке становятся непосредственно волей. Воспитатель с каждым уроком научается отвечать на важные вопросы, которые ставит ребенок.

Самое важное - учиться читать в ребенке. К этому ведет действительное, практическое познание человека.

Поэтому так трудно говорить о так называемой Вальдорфской педагогике. Ибо последняя не есть нечто, чему можно учиться и что можно обсуждать; она - чистая практика. И можно собственно только на примерах рассказывать, как практически поступали в различных случаях по мере надобности. Сама практика получается из непосредственного опыта. Но тогда педагогика и дидактика являются уже полностью социальным вопросом; ибо воспитание должно собственно начинаться сразу же после рождения ребенка. А это означает, что воспитание есть дело всего человечества, каждой семьи, каждой общины. При этом требуется особо интенсивное изучение ребенка до 7 лет. Немецкий писатель Жан Поль Фридрих Рихтер сказал удивительно верно: В первые три года жизни человек усваивает для жизни гораздо больше, чем за три академических года /в то время их было три года/.

В первые, важнейшие, годы жизни ребенок представляет собой целиком как бы орган чувства. Нелегко представить себе во всем объеме эту идею. Для раскрытия ее приходится прибегать к резким словам.

В более позднем возрасте человек получает вкусовые ощущения от пищи во рту, в нёбе, на языке - эти ощущения локализованы в голове. У ребенка же, особенно в первые годы, вкус действует через весь организм. Ребенок получает вкусовое ощущение материнского молока и вообще первого питания всем организмом вплоть до конечностей. Ребенок живет, так сказать, "вкушая" все, что воспринимает. Это - нечто анималистическое, но не в коем случае не подобное анималистическому в животных, а поднятое на более высокую ступень. Человек никогда не есть животное и менее всего - в эмбриональном состоянии. И сравнение приводится здесь только для пояснения. Кто может созерцать действительные процессы природы, тот увидит, когда стадо коров возлежит на лугу, объев траву, и предается пищеварению, как бы отдавшись всему миру, что происходит в животном. Там действует целый мир, экстракт космических событий, и переваривая, животное переживает чудеснейшие видения. Пищеварение у

животного - это важнейший познавательный акт. Переваривая пищу, оно отдается целому миру неким сновидчески-имагинативным образом.

Это кажется преувеличением, но примечательно то, что оно соответствует истине. И, подняв это на одну ступень, мы получим переживания ребенка при отправлении его физических функций. Все физические функции сопровождается вкусом.

Точно так же зрительные и слуховые восприятия, которые у взрослого человека локализованы соответственно в глазах и ушах, у ребенка распространяются на весь организм. И у ребенка нет разрыва между духом, душой и телом, но все, действующее извне, отображается внутри. Подражая, ребенок копирует все свое окружение..

В первые годы ребенок приобретает три способности, имеющие определяющее значение для всей его жизни: ходьба, речь, мышление.

В ходьбе находит свое краткое, сжатое выражение нечто весьма обширное. Учиться ходить - связано с установкой себя в некое положение равновесия по отношению ко всему миру пространства. Ребенок ищет прямостоящее положение, старается ставить ноги относительно силы тяжести так, чтобы обрести равновесие. Пытается делать то же и с руками. Весь организм ориентируется. Учиться ходить - означает находить пространственные направления мира и устанавливать по ним свой организм.

Ребенок - подражающее, чувственное существо. И в первые годы он может учиться через подражание окружающему.

Прямостояние, хождение - ребенок усваивает благодаря импульсам, исходящим из собственной организации.

Если же мы, как воспитатели, не являемся только помощниками природы здесь, а применяем малейшее принуждение, мы губим человеческую организацию на целую земную жизнь. Вводя принудительно стояние, ходьбу, мы портим жизнь ребенка вплоть до смерти - и особенно в преклонном возрасте. Ибо всегда в раннем детстве заключено зерно всей жизни.

Ребенок, как исключительно тонко организованный чувственный орган, восприимчив не только к физическим воздействиям окружающего, но и к моральным и мысленным влияниям. И мы, родители и воспитатели, должны вести себя при ребенке не только внешне, видимо прилично, но и в мыслях быть правдивыми, а в чувствах - моральными, ибо ребенок чувствует, воспринимает это. Он строит свое существо сообразно с нашим образом мыслей и чувств. А до 7 лет самое важное - это характер окружения.

Если, например, ребенка учили ходить и ориентироваться в пространстве, применив какие-либо принудительные методы, которые считали тогда правильными, то между 15-м и 16-м годом у этого ребенка /если не будет противодействующего влияния/ появятся всяческие болезни обмана веществ, ревматизм, подагрические явления и т. д.

Неправильными воспитательными мероприятиями мы создаем болезненные силы, остающиеся на всю жизнь.

Всякое воспитание является для ребенка одновременно и физическим воспитанием. Невозможно отделить физическое воспитание от душевно-духовного. Если мы наблюдаем в ребенке

проявление чудесной тайны перехода из горизонтального положения в вертикальное и с любовью и религиозным благоговением помогаем этому, то создаем в ребенке здоровые силы, которые скажутся в здоровом обмене между 15-16 годами, когда он как раз понадобится.

Ибо такова тайна развития человека: то, что на некоторой ступени является душевно-духовным, становится позже физическим, открывается физически через годы.

Ребенок, в любви начавший ходить, будет воспитан здоровым человеком.

Речь развивается из ориентации в пространстве. Современная физиологическая наука знает об этом немного; но кое-что знает уже. Она знает, что в то время как мы орудуем правой рукой, некоторая извилина в левой части мозга представляет мотор речи. Эта наука таким образом представляет уже соответствие между движением правой руки и так называемым органом Брока в левой половине мозга. Разнообразные движения руки проникают в мозг и образуют там двигатель для речи. Это лишь незначительный кусочек того, что научно известно об этом предмете. Истина такова: речь исходит не только из движения правой руки, но из всего моторного организма человека. То, как ребенок учится ходить, ориентироваться, превращать первые неопределенные трепещущие движения ручками в целенаправленные движения в пространстве, - это переносится через таинственную внутреннюю организацию человека на головной организм. Это и проявляется в речи.

Кто может судить об этих вещах, тот знает, что каждый звук, а особенно нёбный звук по-разному звучит у ребенка, который на ходу болтает ногами, и у того, кто твердо ступает. Вся нюансировка речи дана в организме движения. Жизнь есть вначале жест, а жест преобразуется внутренне в моторный элемент речи. Так что речь - результат ходьбы, т. е. - ориентировки в пространстве. И от того, насколько любовно мы побуждаем ребенка ходить, много зависит, как он будет владеть речью.

Такие тонкие зависимости дает подлинное познание человека.

Итак, вначале мы имеем внешние движения ног, которые вызывают резкое очертание /четкость/ речи; затем артикуляция руками и кистями вызывает гибкость, оформленность слов. Так внешние движения переходят в речевые движения.

Еще раз отсюда следует необходимость любви и правдивости обучающего, которые ребенок впитывает. Ибо при обучении речи могут быть созданы и величайшие неправды жизни.

Это имеет прямое /хотя и тонкое/ отношение к дыханию. Правильность нашего дыхания, в смысле превращения кислорода в углекислоту, зависит от того, правдиво или неправдиво обращалось с нами наше окружение во время обучения речи. Здесь духовное полностью превращается в физическое.

Одна из неправдивостей состоит в том, что мы в присутствии ребенка спускаемся на его уровень речи. Но ребенок бессознательно хочет слышать не по-детски подлаженную, а настоящую **правдивую** речь взрослых.

Ребенок может переделывать ее, конечно, в лепет, но мы сами не

должны лепетать, ибо этим будем портить его пищеварительные органы. Немало испорченных органов пищеварения произошло от ложного обучения речи.

Как речь возникает от ходьбы, хватания, движения, так в свою очередь мышление возникает из речи. А поэтому мы, в соответствии с предыдущим /т. е. учитывая "всасывание" со стороны ребенка/ должны в окружении ребенка соблюдать господство ясности мышления.

Самое худшее, что мы можем сделать для ребенка - это отдавать распоряжения, задним числом отменять их, вообще, запутывать дело. Вызывать путаницу в окружении ребенка через мышление - это значит заложить основу для нервозности человека.

Почему теперь так много нервных людей? Только на том основании, что когда они, детьми, научившись говорить, учились думать, вокруг них люди мыслили неясно, неточно.

Последующее поколение в своих крупных недостатках является в физическом отношении просто верной копией предшествующего поколения. И когда у своих детей мы в более позднем возрасте наблюдаем известные пороки, то это должно стать для нас немножко поводом к самопознанию. Ибо здесь существует интимный процесс, переводящий все, что происходит в окружении ребенка, в его физическую организацию. Непосредственно физической организацией в этом возрасте становятся: любовь при обучении ходьбе правдивость при обучении речи и ясность, определенность в окружающей среде. Сосуды и органы строятся в соответствии с тем, как развиваются любовь, правдивость, ясность в окружающей среде.

Болезни обмена являются следствием нелюбовного обучения ходьбе. Болезни пищеварения могут быть следствием неправдивых обращений, когда ребенок учится говорить. Нервозность - следствие спутанного мышления в окружении ребенка.

Наблюдая господство нервозности ныне, в третьем десятилетии 20 века, можно сделать вывод о том, какая большая путаница должна была царить среди воспитателей приблизительно в начале века. В свою очередь нервозность, имевшаяся у людей на рубеже веков, - не что иное как отображение путаницы приблизительно около 1870 года.

Так как все люди, собственно говоря, являются воспитателями для возраста до 7 лет, то мы стоим просто перед социальной задачей о необходимости подлинного познания человека вообще, если человечество хочет не нисхождения, а восхождения.

Наш гуманный век отменил одно ранее бывшее распространенным воспитательное средство - порку. Ибо в наше время, направленное на внешнее, хорошо понимают вред порки для физического организма и его моральные последствия. Но из-за слабой направленности на духовное завелась теперь другая страшная "порка", о которой, правда, не имеют вообще никакого представления.

Речь идет, например, о "красивых" куклах, раскрашенных, с "настоящими" волосами, да особенно - подвижных, закрывающих глаза в лежачем положении и т. п., которые мамы, а иногда и папы преподносят своим девочкам, и о прочих внедряемых в детские игры

игрушках, сделанных удивительно нехудожественно, но якобы имитирующих жизнь. Такие игрушки, производимые и внедряемые нашей цивилизацией, представляют собой ужаснейшую внутреннюю порку, избиение детей. И только как дети ведут себя послушно и с достоинством, когда их забивают, так же они из учтивости не высказывают того, что глубоко коренится в их душе: антипатию к этим красивым куклам и прочим вещам в этом стиле.

Если же мы учтем то, что ребенок усвоил в своем простом мышлении к 3-4-м и дальше - к 7-ми годам, то приходим к другой кукле - сделанной просто из носового платка, пожалуй только с парой чернильных клякс вместо глаз, - и в этой кукле содержится все, что ребенок может понимать и любить. Здесь в примитивном виде особенности человеческого образа, как их может видеть ребенок в своем возрасте.

Ребенок знает о человеке только то, что он прям /прямостоящий/, имеет низ и верх, вверху голова и в ней пара глаз, рот - его вы найдете на детских рисунках - они иногда рисуют на лбу. Положение рта неясно.. То, что ребенок действительно переживает, это можно усмотреть на кукле из платка, снабженной парой чернильных пятнышек. В ребенке работает внутренняя пластическая сила. Все, что приходит к ребенку из внешнего окружения, переходит во внутреннее создание, образование, а также в формирование органов*.

Когда вблизи ребенка есть отец, который каждую минуту проявляет вспыльчивость, и таким образом ежеминутно во внешних событиях переживается нечто, действующее как шок /потрясение/, как нечто немотивированное /неожиданное/, тогда ребенок сопереживает это, причем переживает так, что это выражается в его дыхании и кровообращении, оформляет легкие, сердце, всю сосудистую систему. И ребенок носит в себе всю жизнь пластически оформленным то, что через зрелище поступков вспыльчивого отца он пластически образовал в себе.

Этим я хочу только подчеркнуть, какую удивительную пластическую силу несет в себе ребенок, как он постоянно работает над собой внутренне как скульптор. И когда вы даете ребенку куклу, сделанную из носового платка, тогда пластически формирующие силы, восходящие из человеческого организма в мозг, особенно те, что развивают мозг из ритмической системы /дыхание и кровообращение/, мягко входят в мозг. Они формируют детский мозг так, как это делает с материалом скульптор, работая своей гибкой, легко подвижной, проодухотворенной, одушевленной рукой: все происходит мягко, пластично, в органическом развитии. Он рассматривает этот платок, превращенный в куклу, и это становится настоящей, правильной, творческой силой, исходящей из ритмической системы и оформляющей себя в мозговую систему.

Когда вы даете ребенку так называемую красивую куклу /с красивыми волосами и подвижными глазами/ - этот рассматриваемый как искусство страшный, мерзкий призрак, привидение, - тогда те же пластические силы, оформляющие мозговую систему из ритмической, действуют уже как удары хлыста: все, что ребенок не может еще понять, стегает кнутом вверх, в мозг. Последний становится страшным образом пропоротым, прохлестанным.

Такова тайна красивой куклы. В этом также тайна детской жизни в игре во многих отношениях.

Нужно было бы ясно видеть, сколько изнутри созидających сил проявляется у ребенка, когда любовно руководят его игрой. В этом отношении наша цивилизация смотрит фальшиво. Она изобрела, например, так называемый анимизм. Ребенок, ударившись о стол, бьет угол стола. Тогда в наше время говорят: ребенок одушевляет стол, воображает его живым существом и бьет его.

Это неверно. Ребенок в воображении вовсе не приписывает ничего столу, но получает воображение /грёзы/ о жизни из настоящих одушевленных предметов. А когда он ушибается, он бьет как бы рефлексивным движением. Держится же он одинаково с одушевленными и неодушевленными предметами.

Подобные превратные идеи свидетельствуют, что наша цивилизация совсем не в состоянии подойти к ребенку. И здесь речь идет о том, чтобы мы сумели вести себя по отношению к ребенку действительно любовно, чтобы мы устраивали только любовно то, что он любит. И не должны мы внутренне стегать этими красивыми куклами, а должны уметь жить с ним и оформлять ту куклу, которую он сам внутренне переживает.

Так обстоит дело со всей сущностью игры, которая требует истинного проникновения в детское существо.

Если мы лепечем, как малое дитя, снижаем свою речь до детской, если мы таким образом говорим неправдиво, - а ребенок должен слышать от нас правдивую речь, - то мы подходим к нему неправдиво. Но в то время, как вступать в неправдивость мы не должны никогда, мы однако должны становиться на детский уровень в том, что входит в сущность игры, что относится к волевому. Тогда станет нам ясным, что в своем органическом существе ребенок совершенно лишен того, что в нынешней цивилизации особенно излюблено: интеллектуальности. Поэтому в детскую игру мы не должны вносить также ничего каким-либо образом управляемого интеллектуально.

Ребенок в игре подражает тому, что происходит в окружающей среде. Но редко мы встретим, скажем, четырехлетнего ребенка, который хотел бы стать филологом, а чаще - шофером. Потому что все, что открывается ему у шофера, он видит непосредственно, в образах, а работа филолога - не дает образного впечатления, проходит вообще мимо жизни ребенка. В игру же мы должны вносить только то, что не идет мимо жизни ребенка. Что нужно нам, чтобы правильно руководить играми детей? Мы пашем, изготавливаем шляпы, шьем одежду и т. п. Во всем этом имеется ориентировка на целесообразное, а в ней - интеллектуальное. То, в чем усматривается цель, проникнуто интеллектуализмом.

Но все, что мы видели в жизни, будь то пахота или производство экипажей, подковывание лошадей, - помимо того, что оно направлено к определенной цели, имеет еще нечто, живущее только в его внешнем облике. Глядя на крестьянина, ведущего плуг вдоль горки(???), можно отвлечься от цели этой работы, а ощущать и воспринимать только, так сказать, "образосоздающее", то, что живет в образе, становится образом. Если мы, как люди,, можем при помощи эстетического чувства

достигнуть восприятия образного, отвлеченного от цели, тогда получаем то, что может в играх стать близким ребенку. И именно - если мы не станем добиваться пресловутой современной кукольной красоты /кстати, насквозь интеллектуалитичной/, а будем добиваться того, что выражается в поведении и восприятии человека, направленного к примитивной и подлинно восхитительной кукле, которая совсем не так выглядит, как "красивая"*. Но это уже для старших детей.

Итак, дело заключается в том, что если мы хотим стать воспитателями, то должны уметь видеть в труде то, что в нем есть эстетического, дабы это эстетическое из труда вносить в выработку игрушек; тогда приближаемся мы к тому, что ребенок хочет сам выразить из себя. В нашей цивилизации мы стали почти исключительно людьми пользы, т. е. интеллектуалистами, и приносим ребенку также все возможное выдуманное. А дело в том, что нужно ребенку дать из позднейшей жизни не то, что надумано, а то, что можно чувствовать, ощущать. Это должно войти в игрушки. Мы можем дать мальчику плуг, но в игрушку должно быть вложено то образующее, эстетическое, что есть в плуге. Это как раз то, что может развивать целиком человеческую силу.

В этом вопросе наделали большие ошибки детские сады, заслуживающие во многих отношениях исключительного признания. Детский сад, учрежденный Фребелем и другими с истинной внутренней любовью к детям, должен со всей ясностью понять, что ребенок - существо подражательное, не может он подражать только тому, что еще не интеллектуально. Поэтому мы не должны вносить в детский сад никакого придуманного детского труда. Всякое /Stabihenlegen/ плетение корзин и т. п., которые зачастую играют в детских садах большую роль, - все это надумано. В детском саду мы только должны иметь в образе то, что большие люди тоже делают, а не то, что специально выдуманно..

Трагическое чувство вызывают детские сады, где проводится детский труд, который должен быть исключен, как интеллектуалистический элемент, как выдуманный, а оставлено и развито только внешнее подражание деятельности взрослых.

Ребенок, которого до 4-5 лет тренируют внутренне интеллектуалистично, берет с собой в жизнь нечто ужасное и воспитывается материалистом. Чем более духовно-интеллектуалистично вы воспитываете ребенка до 4-5 лет, тем большего материалиста вы из него делаете в жизни. Ибо мозг с одной стороны так обрабатывается, что дух живет уже в формах мозга и человек получает внутреннюю интуицию: все только материально - ибо мозг слишком рано охвачен интеллектуалистично-духовным.

Если хотите воспитать человека к пониманию духовного, вы должны так называемое высшее духовное в его интеллектуалистической форме вносить возможно позже. И хотя имеется большая необходимость, чтобы как раз в эпоху нашей цивилизации человек в дальнейшей жизни стал вполне бодрствующим, вы должны возможно дольше оставлять ребенка в том мягком, образно-грезящем переживании с которым он вырастает в жизнь, возможно дольше предоставлять его имажинации, возможно дольше предоставлять образности, безинтеллектуальности. Ибо если вы дадите организму окрепнуть в безинтеллектуальности, тогда он

правильным образом вырастет потом в необходимую в нынешней цивилизации интеллектуальность.

Если же вы будете стегать мозг, как сказано выше, вы испортите душу человека на целую жизнь, так же как сюсюканьем портите его пищеварение, а неправильным, нелюбовным обучением ходьбе - обмен веществ в позднейшей жизни.

7 Лекция

Ритмическая система. Бодрствование и сон. Подражательное начало и авторитет.

До 7 лет человек является собственным внутренним пластическим создателем; силы, образующие всего человека, исходят из головы. Все, что человек наблюдает вокруг, включая и материальный характер наблюдаемого, участвует в построении сосудистой системы, кровообращения, дыхания и т. д. так, что человек, как физическая организация, пронесит с собой через всю земную жизнь то, чем он стал в процессе подражания до смены зубов. Правда, это не значит, что он полностью и безусловно зависит от этой организации. Впоследствии он несомненно может при помощи моральной силы, душевного напряжения исправить некоторые вещи в своем теле. Но ведь нужно только понять, какое чудесное достояние мы даем ребенку с собой на целую жизнь, когда делаем его организм приспособленным носителем духовно-нравственного тем, что до 7 лет поддерживаем его внутреннего скульптора, помещая вблизи него только моральные и жизнестойкие вещи для подражания.

После 7 лет, в школьном возрасте, эти пластические силы становятся душевными, и учитель должен их видеть. Основной закон в начале обучения: ребенок должен быть занят наглядными картинками.

После головной системы у ребенка между сменой зубов и половой зрелостью особенно развивается ритмическая система - главным образом система дыхания, кровообращения со всем тем, что относится к правильному ритму питания. Во всем том, что предпринимают с ребенком, во всем, что он должен делать, должна господствовать образность. И во всем, что имеет место между учителем и ребенком, должны стать педагогическим принципом музыкальность, ритм, такт, даже мелодия. А для этого нужно, чтобы учитель обладал особым рода музыкальностью во всей своей жизни.

В школьном возрасте ритмическая система органически преобладает, и речь идет о том, чтобы все обучение было ритмическим образом направлено, чтобы учитель был приобщен к музыкальности, так чтобы в классе действительно господствовал ритм, такт. Это должно во всяком случае жить интенсивно в преподавателе.

Отсюда ясно, что преподавание в начале школьного возраста должно исходить только из художественного элемента. И если ныне состояние обучения оставляет желать много лучшего, то это потому, что современная цивилизация, как таковая, развивает у взрослых слишком мало художественного сознания. Из искусства этой цивилизации не может произойти здоровая педагогика. Это исключительно важно.

Итак, речь идет о том, что если мы строим обучение художественно,

то прежде всего апеллируем к ритмической системе человека. Так оно есть: у ребенка будет здоровое дыхание и кровообращение, если обучение устроено ритмически.

Мы должны ясно понимать следующее. С одной стороны, мы должны привить ребенку для его будущей жизни сильную и здоровую способность суждения и пользования своим интеллектом /хотя и не прививать ему интеллекта насильно/. С другой стороны, мы должны воспитывать телесно здоровых людей, а для этого устраивать телесные упражнения и уход за телом так, чтобы человек оставался здоровым на всю жизнь, по крайней мере, насколько это предназначено ему судьбой. А для всего этого требуется поглубже заглянуть в человеческую сущность.

Треть человеческой жизни занята сном /на что, между прочим, не обращает внимания наша цивилизация, глядящая только на внешне-материальное/. Сон и бодрствование чередуются в правильном ритме, играющем огромную роль в человеческом земном бытии, и не следует думать, что человек бездеятелен во время сна. Для его существа, для здоровья, особенно для здоровья души и духа, сон - самое важное. То, что человек извлекает во время бодрствования /особенно это относится к детям/, вносится в жизнь сна. И правильным воспитанием мы /должны/ можем обеспечить здоровый сон.

Нужно только понять следующее: ритмическая система человека, лежащая в основе всего художественного, не знает утомления. Работа сердца и дыхания продолжается без усталости от рождения до смерти. Утомлению человек подвержен только через интеллектуальную и волевыми системы. Мышление приводит к усталости. Но так как мышление и телесная подвижность, естественно, всегда наличествуют в жизни, то все приводит к утомлению. Мы видим, однако, что у ребенка усталость наступает в наименьшей степени.

Она наступает в наименьшей степени, если мы прежде всего в этом важном школьном возрасте будем ориентировать преподавание на художественность, ибо тогда мы апеллируем к ритмической системе, что приводит к наименьшему утомлению.

Когда же мы апеллируем к интеллектуальной системе, когда мы побуждаем ребенка к мышлению как таковому, тогда выступают те силы организма, которые приводят к внутреннему отвердению его, к отложению извести, солей, образованию костей, сухожилий, хрящей, - всего, что делает человека твердым. Это - все то, что через мышление, развивается в организме. И бодрствуя, человек внутренне работает на собственное отвердение. Позволяя ребенку слишком много думать, мы закладываем в его организм расположение к раннему склерозу, раннему обызвествлению артерий.

Путем настоящего наблюдения человека должен быть приобретен такт, инстинктивное знание того, сколько можно требовать от ребенка.

В этом вопросе имеется, впрочем, весьма важный принципиальный регулятор. Если мы предоставляем ребенку мыслить, например, учим его писать чисто мыслительно, полагая: вот буквы, которые ребенок должен выучить, - тогда мы занимаем ребенка интуитивно-интеллектуально, тогда мы выращиваем у него склероз - по меньшей мере склонность к нему; ибо нет никакой внутренней связи у человека с развитыми ныне

буквами. Они - маленькие демоны человеческой природы. Нужно еще найти к ним мост, переход.

Такой переход можно найти прежде всего, если давать ребенку рисовать, писать красками с художественным чутьем то, что из его внутренней природы переходит на бумагу в линиях и красках. Когда ребенок таким образом занят художественно, всегда возникает внутреннее чувство - и в этом чувстве все дело, - что человек через это художественное занятие становится чересчур богатым. Рассудок же обедняет, опустошает нашу душу. И когда занимаясь искусством, становимся внутренне богаты, появляется потребность несколько ослабить это богатство. И тогда переживаемое образно-художественное само по себе направляется к развитию более бедных понятий и идей, к интеллектуализации. И тогда после художественного захвата ребенка мы даем следовать интеллектуальному из художественного, тогда последнее само являет истинную меру вмешательства в телесную жизнь так, чтобы тело твердело правильно, не слишком сильно.

Слишком сильное интеллектуализирование даже задерживает рост ребенка. Наоборот, рост происходит свободно, если мы переправляем все в интеллектуальность только из художественности.

Именно поэтому в Вальфдорской школе в начале школьного возраста большое значение придается художественному, а не интеллектуалистическому, и в преподавании прежде всего господствует образное, не интеллектуалистическое, и в взаимоотношения учителя с детьми вносится повсюду музыкальный, ритмико-тактовый элемент; тем самым создается та мера интеллектуальности, в которой ребенок сам испытывает потребность, и духовное воспитание одновременно становится наилучшим телесным воспитанием.

В нашу эпоху мы видим, что взрослый человек внутренне слишком затвердел и в какой-то мере волочит свое тело по жизни, как деревянную машину, как груз. Это, разумеется, принадлежит не грубому обычному наблюдению, а более тонкому.

Между тем, правильное воспитание, исходящее из художественного, достигает того, что каждый шаг доставляет человеку радость, каждое движение рукой, которое он впоследствии производит на службе человечеству, приносит внутреннее удовлетворение и радость. Воспитывая же человека интеллектуалистично, мы отрываем душу от тела.

Воспитанный слишком интеллектуалистично человек впоследствии, шагая по жизни, говорит: Ах, эта телесность, ведь она только земная, не имеет ценности, она должна быть преодолена, устареть; нужно быть мистиком и отдаться только душевно-духовной жизни. Только дух имеет собственную ценность.

Путем правильного воспитания мы правильным путем приходим к духу, именно - к телесно-творческому духу. Бог тоже не создал мир тем, что сказал: материя плоха и нужно от нее отстраниться. Никакого мира не возникло бы, если бы боги так мыслили. Он возник только потому, что они мыслили: Дух должен открываться в материи деятельным, образным.

И когда человек замечает, что во всех областях жизнь является ему наилучшей, если он следует за богами, он должен выбрать такое

воспитание, которое делает человека не чуждым миру существом, но таким душевно-духовным существом, через которое на протяжении всей жизни душа и дух могут вноситься в телесность.

И плох тот мыслитель, который, желая отдаться мышлению, должен всегда отбрасывать свое тело.

То, чего мы можем здоровыми методами добиться на художественной основе и путем выработки интеллектуального из художественной основы, - относится к бодрствованиям жизни человека. А все то, что мы можем сделать по уходу за телом ребенка, имеет известное отношение к жизни сна.

И когда мы хотим знать: каков должен быть здоровый уход за телом и телесные упражнения, вопрос должен быть всегда поставлен так: как влияют телесные упражнения, телесная деятельность на жизнь сна?

Телесная деятельность человека исходит в душевно-духовном отношении из воли, является источником волевого импульса в организм движения человека. Даже когда человек действует только духовно, то это является также волевой деятельностью, переходящей в органы движения. Когда мы сидим в каком-нибудь бюро и выдумываем волевые решения, которые выполняют другие, то и это является втеканием наших волевых импульсов в наши члены, которые мы задерживаем. Мы остаемся в покое, но то, что мы приказываем в спокойном, неподвижном состоянии, есть втекание воли в наши члены.

Необходимо знать, что важнее всего при проявлении воли через телесную деятельность, для того чтобы это проявление правильно воздействовало на жизнь сна.

При этом нужно учесть следующее: все то, что через волю переходит в деятельность, образует своего рода процесс сгорания в организме. Размышляя, я уплотняю организм, откладываю в нем плотные продукты. Когда же я желаю /волю -will/, я кое-что сжигаю в своем организме. Только это внутреннее сгорание нельзя представлять себе внешне или как сгорание в химии или физике, т. е. материалистически. Производя же это сгорание, мы причиняем нашему организму нечто, что может быть восстановлено только сном. Если бы сон не гасил всякий раз процесс сгорания, мы /в указанном тонком смысле/ сгорели бы как организм. Сон сглаживает процесс сгорания тем, что переводит его в весь организм, в противном же случае сгорание распространяется только на органы движения.

Двояким образом можем мы выполнять наши телесные движения. Можно заметить, что часто именно у детей имеются побуждения к телесному движению. Воображают /а материалистическая цивилизация только воображает всё, хотя полагает, что считается с фактами/, что ребенок должен, чтобы только стать цивилизованным человеком, выполнять то или иное движение в игре, в гимнастике и т. д. Одним больше всего, как правило, нравятся те движения, к которым привыкли и взрослые, и для них является идеалом, чтобы и ребенок вообще стал таким, каковы они, взрослые сами, и чтобы он занимался гимнастикой, как взрослые, - тогда ребенку привносится принудительно в игра то, что взрослые считают правильным. Иначе говоря, имеется такое

представление: ребенка надо побуждать к тому, что свойственно рядовому, приличному человеку.

Тогда путем внешнего принуждения из абстрактных соображений сообщают ребенку материальное и говорят ему: ты должен делать такие-то и такие движения. Все оборудование устанавливается так, что ребенок вынужден делать определенные движения, и движения выполняются ради самих движений. Одно это вызывает процессы сгорания, в которых человеческий организм уже не ориентируется. Он не может их прекратить, отменить. Такое внешнее внедрение ухода за телом, телесных упражнений вызывает беспокойный сон.

Все это выражается в интимных, тонких процессах в человеческом организме, и вовсе не так грубо, чтобы это могла подтверждать внешняя медицина. Если мы, как обычно, даем детям внешне телесные упражнения, то дети не приобретают того глубокого, полноценного сна, какой им нужен, и не получают необходимого восстановления организма во сне.

Если мы воспитываем ребенка художественно, даем ему художественно все, что школа может дать, тогда происходит, можно сказать, с одной стороны так, что художественная жизнь становится слишком богатой и жаждет обеднения, заключающегося в интеллектуальном, которое таким образом стихийно извлекается из художественного, а, с другой стороны, когда ребенок художественно деятелен, а при художественной деятельности человек целиком находится в действии, возникает известный голод по телесной деятельности. Когда ничего не делается, возникает еще больший голод по телесной деятельности, чем при художественных упражнениях. Если в течение пары часов, продолжительность которых тщательно отмеряется, ребенок по-школьному занят искусством, то в организме его начинает шевелиться нечто, что стремится совершить определенные телесные упражнения. Человек хочет изживать себя в этих телесных движениях. Художественное создает голод по правильным телесным движениям.

Таким образом то, что выполняется только руками при рисовании и живописи, что выполняется голосом в пении или ребенком на инструменте /что нужно начинать возможно раньше/, то, что при этом происходит в теле и через тело, - всему этому нужно давать постепенно переходить, истекать, выражаться в пространственные движения, в пространственную игру. Последнее должно стать продолжением того, что человек предпринимает внутри своего организма при художественных занятиях. Тогда уход за телом вытекает из школьного обучения и внутренне созвучен с ним.

И если в телесном уходе и упражнениях ребенок не затевает ничего иного, кроме того, в чем у него ощущается голод, исходящий из его художественных занятий, тогда появляется такой сон, какой ему необходим. И так же, как можно обеспечивать правильную бодрственную жизнь, извлекая интеллектуалистическое из художественного, так можно обеспечить правильный сон, в котором гармонизируются все процессы сгорания, если телесные упражнения извлекать целиком также из художественного.

Поэтому нет ничего более необходимого для правильного

воспитания, именно в телесном отношении, чем погружение преподавания в художественность. Чем больше чувствует учитель радости и удовлетворения от искусства в форме и музыке, чем больше его страсть к переводу всякого абстрактно-прозаического слова в ритм и поэзию, чем больше в нем самом видно /steckt/ пластически-художественного, тем больше будет он направлять то, что ребенок выполняет в пространстве в виде игр и физических упражнений, так, что это станет художественным изживанием /Ausleben/ ребенка.

Ныне в нашей цивилизации можно все духовное заполучить так удобно - до ужаса! /so furchtbar bequem haben/. В отношении духовных идеалов можно не особенно сильно напрягаться. Я указывал здесь, что люди признают, что они плохо воспитаны, но добавляют, что точно знают, как нужно лучше воспитывать. И так получилось, что никто не склонен размышлять об указанных тонких процессах в человеческом организме: как исходит гимнастика из художественной деятельности? Что требуется человеческому организму для внешних движений в пространстве? Охотнее стряпают об этом книги /стряпание книг - вообще важнейшее занятие современного духовного человека/, рассматривают, как было у греков. Возобновление олимпийских игр в чисто внешнем виде - стало лозунгом. Интересуются олимпийскими играми не ради потребностей человеческого организма, как это было у греков, а изучают их по книгам, по внешним документам.

Но нынешние люди - не греки, и мы не можем заимствовать из греческой жизни истинно олимпийские игры, где они носили не просто артистический, но и религиозный характер. О гимнастическом же их обучении я уже говорил. Оно опиралось на педагогический инстинкт.

Создавать телесный уход, гимнастику прозаически, нехудожественно - противоречит всякой дидактике, ибо противно собственно развитию человека. Неорганические, не исходящие из человеческой природы физические упражнения слишком сильно сжигают человека. Так что если они применяются в детстве, приводят к расслаблению мускулов, которые перестают следовать за развитием души и духа человека.

К тому ложному интеллектуальному воспитанию человека в бодрствующем состоянии добавляется воздействие на его тело, сказывающееся в уплотнении последнего - в наших костях словно откладывается какой-то груз, тогда как истинное воспитание должно бы одушевить наш костяк, сообщая ему ритмические движения; ко всему этому добавляется и повышенная склонность наших мягких тканей к сгоранию. Так мы постепенно превращаемся в некую деревяшку в легковесной оболочке, - в человека, который, с одной стороны, скован грузом откладывающихся в организме солей, а с другой, - стремится сбегать, вернее улетучиться, выгорая из своего физического организма.

Необходимо глубокое познание о человеке, чтобы снова привести в правильное соотношение то, что представляется в процессах сгорания и солеобразования. Тогда мы правильным образом уравновесим, как на весах, то, что возникает как уплотнение, когда мы художественно переводим в интеллектуалистическое, с правильным процессом сгорания, влияющим на сон и вызывающим у детей не беспокойный, внутренне-трепещущий сон, как это преимущественно производят

теперь телесные упражнения, но внутренне крепкий, спокойный сон. Дети, которых принудительно заставляют заниматься физическими упражнениями, во сне трепещут душевно, и этот трепет действует так, что утром душа возвращается в растревоженный организм, и это побуждает его к ложным процессам сгорания.

Итак, самым существенным всегда является: глубокое познание человека и расширение этого познания. Если для нас человек в том земном бытии является полноценнейшим созданием богов, то прежде всего мы спросить: что представляли перед нами боги в человеке? Как должны мы развивать то, что передали и доверили нам здесь на земле в человеке?

Являясь до семи лет существом подражательным, ребенок после семи лет стремится прежде всего в своем внутреннем образовании следовать за тем, что во всем его окружении выражается, раскрывается неким само собой разумеющимся авторитетом.

Не думайте, что я, написавший давно "Философию Свободы", мог бы теперь выступить неоправданно за принцип авторитета, за исключительную, абсолютную его значимость в социальной жизни.

Но то, что раскрывается в человеческой жизни, - даже духовным образом под импульсом свободы, - столь закономерно направлено, как и закономерность природы, и о том, что нужно для воспитания от 7 до 14 лет, мы не можем решать в зависимости того, симпатично или несимпатично оно нам, а сообразно с требованиями человеческой организации. И так же, как до смены зубов в 7 лет человеческая организация предрасположена к подражанию тому, что делается в ее окружении, во всех своих местах, в пульсации кровообращения, в дыхании, в сосудах так, что окружение является для ребенка до 7 лет образцом для подражания, - так же должен человек ради здорового и свободного развития, ради того, чтобы впоследствии он мог правильно пользоваться свободой, между 7-ю и 14-15-ю годами развивать свободу под саморазумеющимся /безусловным/ авторитетом.

Только к 14-15 годам мы созреваем для личного суждения, и только тогда может учитель воздействовать на ребенка, апеллируя к суждениям и исходя из мышления, и оснований. Походя же к человеку до этого возраста с основаниями, мы вредим ему, задерживаем его развитие. Если между 7-14 годами /приблизительно/ мы в состоянии принимать истину не по ее причинному обоснованию /к этому наш интеллект еще не готов/, а потому, что не принудительно почитаемый учительский авторитет утверждает ее за истину соответственно нашему детскому ощущению, то это является величайшим благодеянием для всей последующей жизни.

То же относится и к ощущениям красоты. И добро мы ощущаем правильно, так, что оно остается на будущее нашим жизненным путем, если мы не получаем его в виде объяснений: "вот заповедь, вот закон, которых ты должен держаться", а по теплым, сердечным словам наставника переживаем его собственную симпатию к добрым делам и его антипатию к злым, если своим словом он может так согреть нас к добру и охладить ко злу, что мы берем направление к добру, ибо чтимый

нами авторитет показывает нам пример этого своей жизнью. Человек, который слышал только догматические правила: это ты должен делать, этого не должен делать, несет в себе только холодное, трезвое сознание добра. У того же, кого обучили в детстве симпатии к добру и антипатии к злу, чувство к добру и бесчувствие ко злу усвоены всем ритмическим организмом. Он в дальнейшем чувствует, что под воздействием зла он просто не может дышать, дыхание перехватывает и ритмическая система приходит в беспорядок.

Но авторитет не должен вводиться принудительно. Фальшиво и воспитание, при котором авторитет достигается поркой.

Во всей вселенной нет ничего более величественного, чем наблюдать, как у ребенка, начиная от рождения, из неопределенного телесного постепенно получается определенное; как неопределенные, барахтающиеся произвольные движения преобразуются в движения, управляемые душевным; как внутреннее все больше открывается во внешнем, а духовность, находящаяся в телесности, все больше выступает на поверхность.

Ниспосланное божественным на землю человеческое существо, которое, как мы чувствуем, открывается в теле, само может являться для нас божественным откровением. Величайшее божественное откровение - это развивающийся человек. И если изучать его не просто внешне, - анатомически и физиологически, а изучать, как душа и дух устремляются, втекают в тело, тогда человекопознание превращается в религию, в благочестивое, скромное благоговение перед тем, что истекает из божественных глубин на человеческую поверхность. Тогда получаем мы настоящие учительские качества, которые ребенок чувствует и которые превращаются для него в безусловный авторитет. Вместо кнута внешнего и внутреннего /о котором было сказано раньше/ учитель должен быть вооружен истинным познанием и наблюдением человека, которые переходят во внутренние нравственно-религиозные переживания и благоговение перед божественным созданием.

Тогда мы научаемся распознавать известные моменты в жизни человека, когда он стоит перед некоторым жизненным поворотом, метаморфозой. Такой поворот имеет место, например, как правило, между 9-м и 10-м годом жизни /хотя у некоторых происходит немного раньше или позднее/.

Материалист легко проходит мимо этого. Но при настоящей наблюдательности можно заметить, что в этот период с ребенком происходит что-то примечательное. Он становится внешне несколько беспокойным. Он не справляется с внешним миром, как бы робеет, отстывает перед миром. Это происходит интимно, тонко почти с каждым ребенком. Ребенок, с кем это не происходит - ненормальный ребенок. Перед чувством ребенка встает исключительной важности вопрос, который он не может перевести в понятия и выразить словами. Все - в чувстве и потому на него нужно особенно интенсивно обращать внимание. Чего хочет ребенок в этом возрасте? До этого времени он почитал своего учителя, воспитателя с некоторой стихийной силой. Теперь он чувствует, что учитель должен чем-то особенным доказать ему, что он достоин почитания. Ребенок становится неуверенным, и когда это наступает, необходимо, чтобы педагог пошел навстречу этому

в своем поведении. Не нужно ничего придумывать, нужно особое проявление любви в нашей деятельности, особое

внимание и утешительное слово к ребенку, такой подход, чтобы ребенок заметил, что наставник особенно любит его, входит в его положение, - и можно в этот период провести ребенка через подводные камни. И это имеет огромное значение для всей его последующей жизни. Ибо неуверенность, оставшаяся тогда у ребенка, выступает как неуверенность во всей последующей жизни, только человек не замечает этого, и проявляется только, если выражается в его характере, темпераменте, телесном здоровье.

Дух воздействует на материальное, в том числе на здоровье, нужно знать, как заботиться о духе, чтобы его воздействие было правильным. Воспитательное искусство как раз и показывает нам, что дух и материальное должны рассматриваться не в противоречии, а в гармонии, которую новая цивилизация разорвала. О природе мы мыслим материалистически. Когда мы не довольны нашим естествознанием, мы выдумываем спиритуализм и через все, что противоречит естествознанию, приходим к духам. В этом - трагедия нашей цивилизации.

Материализм пришел к тому, что он все интеллектуализирует. Он понимает только те понятия, которые сам составил о материи. Он не проникает внутрь материи. Сегодняшний же спиритуализм стремится схватить духов и показать их в их материальном блеске при помощи опытов и столов /столоверчение/. Они не должны оставаться невидимыми и не осязаемыми, ибо человек слишком ленив, чтобы к ним проникнуть.

И человек попал в трагическое положение. Материализм не говорит о духе, а только о материи, ибо ничего не понимает в материи. Он говорит только дистиллированными духовными словами о материи. Спиритуализм, полагал, что говорит о духе, говорит собственно всегда о материальном. Создалось своеобразное явление, что цивилизация раскололась на материализм и спиритуализм. Материализм ничего не понимает в материи, спиритуализм - в духе. Так распался весь человек на телесное и духовное. Воспитание же нуждается в гармонизации обоих. Это должно быть сильнейшим образом подчеркнуто.

Всякое воспитание должно стремиться к тому, чтобы в материальном стали снова видеть нечто от духа, и исходя из спиритуального - разумно постигали материальный мир. Если правильно постигать материальный мир, находят дух; если в спиритуальном понять нечто от духа, то находят не материальную спиритуальность, а действительный духовный мир.

Если мы хотим не нисхождения, а восхождения человечества, то нам нужны: действительный духовный мир, и разумно постигнутый материальный мир.

8. Лекция

Три эпохи в ходе развития человечества и три великие загадки: природы, смерти и познавательного сна.

Отвлечемся сегодня от специальных вопросов земного воспитания и

обратимся к великим божественным воспитателям всего человечества, которые вели его от эпохи к эпохе, причем в каждую эпоху человечество стремилось к разному в религиозно-нравственном своем миропознании.

Несмотря на многочисленные взлеты и падения, вся история является нам все же как последовательное воспитание человеческого рода, как постоянное проникновение в него религиозно-нравственного сознания.

Тайноведению, описанному в моей книге "Как достигнуть познаний высших миров?", являющемуся современным тайноведением, ведущим нас от природоведения к духоведению, соответствовало во все эпохи свое тайноведение, в связи с чем ход развития человечества представляется трехчленным.

1-й период от 8 века до Р. Х.; 2-й период - включает Мистерию Голгофы. Теперь мы находимся на восходе 3-го периода.

Кроме естественного развития человека через органы чувств, рассудок, волю, чувство, через обычное земное воспитание, каждая из этих эпох ощущала свою великую загадку, глубоко вмещающуюся в человеческую судьбу. И в каждую эпоху загадка эта имела различный облик, соответствующий различным состояниям душ в эти эпохи. Только в наше абстрактное время, когда полагают, что души развились из животного состояния, они являются однородными, одинаковыми.

Человеческая душа выглядела в первую эпоху иначе, чем в эпоху, имевшую радость Мистерии Голгофы, и иначе, чем в нашу эпоху, в которой мы должны снова искать Мистерию Голгофы, чтобы не подвергнуться опасности потерять ее для познания.

Современная душа в своей бодрственной жизни предоставлена своим чувственным впечатлениям, тому, что рассудок может из них сделать и что память удерживает из них как содержание души. Всего этого чувственного познания не было в душах первой эпохи.

Им была присуща внутренняя жизнь в грезах, какую мы теперь в ослабленном, теневом виде имеем в сновидении. При этом у человека была уверенность не только в том, что у него есть душа, которая проникает тело и образует его собственную человечность, но и в том, что эта душа предшествовала его земному бытию, изошла из божественно-духовного бытия до того как человек облекся в свое тело, которое переживал лишь как оболочку, как инструмент деятельного бытия.

В таком душевном сознании, хотя и подобном сновидческому, человек жил и во время бодрствования. При этом ему было вполне ясно, что до того как он воплотился в физическое тело на земле, он жил как душа в некоторой духовной сфере, духовном мире, в божественном царстве.

Таким образом этот древний человек познавал душевно-духовный мир непосредственным внутренним созерцанием и потому он сознавал смерть совсем не так, как современный человек. Последний чувствует себя сроднившимся с телом и не отделяет своего душевного сознания от телесного сознания /как это делал древний человек/. Поэтому он смотрит на рождение как на начало, а на смерть как на конец. Для древнего человека это были лишь состояния роста, метаморфозы вечной жизни.

Но всегда человек нуждался в том, чтобы сверх того, что он постигает непосредственными внутренними переживаниями и через обычное земное воспитание, он получал ещё дополнительное духовное знание, полученное путем посвящения, созерцания духовного.

Загадка жизни состояла тогда в следующем. Древний человек, обладавший еще некоторым инстинктивным ясновидением, знал толк в духовно-душевном и не в этой области он нуждался в дополнительном тайноведении. Загадка состояла в другом: вступая на землю через зачатие и рождение, ты одеваешься в физическое тело, содержащее те же вещества и силы, что и внешняя мертвая природа. Ты одеваешься во что-то чуждое и заключен от рождения до смерти в природном теле, что чуждо твоему внутренне переживаемому бытию.. Это был вопрос не о душе или духе, а вопрос о природе: почему человек одевается в чуждое ему физическое тело. И на этот вопрос должны были давать ответ посвященные учителя мудрости.

И они учили, что те же силы, при помощи которых мы видим внутренне душевно-духовную жизнь, можно направить и на природу, которая иначе только безмолвно показывает нам внешние явления. И тогда можно познавать и внешнее: растения, животных, облака, звезды, ход солнца и луны. И во всем этом можно увидеть духовные существа.

Тайноведение учило: Ты привык находить божественное только в себе. Но оно находится и в природном бытии. Ты можешь быть спокоен, что тело, в которое ты одеваешься, также божественного происхождения и рождение твое также происходит из божественного, а не извне его.

Ты рожден от Бога не только поскольку глядишь внутрь внутрь себя, но и поскольку находишься в теле, появившемся в мире через физическое рождение.

Эта мудрость древних отцов-посвященных была впоследствии выражена в трех проникновенных словах: мы рождены от Бога:

Ex Deo nascimur

Это было содержанием древних языческих религий.

Дальнейшее развитие человечества состояло в том, что древнее грезоподобное переживание душевно-духовного, которое человек носил в себе как врожденное познание собственного существа, все больше отступало на задний план и человек все больше научался пользоваться инструментом своего физического тела. Можно сказать: грезы /Traume/ о душевно-духовном, которые были присущи некоему праинстинкту человеческого рода, застигались неопределенной тьмой и человечество училось, особенно в последнее тысячелетие перед Мистерией Голгофы, пользоваться внешними чувствами и рассудком, связанными с ними. И то, что мы теперь называем природой, все больше выступало перед глазами как непосредственное переживание. Тогда встала перед человечеством вторая историческая загадка: загадка земной смерти человека.

Человек стал интенсивно чувствовать смерть собственно только в первом тысячелетии перед Голгофой. Загадка смерти выступала, например, интенсивно у древних египтян, бальзамировавших трупы. Вторая загадка такова: Как я переживу смерть.

В первую эпоху человек знал: когда я перестаю быть связанным с

земным бытием, моя земная жизнь проходит через некую метаморфозу и я возобновляю связь с внеземным, с звездами. О звездах он знал. По звездам читал он свою судьбу. Он возвращался к звездам.

Теперь это стало загадочным. Он чувствовал, что душа его внутренне связана с телом, и видел конец этого тела со смертью и спрашивал: Что будет со мной после смерти? Как я пройду через врата смерти?

Тогда произошло великое событие: звездный мир, дух звездного мира, которого позже назвали Христом, а раньше, в греческую эпоху, Логосом, сам сошел субстанционально как существо на землю и воплотился в человеческое тело Иисуса из Назарета. И тогда человечество смогло в земном бытии пережить такое великое, что то, что древнее человечество раньше только предчувствовало, взирая на звезды, божественное, к которому принадлежало и божественное на земле, само прошло через земное бытие и через смерть. Ибо именно смерть и воскресение Христа прежде всего для христиан, понявших Христа, были самым главным событием.

И это событие, будучи разъяснено людям, посвященными того времени в так называемом гнозисе, дало им решение второй жизненной загадки - загадки смерти.

Теперь посвященные могли указать людям, как то, что в древнем виде обеспечивало вечность и обитало в звездах, стянулось в одно человеческое тело и в этом теле победило смерть. Христос стал снова экстрактом всего духа, Логоса, мира. Если древние посвященные учили: твоя природа родилась от Бога, то теперь посвященные могли указать человеку на то, как он может связаться с божественным существом, вошедшим в человека Иисуса из Назарета, и в Иисусе вместе с остальным человечеством прошло через смерть, победив ее. И теперь стало возможным, исходя уже из нового, проникнутого христианством тайноведения, решить загадку смерти, как раньше - загадку природы.

В буддизме рассказывается, что Будда одну из четырех великих истин открыл, когда увидел труп и был так захвачен безнадежностью мертвого человеческого тела, что в этом зрелище он, за шесть веков до Мистерии Голгофы, приходит как бы к последнему ответвлению старого мировоззрения. А приблизительно через шесть веков после Голгофы мы видим, как вырабатывается новое мировоззрение, которое опять взирает на Мертвого на кресте, на мертвый человеческий облик. И как Будда полагал, что в мертвом облике человека он открыл страдание жизни как последнюю ветвь старого мировоззрения, так проникнутое христианством человечество взирало на распятие и в этом мертвом человеческом облике чувствовало полную, совершенную небесную гарантию жизни через смерть, которую Христос победил в Иисусе.

И как из исторического страха смерти египтяне бальзамировали свои трупы, чтобы до некоторой степени предохранить от смерти природное в человеке, в то время, когда еще говорили: *Ex Deo nascimur*, так видим мы, как первые христиане, обладавшие ещё импульсом христианского посвящения, хоронили своих мертвых, но в уверенности, что душа, объединившаяся с Христом, побеждает смерть, совершали богослужение над мертвыми. И могила стала алтарем.

Мистерия Голгофы дает человеку уверенность: если он связан с

Христом, сошедшим на землю из звездного мира и пережившим в человеческом образе жизнь, смерть и воскресение, то этой связью он сам как человек победит смерть.

Так ответило то, что содержится в Боге-Отце, на природную загадку жизни. Так ответило то, что содержится в Христе, на загадку смерти и жизни. И у смерти было отнято жало. Смерть была сделана одной из метаморфоз жизни при помощи более сильного аргумента, чем это раньше нужно было. Совершая Мистерию Голгофы, суверенностью, что Христос, сойдя на землю, пробудил к новой жизни смертоносное на земле, пронизали теперь человечество христианские посвященные /как видно из небольших остатков истребленного Гнозиса/ той истиной, которая содержит человеческую истину о том, что смертный человек на земле, связав себя с Христом, избавляется внутри себя, спасается от обреченности смерти и пробуждает эту обреченность к жизни. Посвященные пронизали теперь человечество новым сознанием бессмертия.

Посвященные могли сказать человеку: "Ваша душа может быть связана с Тем, кто прошел через Мистерию Голгофы. Ваша душа может жить с жизнью, смертью и воскресением Христа. Если вы проживете вашу земную жизнь не только сообразно природе, а так, что во всей земной жизни и особенно в вашем общении со всеми людьми вами пробуждается Христово царство, то вы живете в общении, единении с самим Христом и делаете божественное существо Христа вашим братом. Умирая смертью, вы умираете в жизни, ибо умираете во Христе".

И древняя истина рожденности из Бога-Отца дополняется жизнью с Сыном Божьим, с Христом, что как дополнение к "Ex Deo nascimur" выразилось позднее в дальнейшем изречении из трех СЛОВ: In Christo morimur - во Христе мы умираем, это значит - как душа мы живем.

Так к истине первой эпохи "Из Бога-Отца мы рождены" добавляется истина второй эпохи /около тысячи лет до Р. Х. - около 1000-1500 лет по Р. Х. /: "В Боге-Христе мы умираем, чтобы жить" (aut dab mir leben).

Великие загадки первой и второй эпохи отчетливо встают перед человеком в исторической перспективе. Загадка третьей эпохи еще мало обозначилась и ощутилась, хотя в настоящее время подсознательно уже чувствуется, что в человеческой душе живет потребность в решении этой загадки.

Начиная с 14-15 веков человечество глубоко проникло знаниями в физическую природу. Стоит только подумать, как то самое звездное небо, на которое древний человек взирал в сновидческом познании и читал по нему свою судьбу, как оно раскрылось теперь перед нами благодаря внешней науке - исчислению, геометрии, механике. Вспомним и современное чистое естествознание - науки о минералах, растениях, животных. Их не было ни в первой, ни во второй эпохе.

В нашу эпоху человечество, проникая в звездный мир при помощи механики, телескопа, спектроскопа, находит там то, что в мертвом или, в крайнем случае в эфирно-живом виде находит и на земле. Оно уже не видит Христа, сошедшего из звездного мира, ибо вовсе не видит там ничего духовного. И космос стал для человечества чуждым Богу и

Христу.

В настоящее время человечество в отношении внутреннего сознания стоит перед большой опасностью потерять Христа, и мы видим уже первые шаги в этом направлении. Даже теология зачастую уже не видит во Христе духовный экстракт, духовное существо

космоса, чье физическое царство - весь космос, а только человека - Иисуса из Назарета. И в звездном небе она видит только лишенную Бога природу.

Ныне различается то, что идет через мудрость посвящения, от того, что идет через внешнее, непосвященное естествознание. Последнее утерало дух космоса и стоит перед опасностью, что человечество потеряет также Христа в Иисусе из Назарета.

В нашу эпоху вырастает третья загадка.

Мы живем больше в космосе, который показывает нам свою внешнюю природу, живем во сне идей космоса, живем в рассчитанном, на весах взвешенном, через спектроскоп рассмотрено космосе. Это наши грезы. Тем самым мы в большей мере отрываемся от действительного космоса, чем мы связаны с ним как люди.

Третья великая загадка - это загадка познавательного сна, великого жизненного сна человечества.

Ощущали это более глубокие души. Ощущал это Декарт, который стал сомневаться во всем том, что может сообщить внешнее естествознание. Но он только начал это чувствовать.

Все больше должно проникать в человеческое сознание, что все то познание, которым новое человечество гордится уже 3-4-5 столетий, представляет собой жизненный сон, что третья великая загадка все больше надвигается на человека. Он должен однажды спросить себя: Почему мы живем в земном теле? Почему мы проходим через смерть? И третий вопрос должен предстать перед человеческим сердцем: Почему спим мы земным сном, несмотря на познание, направленное только на природу? Как могли бы мы из сновидения расчисленного космоса, внешне рассмотренного через астрофизику и астрохимию, грезимого космоса придти к тому космосу, который снова связал бы нас со своим собственным глубочайшим внутренним? Как можем мы проснуться из наших познавательных грез нового времени?

Подобно древним посвященным, дававшим ответы на загадки предыдущих эпох, новому тайноведению предстоит постепенно привести людей через современность и ближайшие столетия к богосознанию, к религиозной жизни и к умению разбудить свое внутреннее для духовного познания космоса. То тайноведение, которое должно придти через Антропософию и которое лежит также в основе излагаемой здесь педагогики, не будет просто приумножать современное спящее внешнее знание, хотя человечество и столь гордится им и хотя оно столь славно внешними успехами. Антропософское тайноведение должно привести спящее знание в бодрственное состояние, оно должно разбудить человека, охваченного рассудочно-интеллектуалистическими грезами / снами/.

Эта мудрость посвящения, которая несет с собой действительно проснувшуюся в духе познавательную жизнь будущего, жизнь, ведущую снова к религиозному углублению, которая несет истинное сознание

Бога, приведет к тому, что Христа, которого переживает, взирая на Мистерию Голгофы, будут снова ощущать как Логос, наполняющий и оживляющий /wert und webt/ космос. И когда человек почувствует себя снова в своем космическом бытии, тогда новое тайноведение, которое принесет действительную спиритуальную христологию, как, например, действия в малом, приносит педагогику, - это тайноведение в большом и малом с религиозным самопожертвованием в служении жизненной практика будет непрестанно стараться к двум указанным выше изречениям двух эпох добавить третье: Проникая через новое посвящение к духу, мы уже в этой земной жизни становимся живыми в духе, пробуждаемся, переживаем пробуждение познания, которое наполняет всю нашу жизнь светом религиозности, светом нравственности, исходящим из настоящей внутренней религиозности. Иначе: новое посвящение внесет с ясным светом в человеческое сердце то, что ведет к пробуждению духа в человеческом сердце и душе, к религиозности познания: В восприятии истинного, живого духа мы пробуждаемся сами как тело, душа и дух:

Per spiritum sanctum reviviscimus

Письмо, чтение, сведения о растениях и животных.

Методика обучению письму - это пример применения изложенных в лекции 7 принципов обучения, опирающихся на художественный элемент с участием всего ребенка, на чувство и душевную жизнь ребенка, так что это обучение влияет и развивает самую душевную жизнь его.

Письмо должно развиваться из рисования и предшествовать чтению, ибо писание производится путем движения органов, в этом участвует весь организм по существу в большей мере, чем при чтении. Для чтения же используется только голова, интеллект.

Примеры. Наблюдая и зарисовывая контур волны текущей воды:

выводят из нее букву **W** как начальную слова "Welle" волна. Также рисунок рта (Mund) служит для построения буквы **M**:

Схематизированный рисунок рыбы (Fisch) используется для буквы:

Предоставляют ребенку изображать свист (Sausen) ветра волнистой линией, из которой выводится также начальная буква:

Для гласных нужно обращаться к жестам, ибо гласные приходят из раскрытия внутреннего человеческого.

По существу "А" есть всегда род удивления, поражения.

Здесь может особенно помочь эвритмия, ибо в ней как раз даны жесты, соответствующие ощущениям, а из таких жестов и можно вывести I, A и т. д. Гласные должны развиваться из живых жестов, сопровождающих человеческие чувства.

Так можно добраться до абстрактного письма, исходя из конкретности живописного рисунка, из рисовальной живописи, связанных с чувством, с душевностью чувства, так что весь принцип писания исходит из жизни чувства человеческой души.

Для перехода к чтению нам собственно остается заставить ребенка наново узнать головой то, что он уже научился вырабатывать всем телом, опознать свою же выполненную деятельность. Это исключительно важно. Для всего развития человека губительно, если его ведут к абстрактному прямо, непосредственно, если его учат выполнять какую-нибудь деятельность при помощи понятий. Наоборот, если человека сначала побуждают к какой-либо деятельности, а потом из нее выводят понятие, то это ведет к здоровому развитию.

Чтение полностью живет в понятиях и поэтому его должно развивать как вторичное, а не первичное. В противном случае ребенок подвергается своего рода слитком раннему развитию головы вместо полного человеческого развития.

Таким образом всякое обучение может быть по существу направлено в полночеловеческую сферу, в художественную сферу. И туда должно стремиться и всякое другое обучение приблизительно до 9 1/2 лет. Все должно строиться на образе, на ритме, на такте. Все другое преждевременно.

До этого возраста нельзя также преподносить ребенку что-либо

такое, что вносит резкое различие, грань между самим человеком и внешним миром. Только между 9 и 10 годами научается ребенок отличать себя самого от внешнего мира. Поэтому в начале школьного возраста нужно для ребенка все внешние предметы превращать в живые существа, говорить о растениях как о живых существах, говорящих нам и друг другу, а рассмотрение природы и человечества в сущности изливать в фантазии. Растения разговаривают, деревья, облака разговаривают. И ребенок не должен еще чувствовать различия между собой и миром. Ему должно быть художественными средствами создано чувство, что весь мир, все предметы вокруг также умеют говорить и от них должно исходить к ребенку нечто духовно-говорящее. И тогда в этом возрасте, когда жизнь чувств должна переходить в дыхание и кровообращение, в образование сосудов, в весь организм, сама жизнь чувств становится подходящей, благоприятной для нашего времени, и ребенок сильно развивается внутренне, органически в отношении чувств.

Указанный метод развития письма с последующим введением понемногу интеллекта, в том числе чтения, есть великое благодеяние для ребенка.

Если же мы вводим писание механически, даем определенные начертания букв, тем самым апеллируем к механизму тела вместо апелляции к глазу, то это приводит к чрезмерному уплотнению ребенка, усилению у него системы костей, сухожилий и хрящей по отношению к остальному организму.

Апеллируя же к глазу, связанному с движущейся рукой - /чем и вырабатываются буквы из художественного/, мы выполняем буквы не механическим вождением рукой, а так, что глаз с удовлетворением опирается на результат собственной деятельности. Тогда жизнь чувств развивается наилучшим образом в этом возрасте и вливает здоровье в физический организм.

Что бы вы сказали, если бы кто-нибудь, кому подали на тарелке рыбу, выбрал бы и отложил ее мясо в сторону, оставил бы кости и стал их поедать! Вы стали бы опасаться, что человек может подавиться. А кроме того, ведь эти кости все равно не могут быть нормально усвоены организмом.

Но ведь то же самое происходит и в области душевных наставлений, когда вместо живых образов, говорящих всему человеку в целом, мы преподносим ребенку сухие, абстрактные, трезвые понятия.

Эти сухие, абстрактные понятия должны существовать только для того, чтобы поддерживать, подпирать то, что в человеческой душе становится образным.

Итак, до 9-9,1/2 лет мы воспитываем и обучаем ребенка, опираясь на образность, так, что сообщаем ему живые, подвижные, не застывшие понятия. После этого возраста ребенок может быть органическим образом введен в постижение мира, при котором он самого себя должен отделять от внешних предметов и событий.

После того как мы достаточно рассказывали ему о растениях, как говорящих существах и привили ему образное восприятие

растительного мира, можно теперь преподнести ему то, что есть лучшего в человеческом учении о растениях, начиная это в 9-10 лет и дальше до 10-11 лет. Человеческий организм тогда подготовлен к тому, чтобы внутренне, уже при помощи идей разбираться в растительном мире. Но и здесь данные о растениях должны принимать совсем другую форму, будучи предназначены для более живого, требовательного обучения, чем то, что мы зачастую подаем в школе, ибо сами так обучались.

Для жизни человека не имеет никакого реального значения, проходим ли с ним те или другие растения, их названия, число тычинок, окраску лепестков и т. д. Все такое остается детям чуждым. Они чувствуют только, что их принуждают выучивать его. И тот, кто в таком виде обучает растениям, ничего не знает о действительных зависимостях в природе. Рассмотреть обособленное растение, запихнуть его в ботаническую коллекцию /коробку/, потом дома выложить его, чтобы рассматривать отдельно, - это не что иное, как, скажем, выщипать волосы, разложить их на бумаге и рассматривать; между тем волосы для себя не существуют, а имеют значение и смысл только на голове человека или на коже животного, т. е. во взаимосвязи. Так же и растение имеет живой смысл только во взаимосвязи с землей, с солнечными силами, да еще с другими силами, о которых будет сказано после. В детском возрасте нельзя никогда рассматривать растение иначе, чем в связи с землей и солнечными силами.

Здесь можно только наметить, что можно преподнести наглядно, образно за некоторое число часов. Ребенку нужно преподать следующее: вот земля /чертеж на доске/; с землей во внутренней связи, принадлежат к ней, находится корень растения. Нельзя будить никакого иного представления, кроме единственно живого, что земля и корень принадлежат друг другу. И никакого иного представления нельзя создавать, кроме того, что цветок извлекается из растения солнцем и его лучами. Так ребенок живо включается во вселенную.

Живой учитель может прежде всего вызвать у ребенка настоящее ощущение того, как земля пронизывает корень своими веществами, как корень вырывается из земли, затем развивается под действием солнечного света и тепла вплоть до листа и цветка, как солнце влечет к себе вверх цветок, так же как земля занимается корнем.

Тогда же живо привлекают внимание ребенка к тому, как различно воздействует на корень влажная земля и сухая. Последняя делает его чахлым, а влажная - сочным и полным жизни.

Обращают внимание ребенка и на то, что прямые, отвесно падающие на землю лучи извлекают из растения живые цветы одуванчика или цветы и т. п., а также цветы розы; косые же лучи, скользящие по растению, извлекают темные, фиолетовые осенние безвременники.

Затем объясняют ребенку, как весь рост растения сходится к образованию завязи, из которой выходит новое растение.

Теперь нужно развить одну истину, вполне пригодную для детского возраста, но которую высказывать открыто теперь еще неудобно, ибо ее рассматривают как суеверие, фантазию, мистический туман: так же, как солнце извлекает цветы с их окраской, так лунные силы извлекают из

растения вновь стянувшиеся завязи.

Так растение находится под воздействием земляных, солнечных и лунных сил.

Впрочем, влияние луны нужно ныне еще отставить, ибо если ребенок придет домой из школы и расскажет о связи луны с завязью, да еще застанет дома гостя - естествоиспытателя, последний тотчас побудит родителей немедленно забрать ребенка из школы.

Ребенку следует преподнести следующее. Вот земля /рисунок на доске/. Из нее произрастает нечто, что становится холмиком, бугорком. Бугорок пронизывается силами воздуха и солнца. Он уже на земле, а нечто среднее между сочным листом растения, а также корнем растения, и сухой землей: он становится стволом дерева. И на выросшем таким образом растении растут уже отдельно растения, являющиеся сучьями дерева. Так мы узнаем, что древесный ствол есть, собственно, проросшая земля.

Из этого видно еще, как внутренне родственно то, что переходит в дерево с собственным царством земли. И чтобы ребенку это стало понятнее, ему показывают, как истлевшее дерево становится все более земляным и, наконец, распадается в пыль, совсем уже подобную земле, как по существу земной песок, всякие каменные породы таким же образом произошли из того, что должно было стать растением, а земля по существу есть одно великое растение, гигантское дерево, и все отдельные растения растут на нем как сучья.

И ребенок приобретает доступное для него понятие, что земля в целом есть живой организм и что растения принадлежат к земле.

Крайне важно, чтобы ребенок не усвоил спутанных понятий нашей геологии и землеведения о том, что земля якобы состоит только из горных /скальных/ пород, между тем как земле принадлежат и горные породы и силы роста растений. И тогда заметим, что ребенок проявляет большое любопытство, но не проявляет его, когда говорят о камнях для себя, еще не интересуется минеральным. И величайшее счастье, если ребенок до 11-12 лет не интересуется мертвыми минералами, а воспринимает представление, что земля есть зелостное живое существо, как бы уже раскрошенное дерево, производящее из себя, как сучья, все растения. Отсюда - уже удобный переход к отдельным растениям.

Мы, например, говорим ребенку: вот у этого растения корень хочет расти в землю, но находит чахлая почву, а потому и солнце не старается извлечь у него цветы. Получается растение, которое неправильно находит почву, не выпускает правильного корня, но не приносит и правильного цветка, - это гриб.

И тут дают понять ребенку, как то, что не может правильно найти землю, развивается в сторону гриба, когда оно может вращи в то, что уже в малой мере стало растением, т. е. вместо почвы - вращи в бугор, ставший растениеподобным, - в древесный ствол: тогда получается древесный лишайник, серозеленый лишайник, наблюдаемый на поверхности деревьев, - паразит.

Так получаем мы возможность, благодаря живому воздействию земли, извлечь из нее самой то, что выражается в отдельных растениях. Тем самым мы можем развить у ребенка из ботаники созерцание облика земли.

Там, где имеются желтые ростки растений, облик земли иной, чем там, где имеются чахлые растения. И так переходят от изучения растений к другой исключительно важной вещи - к географии. Облик земли нужно преподносить детям таким образом, что характер воздействия земли на ее поверхность выводят из того, как она производит растения на определенной поверхности.

Так в период 9-12 лет можно развить у ребенка живой интеллект вместо мертвого, сообщить ему вместо мертвых живые понятия, обладающие одной особенностью человеческих органов. Если заключить, на/ пример, руку ребенка в железную перчатку, она не будет расти. Точно так же, если сообщить ребенку понятия в виде дефиниций / определений/ с резкими очертаниями, то они не растут в ребенке. И это худшее, что можно причинить ребенку. Ибо растущий человек должен иметь подвижные понятия, изменяющие свою форму по мере созревания человека. Когда в 40 лет перед нами всплывает какое-либо понятие, нам не нужно бы вспоминать /о нем/ то, что мы учили в 10 лет, но само это понятие должно в нас видоизменяться, как изменяются наши члены и весь организм.

В живом растущем организме должна быть живая растущая душевная жизнь. Для этого жизнь растений должна рассматриваться во внутренней связи с образованием земли, их жизнь - в единстве и познание земли должно быть познанием растений. Неживое ребенок должен прежде всего познавать на том, что дерево, котлевая, становится прахом, т. е. что неживое есть остаток (останки) живого. В рассматриваемом возрасте не следует преподносить никакого минераловедения, а только понятия и идеи о живом.

Итак, мы учим ребенка тому, что растительный покров появляется из живого организма земли как ее последний итог и принадлежит земле. Что касается мира животных, то он приводится в единство с человеком, и все виды животных являются в известном смысле путем к росту человека. Таков принцип преподавания, при котором обучение ботанике и зоологии может быть проведено художественными методами в 10-12 лет.

Прежде всего мы научаем ребенка рассматривать человека расчлененным на три части. Первая часть - головной организм, содержащий мягкую внутренность и жесткую оболочку, облегающую нервную систему. Голова в известном смысле копирует шарообразную землю в космосе, оболочка которой также охватывает внутренне содержание. Вторая часть содержит все, связанное с ритмической системой человека и охватывающее органы дыхания и кровообращения, включая сердце, т. е. грудной организм. И так же как рассматривается пластически-художественно череп как твердая оболочка для мягкого мозга, так же рассматривают теперь последовательно позвонки позвоночника, к которым крепятся ребра. Третья часть - организм обмена и конечностей. Последние, как органы движения, существенно поддерживают обмен вещества, так как благодаря движению регулируют сгорание. Эти органы - обмена и движения - взаимосвязаны и образуют единство.

Такое созерцание человека как трехчленного существа мы должны сообщить ребенку всяческими художественно-образными средствами.

Затем вводим ребенка в мир различных видов животных, и в первую очередь - низших животных, особенно тех, у которых внутри мягкие части, а снаружи - некая скорлупа, которые состоят, собственно, из покрывающей протоплазму кожины, оболочки. И указывают ребенку, что именно эти низшие животные носят в себе в примитивном виде образ человеческой головной организации.

Паша голова это оформленное на высшей ступени низшее животное. Имея в виду человеческую голову, именно нервную организацию, мы должны искать аналогию вовсе не в млекопитающих, не в обезьянах, а как раз спуститься к низшим животным. В истории земли мы должны также вернуться вплоть до старейших формаций, где находим животных, представляющих собой, известным образом, просто голову. Так низший мир животных мы должны представить ребенку как примитивную головную организацию. Затем несколько более высоких животных, группирующихся вокруг класса рыб, особенно образующих позвоночник, "средних животных", мы должны представить детям как такие существа, которые образовали только одну сторону сильную ритмическую часть человека, а остальные части - в захиревшем виде. Наконец, высшие животные особо образуют разносторонние органы движения - это относится к третьей части человека - системы обмена и конечностей. Какой прекрасный повод для рассмотрения органов движения представляют собой копыто лошади, когтистая лапа льва или нога болотного животного, приспособленная к шлепанью по топи. И какой удобный повод перейти от человеческих конечностей к рассмотрению одной стороны образованной обезьяней ноги. Итак, высшее животное нужно рассматривать в целом, исходя из пластического образования органов движения или также органов обмена. Так, хищные животные отличаются от жвачных тем, что у последних кишечная система сильно развита в длину, у хищных же кишка коротка, но все это, что, относится к участию сердца и кровообращения в пищеварении, развито особенно мощно.

Рассматривая высших животных, можно убедиться, как одну сторону у них развито то, что у человека вошло в организацию обмена и конечностей. Наглядно это видно из того, что у этих животных головная организация является собственно только передней частью позвоночника. Так что пищеварительная система распространяется на головную организацию и у животного. Голова существенно принадлежит к пищеварительным органам, к желудку и кишечнику; поэтому голову так и следует рассматривать в связи с желудком и кишечником.

Над этой организацией обмена и конечностей, которую животное несет еще и в голове, человек насаживает как раз то, что как бы осталось девственным, - только как мягкая часть в скорлупе, и поднимает таким образом человеческую головную организацию над животной / которая является лишь продолжением системы обмена и конечностей/. Человеческая же головная организация возвращается к тому, что в простейшем виде дает сама организация: мягкие части, заключенные в костяную оболочку. Можно наглядно развить, как организация

челюстей определенных животных по существу лучше всего рассматривать /верхнюю: нижнюю челюсти/ как передние конечности животных, Так можно лучше всего понять голову животного.

Таким образом мы получаем человека соединением трех систем: головной, грудной и обменно-конечностной.

Животный же мир - это одностороннее образование той или иной из этих систем. Низшие животные, например, панцирные соответствуют головной системе. Животные с конечностями - млекопитающие, птицы и т. п. Грудные животные, у которых прогрессивно развита грудная система - рыбы, рептилии и другие.

Царство животных предстает как разложенный на части человек, как всеобразно распластаный своими членами по земле человек, который таким образом является объединением всего мира животных.

У отдельных же животных происходит одностороннее развитие отдельных элементов человека в каком-либо направлении. Например, у птиц из пищеварительных органов развивается зоб.

Когда ребенок понял животный мир как человека, который свои отдельные системы органов развил односторонне, понял, что одна система органов живет как один вид животных, другая как другой вид, тогда можно около 12 лет снова подойти к человеку. Ибо тогда ребенок будет постигать как само собой разумеющееся, что человек именно благодаря тому, что несет в себе духа, является единством, художественным соединением, образованием отдельных фрагментов человека, которые представлены в мире животными... Так животный мир подносится, приближается к человеку, а человек в то же время возвышается над животным миром как носитель духа.

Такое обучение укрепляет жизненность ума и способности человека. Живое воззрение на свое положение по отношению к животному еще особенно укрепляет волю. Этому способствует как раз сознание своего перерастания как живого духа над всем животным царством. Указанное же обучение в отношении растительного мира правильно развивает ум.

Так мы достигаем между 9 и 12 годами того, что приводит человека в связь с другими созданиями земли правильным образом, и обеспечиваем уме правильное сознание своего положения в мире и развитие ума и силы воли, необходимые для нахождения своего пути в мире.

Итак, после развития чувства между 7 и 9, 1/2 годами мы дальше развиваем ум /Klugheit/ и силу воли. Приводится в правильное соотношение мышление, чувство и воля. В чувстве коренится все остальное. Оно должно быть прежде всего схвачено ребенком, а из чувства мы уже развиваем мышление о том, что никогда не оставляет мышление мертвым, - о растительном мире, и волю через изучение животных и правильное человеческое отношение к ним.

Так создаем мы человеку для жизни правильный ум /Klugheit/ и крепкую волю. И так он становится цельным человеком.

10. Лекция

Арифметика (Rechnen). Геометрия. История. Периодичность обучения.

Разные предметы обучения воспринимаются разными членами человеческого существа.

Если мы преподносим ребенку что-нибудь из арифметики, или геометрии, или же из тех областей, которые были описаны как рисовальная живопись или живописное рисование, являющиеся переходом к письму, то это обучение воздействует на физическое и эфирное тело. При этом эфирное тело сохраняет полученное воздействие и во время сна и продолжает вибрировать во время сна.

Напротив, если мы сообщаем ребенку что-либо по истории или по зоологии, о которой было сказано выше, то это воздействует на астральное тело и Я и при засыпании человек берет это с собой в духовный мир.

Таково огромное различие между двумя видами предметов обучения. Образные, имагинативные впечатления, полученные ребенком, имеют тенденцию во время сна становиться совершенные. Такие же предметы, как история или человековедение, воздействуют на собственно душевно-духовную организацию, и это имеет во время сна тенденцию быть забытым, стать менее совершенным, бледнеть. Преподаватель должен отдавать себе отчет, с каким видом материала он имеет дело в каждом случае. Рассмотренное вчера начальное учение о растениях, так же как и подготовительные занятия к письму и чтению, относятся, обращаются к физическому и эфирному телу. Сведения же о животных и человеке относятся к тому, что во время сна уходит из этих тел. Замечательно, что арифметика /Rechnen/ и геометрия относятся к тем и другим, являясь в этом отношении как бы хамелеонами. Они по своей сущности подходят человеку в целом. Дело в том, что в отличие от других указанных предметов, которые приходятся на определенные возрасты, арифметика и геометрия проходят через все детские возрасты, соответственно изменяясь с изменением возрастных характеристик.

Эфирное тело, покинутое астральным телом и Я, справляется само с собой, обходится. Кроме того, оно имеет тенденцию при помощи своей собственной колебательной силы совершенствоваться, оформлять дальше то, что в него внесено. В отношении же астрального тела и Я мы глупы; они делают внесенное в них менее совершенным.

Эфирное тело действительно продолжает во время сна производить внесенные в него расчеты, чертит и улучшает сверхчувственным образом геометрические фигуры. Используя это свойство эфирного тела, мы можем получить огромную пользу для обучения и оживить его.

Для этого необходимо, например, начинать геометрию не с тех абстракций, с каких обычно считают нужным ее начинать, не со взглядов внешнего характера, а внутреннего, например, начать с того, чтобы вызвать у ребенка сильное чувство симметрии. Это можно начинать делать уже с малышами. Например, чертят на доске фигуру, которую можно дополнить до симметрии и понудить ребенка сделать это,

т. е. усовершенствовать, дополнить неполное от себя, проявив при этом внутреннее, активное стремление к завершению несовершенных вещей. Учитель должен проявить здесь изобретательность, которая,

впрочем, всегда нужна ему, как и вообще подвижное, изобретательное мышление. Дальше можно перейти к более сложным упражнениям. Например, внутренняя симметрия - чертить замкнутые фигуры с "параллельной" и "противоположной" симметрией (т. е. когда выпуклости и вогнутости обеих фигур параллельны или когда выпуклости одной соответствует вогнутость другой):

Можно попробовать и следующее:

К этой фигуре нужно подрисовать внешнюю линию так, чтобы получилась гармония. Затем можно перейти к такой фигуре, где внешние линии не сходятся, а разбегаются в неопределенность...

Можно добиться, что ребенок придет к созерцанию и асимметричных симметрии. И так готовят эфирное тело во время бодрствования к тому, чтобы оно во время сна продолжает колебаться и в этих колебаниях совершенствовало пережитое во время бодрствования. Тогда человек, ребенок просыпается утром с внутренне, органически подвижным эфирным телом, а значит и физическим телом. Это дает человеку огромную живость.

Вспомним как бывает у взрослых людей: проблема, которую они вечером не могут решить, утром получает готовое решение. Почему? Потому что эфирное тело ночью продолжало работать над ней.

Для некоторых вещей бодрствующая жизнь представляет не совершенствование, а помехи. Мы должны физическое и эфирное тело на время предоставлять себе и не запутывать его астральным телом и Я. И не нужно в описываемом случае просыпаться ночью и мешать эфирному телу.

Геометрию не следует начинать с треугольников и т. п., где содержится интеллектуалистическое, а с наглядных пространственных представлений.

Подобным образом нужно преподносить и арифметику /счет/. Имеется прекрасная брошюра д-ра по наглядной методике математики и физики, от начальной до высших ступеней.

Сказанное выше о наглядном пространственном распространяется и на арифметику. Именно, все, что арифметика и даже простой счет /числа/ преподносит ребенку внешним образом, собственно умерщвляет человеческую организацию. Все, что исходит из единичных элементов, нанизывает их последовательно один за другим, убивает человеческую организацию. Все же, что исходит из целого к частям, вызывая сначала представление целого, затем частей, - оживляет человеческую организацию. Это нужно принять во внимание уже при обучении счету. Мы обучаем счету, начиная от единицы, затем прибавляя по одному, добавляя горошине к горошине, и такое беспричинное, необоснованное прибавление не дает никакого представления или идеи, мы апеллируем к произволу операции прибавления. Другой метод: берем нечто целое как единицу /например, яблоко/, - на чертеже это будет отрезок; затем из целого - единицы - делаем две /части/, потом 3, причем единица все время остается как целое, охватывающее свои части, и т. д.

Но при этом мы откроем, что в отношении наглядности чисел

человек ограничен.

У современных цивилизованных народов охватываются обозримостью числового понятия до 10 /у англичан до 12/. Затем начинают счет снова, но считают уже не вещи, а числа - десятки - 10, 20, 30, предметы же здесь не охватываются наглядно элементарными понятиями. И в этом отношении мы вовсе не так далеко ушли от так называемых дикарей, которые тоже наглядно считают до 10 при помощи 10 пальцев. Этот счет как раз и носит характер перехода от целого /рук/ к членам /пальцам/ - числам. И он же облегчает дальнейший переход к аддитивному счету - прикладывание одной единицы к другой, - который таким образом должен быть введен во вторую очередь. Ибо чисто аддитивный счет есть деятельность, которая имеет значение только здесь в физическом пространстве, между тем как расчленение единицы имеет такое внутренне значение, что оно само продолжает вибрировать в эфирном теле и без участия человека. В этом все дело.

Так же обстоит дело и со сложением. Исходить при обучении от слагаемых /частей/ к сумме /целому/, т. е. прибавлять слагаемое к слагаемому - это механический, безжизненный путь; живой путь - обратный - это исходить от суммы. Мы имеем, скажем, 14 шариков. Я продолжаю понятие разбиение целого на части и разделяю на три слагаемых: 5, 4 и 5 шариков.:

Так я иду от суммы к слагаемым, из которых я снова восстанавливаю перед ребенком целое - сумму, которая, следовательно, обладает способностью расчленяться на отдельные слагаемые.

Эта последовательность при обучении так же важна, как при запряжке взнуздывать лошадь не за хвост, а за голову. Надо начинать с **целого** /14 яблок и т. д. /, которое является реальностью, могущей делиться на части различными способами при различных обстоятельствах. После этого можно уже найти путь к обычному сложению.

Указанный метод обладает и тем свойством, что при нем используется снова способность эфирного тела продолжать самостоятельную работу над совершенствованием полученных живых побуждений без помех со стороны астрального тела и Я.

Так же можно оживить и другие разделы счета, если их. поставить с головы на ноги. Именно, если, например, обучить ребенка ставить вопрос так: имея 7, сколько нужно отнять, чтобы получить 3?, а не: сколько получится, если от 7 отнять 4? Имеем 7 - это реальное, и то, что мы ходим получить /3/ - тоже реальное. Сколько нужно отнять от 7, чтобы получить 3? Это форма мышления опирается на жизнь, а другая - на абстракцию.

Так же следует проходить умножение и деление. Не спрашивать: сколько получится, если 10 разделить на 2?, а так: как нужно разделить 10, чтобы получить 5? Реальное задано и в жизни должно получиться, выходить то, что имеет значение. Вот двое детей, между которыми нужно разделить 10 яблок, каждый должен получить 5: это реальности. То, что для этого нужно делать, это абстрактное, оно должно быть в середине. Так вещи всегда приспособляются непосредственно к жизни. При таком обучении мы обращаем внимание и на

подсознательное, т. е. на то, что действует и во сне и также подсознательно во время бодрствования. Ибо человек не мыслит всегда обо всем, о только о небольшой части того, что он пережил душой; но остальное продолжает работать. Пожелаем же ребенку, чтобы его физическое и эфирное тело продолжали работать в здоровом виде. Но мы можем добиться этого только тем, что внесем действительное напряжение, интерес, жизнь именно в обучение счету и геометрии.

Спрашивается, хорошо ли строить обучение по периодам, как это делается в Вальдорфской школе. Если периодическое обучение правильно построить, то оно оказывается самым плодотворным. Оно строится так: вместо ежедневных одночасовых уроков - например, 1-й час арифметика, 2-й история или религия и т. д. - посвящают 3-4-5 недель преимущественному прохождению одного предмета, отдавая ему ежедневно 2 урока. Затем в течение 5-6 недель господствует следующий предмет. Таким образом, на протяжении нескольких недель ребенок сосредоточивается на определенном предмете.

Возник вопрос, не приводит ли такой порядок к тому, что дети слишком много забывает и вынуждены потом заново вспоминать? Но если обучение построено правильно, то пока проходится следующий предмет, предыдущий предмет продолжает "работать" в подсознательных областях без вмешательства человека - и в этом именно суть дела. И когда после такого "отдыха" предмета через несколько недель возобновляют его прохождение, результаты оказываются более высокими, чем при другой системе. Но, игнорируя эти факты, люди возражают: при такой системе предметы будут забываться! Но подумайте о том, что ведь мы не могли бы столько удержать в голове, если бы не могли регулярно забывать и потом забытое вновь вызывать. Поэтому правильное обучение должно учитывать и преподавание и забывание.

Это не значит, что следует особенно радоваться, что дети забывают; это у них само по себе получится. Речь идет о том, чтобы то, что опускается в подсознательные области, могло быть соответствующим образом снова извлечено оттуда. Воспитание же и обучение апеллируют не только к человеку в целом, но и к его частям и членам. Но во всех случаях нужно исходить из целого, охватить прежде всего целое; в противном случае, прибавляя /в счете/ одно к другому, слагаемое к слагаемому, не заботятся вовсе о делем человеке. На целого человека мы ориентируемся, когда исходим из единства, а оттуда переходим к числам, исходим из суммы - из уменьшаемого, из суммы - из произведения, а от них переходим к компонентам действий.

Обучение истории особенно легко подвержено опасности отрыва от человека. Если даже зоология, как мы видели, должна быть связана с человеком, то тем более это относится к истории.

Преподносить учащимся до 12 лет историю как последовательность причин и следствий - это все равно, что дать им есть камни вместо хлеба - так это для них неудобноваримо и непонятно, подобно хаотической последовательности звуков. /Особо нелепый пример: рассказывать с Леонардо да Винчи, потом о Микель Анджело, как **следствии** из

причины - Леонардо/.

Понятие об историческом времени мы не сообщим ребенку наглядно, предлагая ему отдельную книгу по древней истории, отдельно по средневековой и новой истории. А можно сделать это, например, так. Я говорю ребенку: тебе 10 лет, значит ты родился в 1913 году. Отец твой жил уже в 1890 г., а его отец, твой дед, жил уже в 1850 г. Если я поставлю тебя впереди, позади тебя - твоего отца, которого ты возьмешь за руку, протянув твою руку назад, а за ним поставлю его отца, которого он также возьмет за руку, то ты свяжешься прямо с 1850 годом. Продолжая так дальше, мы скоро выясним, что, считая по три последовательных предка на столетие, мы можем вообразить колонну из 60 предков /которую легко можно было бы выстроить в каком-нибудь зале/, чтобы дойти до предков, живших в эпоху Рождества Христова.

Таким методом /или другим исходящим, который можно изобрести/ доводится до человека, что он сам находится внутри истории, и что люди, известные как Альфред Великий или Кромвель, могут быть всегда так же определены, как какой-нибудь предок. Можно таким образом всю историю вместить в школьные рамки, и она будет дана ребенку в живом понятии исторического времени.

Важно здесь не отделять предмет от человека, чтобы человеку не казалось, что история покоится где-то в книге.

Когда вызвано живое представление исторического времени, можно затем внутренне оживлять и самый исторический материал, как оживлялся счет и геометрия.

Обучение истории должно быть оживлено от сердца. Она должна быть преподнесена в живых, не холодных образах, картинах, лицах. Не злоупотребляя выводами религиозных и моральных наставлений, все же именно религиозный и нравственный элемент должен окрашивать исторические лица. История должна преимущественно охватывать чувство и волю ребенка. Это значит, что он должен обрести свое личное отношение к историческим образам и картинам жизни в различные эпохи мировой истории. Должны быть возбуждены его симпатия и антипатия.

Но для этого в преподавание истории должен войти художественный элемент. Это связано с так называемым мною экономичным преподаванием

Преподавание ведется экономично, если для преподавателя, переступившего порог учебной комнаты, сущность /предмета/ окончательно, вплоть до перезрелости, отработана; если ему не о чем дальше раздумывать; если учебные занятия пластично встают перед его душой после его собственной подготовки; если после самоподготовки педагога для него остается только художественное оформление. Таким образом преподавание это вопрос интереса, прилежания, преданности не только ученика, но в первую очередь - учителей.

На должно быть не одного урока, который не был бы предварительно полностью пережит учителем в духе. ' И учитель должен располагать для этого достаточным временем.

Страшно видеть учителя, который еще сражается с учебным материалом, расхаживая среди парт с книгой в руках. Это страшно непедагогично. Ведь это отдается в детских душах очень сильно.

Преподавание истории по записной книжке вызывает у учеников подсознательно определенное суждение: "зачем мне все это знать? Ведь он /учитель/ тоже не знает этого и лишь читает об этом; и мне незачем учить, я тоже смогу когда-нибудь почитать об этом. Такое суждение возникает у ребенка бессознательно, но оно важнее сознательных суждений.

И в конце концов дело опять-таки в том, чтобы воспитывать человека целиком, а не только его интеллект, а для этого и учитель должен быть полноценным человеком.

11 Лекция

Физика. Химия. Практическое обучение. Обучение языку и религии.

В IX лекции была описана методика ознакомления детей раннего школьного возраста с растительным и животным царством природы так, чтобы обучение было только образным, художественным, причем оно связывало жизнь растений и животных с самим ребенком. Минеральный мир не изучался вовсе.

Между 11 и 12 годами наступает тот возраст, когда явления внешнего мира могут быть оторваны от человека /ребенка/ и рассматриваемы извне. И с этого же возраста может быть начато изучение минералов, каменных пород. Минеральное не имеет отношения к человеку. Поэтому тот, кто преподносит детям минеральное до указанного возраста, губит внутреннюю подвижность душевной жизни детей.

То, что сказано о минералах, относится и к физическим и химическим понятиям, а также и к так называемым объективным зависимостям в истории и географии, вообще ко всем зависимостям /закономерностям/, которые должны быть рассматриваемы независимо /отдельно/ от человек; и которые можно также начать рассматривать только с 11-12 лет. Только с этого возраста можно с ребенком рассматривать как физические, химические, астрономические, так и исторические процессы с точки зрения **причин и следствий**. До этого возраста преподавание причинности связано с навязыванием мертвых понятий и чувств и приводит к засыханию душевной жизни ребенка.

Учебные планы Вальдорфской школы следует в точности указанным возрастным закономерностям.

С другой стороны, мы ставим себе также целью надлежащим образом подготовить учащегося в школе в вступлению в социальную жизнь и вообще в мир. Этого мы достигаем тем, что с 14-15-летнего возраста физическое и химическое обучение переводим на практическую подготовку. В Вальдорфской школе принято обучение прядению и ткачеству -ручному и фабричному с изучением начальных основ химической технологии этих процессов, приготовления красителей и т. п.

Многие люди терпят ущерб /страдание/ в душевном развитии только из-за того, что школа не удосужилась в соответствующем возрасте подготовить их к переходу от человеческого к окружающей жизни, которую он не может просто ассимилировать, как не может он,

например, просто ассимилировать дыханием постороннее вещество в воздухе.

Как много людей ежедневно наблюдают движение железнодорожного транспорта, сами садятся в вагоны и не имеют никакого представления о том, чем и как он приводится в движение. Это значит, что человек окружен вещами, созданными человеческим духом, но сам не участвует в них. А это есть начало несоциальной жизни.

Так по принципу Вальдорфской школы включается обучение предметам жизненной практики, причем это начинается в 14-15 лет, т. е. возрасте как раз совпадающем с началом полового созревания. Это созревание р рассматривается ныне исключительно односторонне. В действительности же оно означает, что человек открывается / отпирается/ вообще для внешнего мира. Живя до сих пор в самом себе, он теперь открывается, располагаясь к пониманию вещей и других людей из окружающего мира.

Если до сих пор мы, согласно человеческой природе данного возраста обращали взор ученика на то, что связывает его с природой, то теперь с 14-15 лет, начинаем мы энергично связывать его с тем, что создал человеческий дух в обширном окружении. Тем самым мы включаем его сознательно в социальную жизнь.

Уважаемые слушатели, если бы такой принцип был принят в школах 60-70 лет тому назад, то то, что мы называем теперь социальным движением, имело бы в современной Европе и Америке совсем другой вид, чем оно имеет теперь. Неизмеримо возросли технические и коммерческие возможности человечества за это время. Произошел огромный технический прогресс, мы перешли от национальной торговли к мировой торговле и от национального хозяйства к мировому.

Внешние социальные отношения также полностью изменились. Но обучение детей ведется так, как будто ничего этого не произошло. Мы неизменно упустили вводить детей в 14-15 лет в практическую жизнь.

Наше время требует понимание современности, с чем не считаются зачастую наши учебные заведения /гимназии/ в своих программах /имеется в виду, по-видимому, большое место, уделяемое в них древним языкам/. А ведь греки, стремясь своей системой образования служить жизни, не занимались обучением, скажем, египетскому языку.

Между тем ныне судьба мира переросла через голову человека именно потому, что в своем обучении он не был включен в социальное окружение. Вальдорфская школа именно к тому и стремится, чтобы правильно включить человека в человечество.

Преподавание родного языка, как и других предметов, строится в Вальдорфской школе, конечно, применительно к возрастам. Особенность же этой школы заключается в том, что с самого поступления в школу, т. е. в 6-7 лет, ребенок обучается, кроме родного языка, еще двум иностранным - французскому и английскому.

Язык глубоко вкореняется в существо человека. Родной язык вкореняется в системы дыхания, кровообращения и в строение сосудистой системы. И то, как изживается в человеке его родной язык,

сказывается не только на его душе и духе, но и на теле. По разные языки по-разному проникают человека и по-разному раскрываются в нем /для примитивных языков это видно довольно наглядно, для цивилизованных это часто скрытно, но также имеет место/.

Среди европейских языков имеется один, который целиком исходит из элемента чувства, хотя с течением времени воспринял очень сильно характер интеллектуализирования этого элемента. Но чисто интеллектуальный, а также волевой элементы этот язык сообщает человеку в меньшей степени, так что эти элементы человеческого существа нужно развивать у него путем изучения других языков.

Этот же язык особым образом развивается из элемента пластической фантазии и как бы рисует вещи в своем звукообразовании //. Изучая его, ребёнок приобщается пластически-формирующей силе природы.

В цивилизованной Европе имеется и другой язык, который направлен преимущественно на волевой элемент, что прямо слышится в его интонациях, и в образованиях гласных и согласных звуков. Человек, говорящий на этом языке, как будто мог бы отражать, отбрасывать (*zurückschlagen*) морские волны. Таков волевой элемент в этом языке.

Есть и другие языки, в развитии которых сказались элементы чувств и музыкальной фантазии человека. Каждый язык имеет свое особое отношение к человеку.

Теперь я должен был бы назвать те конкретные языки, которые я только что охарактеризовал. Но я остерегусь делать это в теперешнее время, когда объективность не всегда выносятся. На этих характеристик следует сделать только тот вывод, что то, что человеческая природа получает от речевого гения одного языка, уравновешивается другим языком.

Это обстоятельство и побудило Вальдорфскую школу начинать с младшего возраста обучение сразу трем языкам, притом в большом количестве.

Хорошо начинать так рано обучение иностранным языкам потому, что до того момента, между 9-ю и 10-ю годами, о котором было сказано раньше, ребенок приносит еще нечто от первого семилетия - до смены зубов. Он является еще подражательным существом. Родной язык он изучает тогда, исключительно подражая слышимой речи без особого участия интеллекта. И вместе с внешними звуками речи ребенок слышит внутренне-душевно-музыкальный элемент языка. И первый язык, который ребенок усваивает, он усваивает, так сказать, как более тонкую привычку, это глубоко внедряется во все существо человека.

Со смены же зубов, с начала школьного возраста, мы при обучении языку обращаемся уже больше к душевному ребенка и все меньше в его телесности. Но все же до 9-го, 10-го года ребенок приносит с собой в школу еще достаточно много исполненной фантазии подражательной способности, так что обучение языку можно еще направлять до этого возраста на восприятие его всем человеком, а не только душевно-духовными силами.

С высшей степени важно не упускать обучения иностранными языками в 1-й, 2-й, 3-й школьные годы. Разумеется, это обучение

должно быть приспособлено к возрастам.

В нынешнее время люди попали в мыслительный хаос по отношению к оценке всяческой действительности; они воображают, что, став материалистами, они глубже проникают в практическую действительность. Но на самом деле они приходят не к жизненной практике, а к опасному теоретизированию. Это целиком относится и к области педагогики и дидактики.

Так, люди заметили, что обучение латыни и греческому языку в прежние время строилось на базе грамматики и правил и что это делало преподавание внешним, механическим. Тогда бросились в другую крайность - стали совсем отбрасывать грамматический элемент. Но это опять-таки бессмысленно, ибо при этом мы опираемся только на сознание, а не на самосознание человека. А между 9-м и 10-м годом человек приходит от сознания к самосознанию и отделяет себя от мира.

И как раз в этот момент можно - конечно по-немногу - переходить к грамматическим и синтаксическим правилам; ибо в это время ребенок начинает размышлять не только о мире, но и о себе. А в отношении языка это означает переход от простой инстинктивной речи к разумной речи по правилам. Совсем же отказываться от грамматики - это нелепость, которая отнюдь не приводит к внутреннему укреплению человека. Такая же нелепость, как грамматическое обучение до указанного возрастного момента.

То же относится и к родному языку. Если в ребенке внедряют грамматические и синтаксические правила до упомянутого возраста, то окончательно портят его душевную жизнь. До этого времени он должен говорить, только пользуясь инстинктом и привычкой на базе подражания. Положение меняется только начиная с этого момента, т. е. с наступлением самосознания как было указано выше по отношению к иностранным языкам.

Так именно поставлено обучение языкам в Вальдорфской школе. Она учит педагога читать - но не какие-либо книги или педагогические системы, а живого человека, этот самый удивительный в мире документ. Отсюда черпает он тот энтузиазм, которым он оживляет школьный класс.

Общечеловеческий характер обучения и воспитания в Вальдорфской школе выражается в частности и в том, что в ней не культивируется определенное философское или религиозное одностороннее направление. И хотя школа возникла из антропософии и учителя ее - антропософы, но она никак не является и антропософской. Человек как таковой, независимо от мировоззрения, является объектом школы.

Религиозное же обучение передано священникам по соответствующим исповеданиям: католических детей - католическим священникам, евангелических - их пасторам.

Имеется, однако, в этой школе много детей, так называемых диссидентов, не желающих обучения ни тому, ни другому из этих двух исповеданий. К тому же первоначальный состав учащихся Вальдорфской школы был из пролетарских детей /в дальнейшем - из всех классов/ и это были вначале именно дети без религиозного исповедания и подготовки вовсе. Для них мы ввели так называемое **свободное религиозное обучение**.

Оно отнюдь не предназначено для того, чтобы внести теоретическую антропософию в Вальдорфскую школу. Это было бы фальшиво. Антропософия существует до сего дня только для взрослых, и внесение ее в школу противоречит всем педагогическим и дидактическим принципам Вальдорфской школы.

Свободное же религиозное воспитание, связанное далее с соответствующим культом, строго согласуется с возрастными учащимися. Без всяких мер с нашей стороны и несмотря на наше строгое правило допускать к свободному религиозному воспитанию детей только по желанию их родителей, это воспитание посещается большинством детей. А так как наше религиозное воспитание насквозь христианское, то в общем вся школа погружена в христианскую атмосферу. Праздники - Рождество, Пасха ощущаются у нас детьми иначе внутренне, чем в обычной обстановке.

В религиозном воспитании может быть нанесен ребенку большой вред, если что-либо преподнести ему преждевременно. Поэтому наше свободное религиозное воспитание устроено так, что ребенок вначале приводится к восприятию всеобщего-божественного в мире.

Как было указано раньше, в первые годы обучения /7-9/ ребенку преподносится у нас все окружение в живом виде, в виде говорящих растений, облаков, ручьев. Это позволяет привести обучение ко все-оживляющему всеобщему началу Бога-Отца. Само обучение другим предметам подводит ребенка к представлению того, что все имеет свое происхождение от божественного.

Сказочное, фантастическое представление природы мы связываем с извечным чувством благодарности, к которому подводим ребенка. Благодарность подаем за все то, что они для нас делают, благодарность природе за то, что она нам дает, - они направляют религиозные чувства на правильный путь. Всеобщее воспитание благодарности - бесконечно важно и значительно. Чувство благодарности за хорошую погоду, благоприятствующую какому-либо делу, чувство благодарности ко вселенной, к космосу при соответствующих переживаниях - такие чувства могут углубить все наше религиозное мироощущение.

К этой благодарности нужна еще любовь ко всему, к каждому цветку, дереву, солнечному лучу, дождю - это также углубляет религиозное мироощущение.

Если мы развили у ребенка до 10 лет благодарность и любовь, то мы можем уже правильным образом развить у него то, что мы называем чувством долга, обязанности. Если слишком рано развивать чувство долга путем приказаний, то это не ведет к внутренней религиозности. Только после развития у ребенка благодарности и любви, мы можем развить у него моральное и религиозное чувство.

Большой опасности мы подвергаем ребенка, если до 9-10 лет не приобщим его ко всеобщему божественному началу Отца, не покажем ему как это божественное живет во всей природе, а также в человеческом развитии, в сердце другого человека и во всяком действии, которое другой человек делает для ребенка. Все это - на базе чувств любви и благодарности и через саморазумеющийся авторитет учителя. Только после этого можно с 9-10 лет начать подготовку ребенка к воспитанию Мистерии Голгофы.

Ознакомление же с мистерией Голгофы, с божественной сущностью и личностью Христа Иисуса до этого возраста и без этой подготовки следует безусловно избегать. Ознакомление с Новым заветом в 7-8 лет приводит к тому, что религиозное превращается для ребенка в слова, в трезвые, засохшие понятия, и в таком виде это проносится им через жизнь.

Все указанное учитывается свободным религиозным обучением, построенным за чисто человеческом элементе и введенном в Вальдорфской школе для детей, родители которых этого пожелали и которых становится все больше по сравнению с остальными. По воскресеньям для них проводится культовое служение соответственно возрасту. Проводятся такие богослужения похожие на мессы / дароприношение/. Правда, трудно в настоящее время строить религиозное воспитание на чисто человеческом принципе развития. Ибо религиозность у людей слишком окрашена их исповеданием, специально-общинным элементом. Нашим же свободным религиозным обучением мы несомненно начинаем служить будущему, если мы только правильно понимаем будущие задачи человечества.

Учитель же должен достигнуть того, чтобы всякое обучение было для него нравственным, религиозным делом, а в процессе преподавания он видел своего рода богослужение.

Человек, всесторонне обученный, полноценный, нуждается все же для того, чтобы занять в мире соответствующее ему по его врожденным свойствам место, еще в одной вещи: в религиозном углублении. Назначено принципа Вальдорфской школы - дать человеку и то и другое.

12 Лекция

Воспитание памяти. Темпераменты. Лечебная педагогика. Обучение искусству.

В прежние времена, благодаря недостаточному познанию человека, слишком перегружали память учащихся. В новой системе обучения, наоборот, хотят вовсе исключить память. И то и другое дурно при

воспитании.

В первом, дошкольном, периоде память должна быть предоставлена себе самой. В это время имеет место согласие в действиях физического, эфирного, астрального тела и организации Я. Бессознательное подражание тому, что ребенок наблюдает вокруг себя, наилучшим образом способствует развитию памяти и поэтому последнее можно предоставить себе, ибо силы, развивающие память, проникают вплоть до физического тела.

Со сменой зубов, когда душевно-духовное эмансипируется от телесного, положение меняется и большую важность приобретает определенная методика обращения с памятью.

Прежде всего мы должны знать, что память в течение всей жизни человека использует его физическое тело. Без всесторонне развитого физического тела не может быть полноценной памяти. Даже профанам известно, что то или иное повреждение мозга тут же сказывается на памяти.

Педагог должен замечать у ребенка также малейшие интимные влияния душевно-духовного на телесное. В частности, какое-либо неправильное развитие памяти причиняет вред вплоть до физического тела на всю земную жизнь.

Как же подойти к правильному развитию памяти? Прежде всего мы должны уяснить себе, что абстрактные понятия, образуемые рационалистически, интеллектуалистически, всегда отягощают память, особенно в возрасте 7-14 лет, и что воззрения пластически-живописные, которые мы сообщаем ребенку в процессе живого художественного воспитания и обучения, живо вызывают у него также силы, которые позволяют правильно развивать память, действуя при этом вплоть до физического тела. Правильное использование искусства приводит к правильному обращению с телесной подвижностью. Если же мы умеем научить ребенка самостоятельно действовать художественно в различных видах его занятий - в его рисовании, письме, музыкальных занятиях, и просто в его подвижности, так что одновременно вызывается к деятельности духовное и телесное, - тогда мы сумеем правильно развить то, что должно быть для памяти внедрено из душевной подготовки в физическое тело. Мы не должны также никогда думать, что полное игнорирование памяти или небрежное обращение с нею может в какой-либо мере быть полезным ребенку.

Три золотые правила для развития памяти: понятия нагружают память; наглядно-художественное образует, формирует (bildet) память; волевое напряжение, волевая деятельность укрепляет память.

Пользуясь этими правилами, мы можем использовать для развития памяти правильное обучение разным предметам - естествознанию, истории, даже счету - если начинать всегда с художественного представления предмета, как об этом уже было сказано.

Но не следует злоупотреблять наглядностью и избегать нагрузки памяти больше, чем это нужно, например, для сложных понятий. Пройды, например, простейшими наглядными методами действия с первыми 10-20 числами, не надо бояться дальнейшего вести на основе памяти.

Учитель и воспитатель должны хорошо понимать, что у каждого

отдельного человека способствует здоровью и болезненности.

Нашу Вальдорфскую школу посетил как-то один господин, погруженный целиком в вопросе обучения и воспитания. После моих разъяснений о духе этой школы, он сказал: Да, но ведь здесь учителя должны знать много медицины! Он считал это невозможным. Я ответил ему: Если этого требует природа человека и необходимо для школы, то учительские семинарии должны обеспечить соответствующую подготовку. Во всяком случае мы не должны никогда предоставлять вопросов здоровья детей только школьному врачу.

Например, учитель замечает, что один ребенок становится все бледнее, а другой заметно краснеет и при этом становится беспокойным и вспыльчивым. Такие явления нужно уметь расценивать с духовно-душевной точки зрения. Нужно знать, что систематическое побледнение происходит от перегрузки памяти, с чем и нужно бороться, у краснеющего ребенка память слишком мало используется и ее следует догружать.

Удача Вальдорфской школы - наличие собственного врача /д-р Колиско/ являющегося членом педагогического совета и ведущего преподавания.

В этой школе ребенок, как становящийся человек, рассматривается по своим духовно-душевно-телесным способностям в целом, в частности по своему темпераменту, коренящемуся глубоко в телесном.

Мы тщательно наблюдаем темпераменты в соответствии с ними рассаживаем детей. Если посадить вместе холериков, то они наилучшим образом обтесываются, шлифуются друг с друга. То же относится и к меланхоликам.

Возьмем сангвинического ребенка. Он невнимателен к тому, что должен воспринять, и, наоборот, отдается каждому внешнему впечатлению, которое, впрочем, такие упускает из своей души. Такому ребенку следует уменьшать рацион сахара в пище - конечно, не в ущерб здоровью. Тогда сангвинические элемент убавится и темперамент станет более гармоничным.

Для меланхолического ребенка, который легко задумывается, наоборот, следует увеличивать сладкий рацион. Тем самым оказывают то или иное воздействие на работу печени, зависящую от количества потребляемого сахара.

Но этим вопросам, связанным с диетой ребенка, Вальдорфская школа старается поддерживать постоянный контакт между учителем и родителями, которым учитель дает систематические рекомендации. Эта его деятельность столь же важна, как работа в классе.

Как для постройки дома недостаточно знать, что он должен быть красивый, удобный, прочный и т. д., так и для постановки воспитания недостаточно общих разговоров реформаторов о том, какво должно быть воспитание - это, оказывается, все знают, - а нужно овладеть конкретным искусством воспитания с определенной техникой, вплоть до знания деталей.

Важность этих принципов представляется особенно при дифференцированном подходе к индивидуальностям детей. В прежние

времена в школьном воспитании выработался принцип - не переводить отстающих учеников в следующий класс, а оставлять сидеть в данном классе. Но с точки зрения такой системы воспитания /как в Вальдорфской школе/, где каждый класс охватывает детей совершенно определенного возраста и им преподносится учебный и воспитательный материал, в точности соответствующий этому возрасту, оставление на второй год является совершенно недоступным, ибо при этом ребенок в ходе своего развития выпадает вдруг из своего возраста. У нас в Вальдорфской школе мы принимаем все возможные меры против второгодничества и бывает оно только в виде исключения.

Для детей, имеющих какие-либо ненормальности в своем развитии, какие либо болезненные явления в области своего интеллекта, чувств или воли, мы учредили особый вспомогательный класс. Но к отрадным явлениям этой школы относится то обстоятельство, что вокруг каждого ученика, изываемого из нормального класса для перевода во вспомогательный, разыгрывается настоящая дискуссия, спор между учителями, среди которых царит вообще глубокое согласие. Учитель, у которого забирают ученика для перевода во вспомогательный класс, чувствует себя прямо несчастным, ученик же огорчен, ибо не хочет расставаться с классом и любимым учителем. Но вспомогательный класс поручен человеку, исполненному исключительной благодати /*segengleich*/ и подходящему для этого класса по своему характеру, темпераменту и любвеобильности - доктору Шуберту. И переводимые к нему ученики начинают так сильно любить его, что не хотят потом уходить из вспомогательного класса обратно. Перед этим классом мы поставили задачу - доводить детей до возможности включения их в своей прежний нормальный класс. А для этого педагогическое искусство должно быть здесь построено одновременно на убежденности, любви и жертвенности учителя.

Подлинное познание человека приводит к следующему утверждению. Когда говорят о духовных ненормальностях или болезнях, то говорят, собственно, бессмыслицу, хотя в обыденной жизни и обиходе могут допускаться такие выражения. По существу же дух и душа человека никогда не бывают больны. Больной может быть только телесная основа и то, что от тела передается в душу. А так как для лечения человека в его земной жизни можно добираться к его духовно-душевному только через тело, то лечение так называемых ненормальных особенно затрудняется тем, что тело из-за своих аномалий не дает возможности подойти к душе и духу.

Нужно много изучать тонкие, интимные свойства и силы телесного, чтобы уметь обойти телесный или телесно-душевный дефект и добраться к собственно душевному и духовному.

Если мы видим, что ребенок ненормально мало понятлив, противится связыванию понятий и наблюдений, то это всегда означает, что что-то в нервной системе не в порядке, и наилучших результатов можно достигнуть индивидуальным лечением путем замедления обучения или особым стимулированием волевой деятельности, функции (*willensfunktion*) и т. п. При этом особое внимание необходимо уделять телесному воспитанию и уходу за телом.

Вот пример. Ребенок неумело связывает понятия, наблюдения.

Нужно добиться исключительно многого, если предложить ему, например, такие упражнения, приводящие к связанным движениям тела и всей органической системы, идущей от души (von der Seele): достань третьим пальцем правой руки мочку левого уха! Это нужно быстро выполнять. Или: достань мизинцем левой руки верхнюю сторону головы! Можно эти два упражнения быстро чередовать. Когда организм приводится таким образом в движение, ребенок вынуждается быстро включить (einfließen) мысли в собственные движения. Нервная система делается более умелой и становится хорошей основой для способности соединения и разъединения понятий и наблюдений у ребенка.

Есть удивительные опыты, показывающие, каким образом через уход за телесным может быть поднято духовное. Вот пример: у ребенка имеется дефект, заключающийся в том, что он всегда возвращается к определенным вещам, повторяет одни и те же слова, не может отойти от некоторых определенных понятий, наблюдений, которые прочно засели в нем, и все время возвращается к ним. Наблюдаем за этим индивидуальным ребенком так, чтобы он при ходьбе ступал слабее передней частью ступни, а сильнее пяткой. По началу ребенок должен следить за своей походкой, а потом это становится привычкой. Если не слишком поздно, то такой метод дает исключительно хорошие результаты в отношении подобных душевных дефектов. Как правило, наилучшие результаты достигаются от 7 до 12 лет. Нужно знать, что, например, движения пальцев правой руки влияют на организм речи, а движения пальцев левой руки - на то, что может от мышления придти на помощь организму речи. Нужно знать, как ступание ногой - на пальцы или на пятку - влияет на речь; на способность мышления, даже на волевые способности.

В это отношении очень поучительно применение в лечебных целях движений, заимствованных из эвритмии, которая, хотя и является для нормальных людей искусством, но движения ее обладают терапевтическим действием, ибо извлечены они из человеческого организма и способны в период роста человека возбуждать через телесное душевно-духовные способности.

В таком деле, как ведение вспомогательного, лечебного класса, кроме успехов должны быть и неудачи, разочарования. Достигнуть можно, конечно, собственно только того, что можно соответствующим образом извлечь из человека. Если же восстановление ребенка до нормальных характеристик удастся только на половину или четверть, то родители его уже не совсем довольны. Но это и является существенным для человеческой деятельности, исходящей и руководимой из духовного, чтобы независимо от внешнего признания ощущать движущую силу (die uragenole Kraft), как исходящую из внутренней ответственности. Первое дело для учителя: видеть, воспринимать, уметь наблюдать человека вплоть до интимных частностей в единстве тела, души и духа и то, что он извлекает из такого наблюдения, непосредственно - инстинктивно и художественно переносить в практику обучения.

/Полный перевод до конца главы/

Есть одно обстоятельство особой важности, относящееся к тому возрасту, в котором, как я вчера указал, ребенок должен быть переведен с преимущественно душевного постижения растений и животных к такому обучению, которое апеллирует к человеческому интеллекту и понятиям, к обучению минералам, физике, химии, которые, как я уже говорил, нельзя вводить слишком рано. Когда мы преподносим ребенку такое учение, где он знакомится с причинностью в природе, с наличием причин и следствий, то для этого периода его жизни особо важно, чтобы изучение неорганической безжизненной природы было у него уравновешено, как противовесом, правильным включением в художественное обучение.

Для того, чтобы в этом возрасте можно было правильно преподнести ребенку искусство, необходимо, конечно, чтобы не только вообще все обучение с самого начала строилось на художественном элементе, как я уже об этом подробно говорил, но чтобы само искусство играло значительную роль в обучении. Роль пластически-живописного / рисовального/ элемента обеспечена тем, что на нем строится обучение письму. Таким образом по методам Вальдорфской школы приходится начинать обучение рисованию-живописи в самом нежном возрасте.

Пластический элемент начинают также вводить по возможности много, хотя лишь с 9-10 лет и в простейшем виде. Но это воздействует в огромной мере оживляющим образом на физическое зрение / зрительную способность/ ребенка, на одушевление его зрения так, что в надлежащем возрасте он правильным образом приводится к образованию, формированию пластических образов. Ведь люди часто проходят через жизнь так, что из окружающих вещей и событий многие не видят самого важного.

Этому нужно учиться - учиться видеть, как человек правильно стоит внутри мира. А для умения правильно видеть особенно плодотворно начать с ребенком возможно раньше такие пластические занятия, которые отводят увиденное глазами с головы, с глаз в движения пальцев и кистей. При этом ребенок не только приобретает вкус, в том смысле, что в его окружении, например, в обстановке его комнаты ему нравится то, что сделано со вкусом и не нравится безвкусное, но он начинает различать в мире то, что из этого мира должно быть прежде всего воспринято человеческой душой и характером.

Выводя музыкальное обучение из пения и переводя его также правильным образом все больше и больше в инструментальную музыку, мы достигаем включения человеческого волевого элемента в мир так, что у человека не только оказывается художественная подготовка в смысле музыкального обучения, но и все его существо со стороны воли и характера поддерживается, поощряется благодаря этой музыкальной подготовке.

Но для этого необходимо, чтобы, исходя из певческого начала, был возможно скорее совершен переход к владению инструментальной музыкой, так чтобы ребенок учился чистой музыкальности, ритму, такту, мелодии, свободными от всего прочего, от подражательного / звукоподражательного!/ в музыке, от всякой живописности в музыке и т. д. и все больше приходил бы к постижению чисто музыкального элемента в музыке.

Вводя таким образом ребенка в искусство, совершая переход от игры к жизни через искусство, мы получаем возможность, когда это становится необходимым - а именно между 11 и 12 годами - привести ребенка правильным образом к пониманию искусства. Для воспитательной системы Вальфдорской школы имеет особое значение, чтобы ребенок в определенном возрасте приходил к соответствующему пониманию искусства. Именно в том возрасте, когда ребенок учится понимать, что природа устроена по абстрактным, постигаемым рассудком законам, что в физике в отдельных явлениях связаны между собой причины и следствия, - в этом самом возрасте должны мы образовать у него понимание искусства как противовес /этим абстрактным воззрениям/, должны привести его к пониманию того, как развивались в различные эпохи человеческой истории отдельные искусства, как тот или иной художественный мотив проявляется, вмещается в ту или иную эпоху. Только всестороннее развитие ребенка стимулирует у него все человеческие качества, а также развивает то, что особенно нужно для нравственной подготовки, как это будет показано завтра.

Достигнув понимания искусства, человек даже иначе общается со своими ближними, чем при отсутствии этого понимания. Ибо что является существенным в миропонимании? - Уметь в соответствующий момент отбросить абстрактные понятия, чтобы /взамен/ получить пронизательный, понимающий взгляд для мира.

Минеральное, физическое можно постигать через причины и следствия. Переходя к растениям, становится уже невозможным постигать все через логику, рассудок, интеллект. Здесь должно уже вмещаться, вступить пластическое начало человека, здесь понятия и идеи переходят в образные формы. И все то, что мы преподносим ребенку в виде пластического умения, сноровки, сообщает ему способность понимать растение по его образу, форме. Если же мы хотим постигнуть животный мир, то к этому мы должны уметь расположить наши рассудочные понятия при помощи нравственного воспитания. Ибо только тогда оживают в нас те силы, которые могут достигать созерцания того создающего начала, которое из невидимого создает животных. Как мало людей, как мало физиологов знают теперь, откуда приходит облик животного! Облик животного исходит именно из образования как раз тех органов, которые у человека потом становятся органами речи и пения. Животное не достигает артикулированной речи; оно доходит только до того пения, которое мы знаем у птиц. Но так же, как в пении и речи истекает формообразование (*Cestaltung*) и творит (*bildet*) воздушные волны /колебания/, от чего возникает слышимость, так же то, что развивается в организме речи и пения из жизненного начала спускается (идет назад) (*gehtzurück*) в животное. И лишь тот понимает форму животного, кто знает, как некоторым образом "музыкально" образуется эта животная форма из тех членов, которые у человека позднее преобразовались в музыкальные органы.

Если же мы хотим подняться и подойти к человеку, то для этого требуется широчайшее понимание искусства. Ибо в человеке только неорганические ингредиенты могут быть постигнуты рассудком. Только если мы умеем в надлежащий момент перевести представления в

художественные восприятия, мы получаем возможность понимания человека.

Но это должно быть специально разбужено художественным обучением. Если мы сами как учителя, обладающие художественным чувством, умеем в соответствующем возрасте привести ребенка к "Тайной Вечере" Леонардо и к Рафаэлевой "Сикстинской Мадонне", если мы можем показать ему, как там каждый образ находится в определенном отношении к другим, и как именно в ту эпоху, в которой были Леонардо или Рафаэль, обращались с красками, с внутренней перспективой и т. д., если мы умеем одухотворить все естествознание и историю через обучение, опирающееся на искусство, - тогда мы вносим в обучение человеческий, гуманный принцип.

Затем мы должны следить, чтобы не лишать ребенка ничего необходимого ему в каждом возрасте для самопроникновения искусством. Наша цивилизация сможет добиться подъема только в том случае, если мы будем вносить в школу больше художественного; и не только того, о чем я уже говорил, т. е. проникания во все обучение вообще артистического, художественного элемента, но и создания противовеса прозаическому восприятию природы и истории в виде живого обучения искусству, опирающегося на художественную творческую силу.

Такова та особая составная часть обучения и воспитания, которой мы придерживаемся в Вальдорфской школе, считая ее необходимой, ибо истинно то, что ощущает и каждый настоящий художник: что искусство не есть просто нечто выдуманное человеком, а такая область, в которой человек получает способность совсем на другом уровне, чем при помощи прежних понятий, заглянуть в тайны природы, вообще в в тайны всего мира. Только с того момента, когда человек научился понимать, что самый мир есть произведение искусства, когда человек научился взирать на природу и ее явления так, чтобы видеть в природе творящую художницу, только с этого момента человек находится на пути к достижению религиозного углубления. Недаром сказал поэт средней Европы /?/: "Только через утреннюю зарю прекрасного проникнешь ты в страну познания". Верно следующее: когда мы захватываем искусством всего человека, мы сообщаем ему соответствующее миропонимание, охватывающее опять-таки мир как целое.

Таким образом к тому, что необходимо для прозаической культуры и цивилизации, добавлять в обучение, насколько это только возможно, чисто человеческое. А этого можно достигнуть при помощи не только художественного обучения, но и обязательно соответствующих наставлений в понимании искусства.

Тогда искусство и наука ведут в правильном соотношении /как мы увидим завтра/ к моральному и религиозному углублению. Но для того, чтобы человек мог прогрессировать в религиозном и моральном отношении, должна быть создана подготовка тем, что обучение должно быть приведено в равновесие. А именно: на одной стороне лежит все то, что ведет к прозе жизни, что человека, так сказать, привязывает к земле; на другой стороне в качестве противовеса - все то, что ведет к искусству, что в каждое мгновение жизни человека может то, что он

70

должен выразить в прозе, также возвысить искусством и снова привести к духу.

**ОБУЧЕНИЕ РУЧНОМУ ТРУДУ.
НРАВСТВЕННО-РЕЛИГИОЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ,
НАПРАВЛЕННОЕ К ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЕ.
ЭВРИТМИЯ И ГИМНАСТИКА. УЧИТЕЛЬСКИЕ
КОНФЕРЕНЦИИ. РОДИТЕЛЬСКИЕ ВЕЧЕРА.**

В Вальдорфской школе обучаются мальчики и девочки, и это служит двум целям. Первая цель:строить обучение, исходя из человеческого существа в целом. При наличии одних только мальчиков обучение неизбежно становится все более односторонним. С другой стороны, при общении мальчиков с девочками может быть достигнуто то взаимопонимание между людьми, которое необходимо для социальной жизни.

Такое понимание, особенно в наше время, должно быть предусмотрено в воспитании на том основании, что в нашем социальном строе женщина добилась или старается добиться соответствующего положения. Педагогика же Вальдорфской школы

также считается с новыми социальными устремлениями в этом отношении. И при совместном обучении удастся добиться того, для чего каждый пол в отдельности не подходит.

Вы уже видели, что мы придаем значение образованию ребенка не только со стороны духа и души, но и образованию его в целом - его духа, души и тела. Поэтому мы вводим и телесную деятельность, и именно такую, через которую человек может быть со знанием дела введен в жизнь.

И вы можете наблюдать у нас в школе, как на уроках ручного труда мальчики и девочки сидят рядом и вяжут крючками. Причем мальчики с увлечением учатся вязать и штопать чулки и вовсе не думают, что от этого страдает их мужское достоинство. Впрочем, мы занимаемся этим не только и не столько для того, чтобы непосредственно обучать детей таким работам, сколько для того, чтобы вызвать у них всестороннее понимание, столь необходимое в нашей социальной жизни, одним из главных пороков которой является то, что один человек так мало понимает, что делает другой. Мы должны реально добиться того, чтобы не быть разрозненными как отдельные люди или группы, но относиться друг к другу с полным пониманием. А главное: ручной труд способствует разносторонней умелости, сноровке человека.

Может быть это звучит парадоксально, но я убежден, что не может быть порядочным философом тот, кто не умеет при необходимости заштопать свои носки или починить свою одежду. Ибо как может человек знать что-либо разумное о мировых тайнах, если он даже не может когда нужно привести в порядок свою обувь. Воистину не может стремиться проникнуть внутренне в тайны мира тот, у кого нет элементарной сноровки по отношению к ближайшему окружению:

И как это ни кажется парадоксальным, но я считаю, что философ должен даже немного знать, например, как делают сапоги и т. п., в противном случае он станет абстракционистом. Это, конечно, крайние случаи, но я хочу этим показать, что в наших педагогических принципах должны иметь место как подъем в высшую духовность, так и внимание

к "низшему" - к уходу за телом и его лечению.

От обучения ручному труду мы переходим к обучению искусным работам, шноровке. В довольно раннем возрасте дети начинают изготавливать игрушки для себя, вырезая их из дерева, тем самым связывая игру с художественным элементом. Вы видели здесь нашу выставку детских работ.

Проявление у детей пластически-художественной творческой деятельности при изготовлении игрушек представляет исключительный интерес. Когда мы постепенно переводим игру в художественное формообразование, а затем в практическое оформление, о котором я уже говорил, то это соответствует требованию человеческой природы.

Так можем мы чисто художественную деятельность перевести в художественно-производственную, чтобы дети учились делать простые инструменты, домашнюю утварь, а также правильно пользоваться пилой, ножом и другими инструментами при столярных работах. С исключительным воодушевлением работают мальчики и девочки в нашей мастерской и радуются, когда у них получаются вещи нужные и полезные для жизни. Здесь возбуждаются все жизненные инстинкты. При этом образуется с одной стороны сознания, чувство практического, с другой - чувство художественного.

После того, как дети были ознакомлены указанным художественным образом с пластическим оформлением строения человеческого тела - костных и мышечных систем, они, благодаря тому, что на практических работах пользуются исключительной свободой и должны поэтому полагаться на собственную выдумку, воссоздают пластически усвоенные ими формы отдельных членов тела не в виде рабского подражания, а как свободное творчество. Представляет исключительный интерес наблюдать, как возникают из души ребенка замечательные формы людей и животных после того как он научился воспринимать их, так сказать, реально-художественным чувством природы.

Так добиваются у ребенка того, что все, что он знает, он знает как целостный человек. Ведь подумайте только, что наша цивилизация так подготавливает людей, что они все знают только головой. Идеи покоятся в голове, как на диване. Они спят, эти идеи, ведь они только "означают" нечто. Одна идея означает это, другая идея - то. Мы только носим с собой эти идеи, разложенные внутри нас, как в коробочках, и больше никакого участия человек не принимает в своих идеях.

Дети в Вальдорфской школе не только имеют идею, но и чувствуют ее всегда. Она переходит во все их чувство, их душа живет этой идеей. Идея - не понятие, а пластическая форма. Взаимосвязь идей становится, наконец, пластическим обликом. В конце концов все это переходит в волю. Ребенок, собственно, учится делать, выполнять все то, что он научается мыслить. При этом мысли вовсе не покоятся на одной стороне человека, а на другой воля, которая питается просто инстинктами, причем человек становится похожим на некий вид осы! Есть такие осы, у которых есть голова, затем длинное жало, на котором сзади сидит остальное тело. Вот такая оса и может служить внешним символом душевно-духовного облика современного человека: с одного конца голова, затем длинное жало и только потом остальное, волевое. Духовно человек выглядит теперь довольно странно: голова болтается во все

стороны и он не знает, что делать со своими идеями.

Но именно это может быть преодолено, если ребенком руководят так, чтобы знание его всегда связывалось с чувством и волей.

Современная педагогика давно заметила, что воспитание стало односторонне интеллектуалистическим, что голова наверху болтается; тогда она принимается с другой стороны развивать также умение (*das Können*) (способность мочь), и теперь уже требует открытия школ умения, кроме школ знания. Но при этом не согласовывает обе стороны. Их можно соединить только, если знание само переходит в умение, а умение в то же время проводится так, что оно всегда пронизано мышлением, душевным пониманием, духовным сопереживанием.

Отсюда мы получаем возможность перебросить мост к религиозно-нравственному воспитанию, о котором я уже говорил. Я хочу только добавить, что все сводится к тому, чтобы вести все учебные предметы и все гимнастические упражнения так, чтобы ребенок всегда чувствовал: телесное есть откровение духовного, а духовное хочет всегда перейти в телесное, и тело и дух всегда неразсторжимы.

Если это так, то нравственность и религиозность надлежащим образом включены в чувство ребенка. И главное: между сиеной зубов и половой зрелостью нужно делать ребенка нравственным и религиозным не посредством догматических (по катехизисам) заповедей, а только воздействуя через наш авторитет на чувства и ощущения так, чтобы ребенок научался влечению, любви к доброму и отвращению к злему.

При обучении истории нужно исторические лица и отдельные импульсы различных эпох представлять так, чтобы у ребенка развивались живые нравственные и религиозные симпатии и антипатии. Это исключительно важно.

С достижение половой зрелости, в 15-16 лет, у ребенка совершается внутренний перелом, когда от склонности к авторитетному он переходит к чувству свободы, а через это чувство - к зрелой способности суждения и собственным взглядам. Наступает важный момент, который должен быть учтен в воспитании и обучении ребенка: если до половой зрелости мы должны были пробуждать у него определенные чувства к добру и злу, к божественному и небожественному, то с этого времени эти чувства должны возникать у него изнутри. Его рассудок, интеллект, взгляды, способность суждения уже не подчинены влиянию, но он может свободно судить из себя самого.

Если мы с самого начала преподносим ребенку заповедь: это ты должен делать, а этого не должен, тогда он берет с собой эту заповедь в более поздний возраст и всегда будет действовать положение: то-то делать, а того-то не делать. И все развивается по традиции, по обычаю. Но ныне человек уже не должен воспитываться, исходя из обычного, традиционного, а должен иметь о нравственном и религиозном свое суждение. И это всегда развивается естественным образом, если мы только вводим это не слишком рано.

В 14-15 лет мы отпускаем человека в жизнь и ставим его на равную ногу с нами. Он же оглядывается назад на наш авторитет и, если мы были правильными учителями, воспитателями, сохраняет к нам любовь. Но он переходит к собственным суждениям, на которые мы не имеем влияния, если мы воздействовали только на чувство. Отпустив на

свободу духовно-душевное учеников, мы должны затем считаться с этим в старших классах, где мы должны уже апеллировать к способности суждения и понимания школьников и школьниц. Такого отпускания на свободу в жизнь нельзя достигнуть, если в возрасте 7-14 лет преподносить детям нравственно-религиозное догматически заповедями, а только воздействуя на чувства и ощущения. Только таким единственным путем можно поставить человека в мире так, что он может доверять собственной способности суждения.

Человек, воспитанный полностью в смысле человеческого, научается ощущать себя целостным человеком. И если он после 14-15 лет не проникнут нравственным убеждением и религиозным чувством, то он сам ощущает, что ему чего-то недостает как человеку, он чувствует себя калекой, как тот, кто лишен руки или ноги. Мы должны воспитывать людей именно так, чтобы они чувствовали себя неполноценными, когда они нравственно не пронизаны ж религиозно не прогреты. Таким воспитанием мы как бы дарим людям их наилучшее религиозно-нравственное родовое достояние.

Но если мы подойдем ж детям до 12-14 лет не с нравственным чувством, а с идеями, то мы воспитаем скептиков, воспитаем таких людей, которые позже, вместо здорового понимания привитых догм, разовьют у себя скепсис - в первую очередь скепсис мышления - это еще на наихудшее, - затем скепсис чувств, так что они становятся дурно чувствующими людьми. И, наконец, -скепсис воли, который уже морально совсем сбивает человека с пути.

Мы в Вальдорфской школе стремимся ж воспитанию свободного человека, т. е. такого человека, который знает, как самому самому себе выбрать правильное направление в жизни.

Вальдорфская школа - замкнутый в себе организм, и нельзя ее понять, изучая ее по частям, по отдельным принципам ее работы, как нельзя понять картину по вырезанному куску. Только охватив ее организацию в целом, можно понять ее частности, например, подбор таких специальных предметов, как эвритмия.

Для школьных занятий нельзя вообще ничего изобретать или выдумывать /как это в большей мере имеет место во Фребелевских детских садах/, - это, как правило, вносит фальшивый элемент. В школу должно вноситься только то, что взято из жизни учителем, обладающим свободным, непредвзятым взглядом на жизнь, понимающим жизнь, обучающим и воспитывающим детей на основе этого своего понимания.

Эвритмия была введена в школу также не из предвзятой мысли, что нужно ввести для детей какую-то особую гимнастику. Эвритмия возникла в 1912 году вовсе не как предмет воспитания, а как искусство. И не существует особой воспитательной эвритмии, хотя ее воспитательное значение велико, так же как не существует особой школьной живописи, а одно искусство живописи, которому и обучают в школах в воспитательных целях.

/ Краткий очерк эвритмии с демонстрацией фигур, вырезанных из дерева.

Между прочим, мысль:

Не тот является большим художником, кто может нарисовать красивое девичье лицо, а тот, кто может нарисовать старое, сухое и морщинистое лицо так, что оно воздействует художественно прекрасно. Это относится ко всякому искусству/.

Эвритмия была включена в обучение и воспитание потому, что она образует чудесный контраст внешней гимнастике.

Возьмите то, что в Германии называют *tuguen* (делать гимнастику). В Вальдорфской школе уделено достаточно внимания телесным упражнениям, но если вы рассмотрите эту внешнюю гимнастику, вы увидите, что она составлена так, что, выполняя каждое упражнение, человек прежде всего, так сказать, ощущает пространство, пространственное направление. Он простирает руку в определенном направлении пространства; он отдает себя пространству.

Абстрактный взгляд на пространство, усматривающий три равноправных неразличимых между собой взаимно-перпендикулярных направления, существует только в геометрии. В действительности же мы различаем верх /голова/, низ /ноги/, право и лево /вытянутые руки/, перед и зад. Это не абсолютное геометрическое пространство и не абсолютные направления, а направления, определяемые нами, нашим переменным положением в каждый момент времени. Находя /определяя/ таким образом пространство, мы находим здоровые движения для гимнастики. Человек тогда отдается пространству.

При эвритмии же характер движений извлекается из самого человеческого организма. Движения порождает душа человека. При внешних гимнастических упражнениях мы "вкладываем" человека в пространство; в эвритмии же человек сообразно своей сущности выводит наружу движения так, как требует сам организм. Дать внутреннему двигаться наружу - это сущность эвритмии. Заполнять внешнее человеком так, что человек связывает себя с внешним миром - это сущность гимнастики.

Если мы хотим воспитывать цельных людей, мы должны и гимнастический элемент выводить изнутри человека, как в эвритмии. А всегда, когда эвритмический элемент применяется в обучении, он должен исходить из художественного понимания эвритмии.

Я убежден, что лучшие учителя гимнастики - те, кто изучал свою гимнастику художественно. Греки заимствовали свои побуждения, импульсы к школьной гимнастике и олимпийским играм из искусства.

Сказанное здесь по поводу эвритмии можно распространить и на другие отрасли. А именно: не нужно изобретать ничего особенного для обучения, а вносить жизнь в школу. Тогда и жизнь в обществе сможет также вновь произрасти из школы.

Все нити жизни и деятельности расчлененного школьного организма сходятся на еженедельных учительских конференциях /совещаниях/, на большей части которых я сам присутствую.

Эти конференции собираются не для решения административных вопросов. Они являются текущей высшей школой для учителей, текущей учительской семинарией.

Здесь обсуждается и обменивается весь практический опыт учебной

и воспитательной работы, анализируются характеры и темпераменты детей. Здесь происходит самообучение и самовоспитание учителей, здесь постоянно находят новое для себя и для всего коллектива, здесь практический опыт переходит в познание. Благодаря этому весь коллектив является внутренне, духовно-душевно целостным, где каждый знает, что делает другой, насколько другой продвинулся дальше в своей работе в классе с детьми.

Так учительская коллегия становится воистину центральным органом, питающим, как сердце, своей "кровью" всю учебную работу, так что каждый учитель чувствует себя всегда свежим и живым, душевно и духовно молодым, не стареющим.

Вот один из возникающих небольших, но очень значительных вопросов. При совместном обучении в классах бывает различное соотношение числа мальчиков и девочек. Бывает их поровну, и бывает то или иное большинство одного пола. Соотношение полов накладывает каждый раз определенный отпечаток на класс. Этот отпечаток вовсе не сводится к мелочам взаимоотношений мальчиков и девочек, а выражается в тонких, невесомых, подспудных вещах, ускользающих от внешнего, интеллектуалистического наблюдения. Для изучения этих вещей нужно не специальное, нарочитое наблюдение учителя, а просто наличие у него живости и самоотдачи, увлечения, при наблюдении учеников или событий в школе. Тогда, пронеся это наблюдение правильным образом через сон, он на следующее утро, проснувшись, получит значительное познание того, что он наблюдал вчера.

Такую же важность, как учительские конференции в центре школьной жизни, представляют на ее периферии родительские вечера, созываемые периодически из месяца в месяц. Мы очень считаемся с ответным пониманием сущности нашей школы со стороны родителей, которые как ответственные за своих детей привели их в эту школу, и хотим установить связь между школой и родительским домом. Эти вечера оказывают также оживляющее влияние на учителей.

Как не может человек существовать, будучи замкнутым, изолированным целиком внутри своей кожи, без обмена с наружным воздухом и водой, так не может он жить изолированно от внешней социальной жизни, без связи и обмена с ней. И в наше время это составляет исключительно важную задачу школы.

Между тем в настоящее время у человека как раз остается невоспитанной одна определенная сторона - именно: полное понимание жизни, ее далеких горизонтов. Учителя же Вальдорфской школы должны обладать этими знаниями и все больше и больше расширять интересы учеников.

А ведь как замыкается теперь каждый в свою скорлупу! Как развилась система специалистов! Люди просто стыдятся что-либо знать, что не входит в скорлупу специальности.

Речь идет теперь о таком воспитании, чтобы люди могли сердцами своими принимать участие в общей цивилизации.

Этого и добивается Вальдорфская школа, соответственно воспитывая сначала учителей, а потом через них учеников, надеясь, что последние понесут это в жизнь.

Таковы взгляды, лежащие в основе стой педагогики, о которой я

здесь говорил. Все мероприятия по воспитанию и обучению должны извлекаться из самого человека так, что развитию подвергается весь человек, его тело, душа и дух. С другой стороны, ребенок так включается в жизнь, что он вырастает туда телом, душой и духом в религиозном, этическом, художественном и познавательном отношении и может развить у себя те добродетели, которыми человек может быть наиболее полезным и плодотворным для своих ближних. Уже одно это означает, что человек правильно воспитан, если он может наилучшим образом по своим силам служить своим ближним. К этому идеалу и должно быть направлено по существу всякое воспитание.

Вальдорфская школа интернациональна в лучшем смысле слова, общечеловечна.

И я весьма удовлетворен, что в связи с данной конференцией здесь образовался комитет для организации школы по Вальдорфскому принципу.

Такие школы мы должны создавать теперь, собственно, в качестве моделей, образцов, каковым является и сама Вальдорфская школа. Ибо только тогда, когда сущность этих школ будет признана широкими кругами открытого общественного мнения, данный здесь импульс сможет оказаться плодотворным.

14 Лекция

ПОСТИЖЕНИЕ ДУШИ СОЗНАТЕЛЬНОЙ. ЯЗЫК МЫСЛЕЙ.

... Рассмотрим один момент из истории духовного развития

Англии. В начале 14 века англичане, стремившиеся к образованности, говорили на французском языке. Наука пользовалась латынью. Английский же язык состоял из диалектов, которые не находили дороги в народное образование.

Образование того времени можно изучить, например, по известной книге, появившейся в 1364 году: "Polychronicon" Гайдена (Higden). Она была написана по латыни.

Но пока писалась эта книга, в Англии, как в разное время и в других странах Европы, стали возникать школы с обучением на родном языке народа. И так во второй половине 14 века в Англии совершился этот исключительно важный переход от латыни как интернационального языка к местным языкам.

Так, уже в 1385 году упомянутая книга Гайдена была переведена на английский язык, что и может явиться признаком перехода английского языка того времени с уровня диалектов на положение соедства взаимного общения, обучения и воспитания для единого народа.

Это был важный переход, который, как мы видели, может быть весьма точно указан во времени, и может быть в антропософском мышлении обозначен как переход от души рассудочной к душе сознательной, т. е. от состояния, когда человек больше ощущает себя как элемента, члена всего мира, к состоянию, когда он должен осознать свою свободу, внутреннюю способность решать, внутреннюю активность. Так наступил всемирно-исторический процесс, внутри которого мы еще находимся.

Но до указанного перехода существовал единый международный

язык - латинский, служивший средством взаимопонимания во всем мире и соответствовавший духу эпохи души рассудочной /с ее по преимуществу догматическими знаниями/.

В настоящую эпоху нам нужно другое всемирное средство духовного общения - не на уроке языка, а исходящее непосредственно из души. Это и является задачей антропософии в настоящее время.

Язык для связи между людьми нуждается в посредства воздушной, чувственной среды. Если же мы умеем понимать друг друга через более глубокие элементы души, через мысли, несущие с собой чувство и сердечную теплоту, то мы находим средство общения помимо языка. Но для этого международного средства взаимного понимания нужно иметь сердце. И мы должны найти дорогу к человеческому духу помимо языка.

Таким образом для Антропософии возникает еще задача: найти, так сказать, непосредственный язык мыслей.

Этот язык будет функционировать, образно говоря, в чистом элементе света, идущего от души к душе, от сердца к сердцу. В таком средстве общения и нуждается современная цивилизация. Оно будет применяться не только для вопросов высших порядков, но и для повседневной жизни.

Итак, средством интернационального взаимопонимания некогда была латынь, а теперь - общечеловеческие идеи, с помощью которых человек человека может найти по всей земле.

Во внешней практике уже создано как бы внешнее мировое тело в виде мирового хозяйства. Но это тело не имеет еще души и духа. Этим должна стать для него Антропософия. Она не пренебрегает занятием наиболее практическими отраслями жизни, что только и может служить действительному продвижению действительно дальнейшего развития человечества.

В частности, педагогику Вальдорфской школы я хотел представить как то, что соответствует глубочайшим потребностям человечества в наше время. То, что вы несли навстречу этому свое понимание, я сохранил в своей душе и сердце как прекрасную память об этом курсе.

ПРИЛОЖЕНИЯ /Ответы на вопросы и другие/

1. О греческом воспитании

Краткие указания о том, что у греков не существовало в отдельности воспитания тела и воспитания души. Такова вообще вся греческая культура и греческие представления.

Как надо читать Платона и Аристотеля? Они оперируют не абстрактными понятиями, а конкретными, являющимися единством телесного, душевного и духовного. У греков душевное прививалось в телесном откровении.

2. О воспитании маленьких детей, о детсадах и о школьных законах

Воспитание детей дошкольного возраста - задача несравненно более трудная, чем для школьного возраста. И вообще, чем ниже возраст, тем воспитание труднее. Обстоятельства сложились так, что Вальдорфскую школу мы организовали в 1919 году сразу в составе 8 классов /до 14-летнего возраста/ и с тех пор, в течение 4 лет, мы ежегодно добавляем по классу, так что теперь у нас 12 классов и учащиеся - до 17-18 лет. В

старшие классы включается уже подготовка в высшую школу. Но руководство первыми четырьмя классами значительно труднее, чем последними четырьмя.

Устройство же какого-либо подобия школы для дошкольников -это задача огромной педагогической трудности. Дело в том, что в этом направлении мы можем создать только нечто неорганическое, своего рода суррогат. Ибо по существу воспитание детей до 6-7 лет целиком принадлежит родительскому дому. И вся эта проблема становится уже не только педагогической, но и социальной, - социального положения родителей и т. д.

Здесь возникает вопрос о детях с так называемыми дурными качествами. Таких детей приходится принимать в школу и там применять к ним методику, основанную на истинном познании человека. Вы должны только помнить, что так называемые дурные свойства детей, скажем, до семи лет не всегда являются дурными в абсолютном смысле. Некоторые способности в более позднем возрасте, достигающие до гениальности, иногда оказываются связанными с так называемыми дурными качествами, имевшими место в 2, 3, 4 года. Такое качество - из самых худших, как жестокость, которую можно наблюдать у детей, поступающих в школу, можно при надлежащем педагогическом старании направить в ту или иную сторону, даже в побуждении к наилучшим стремлениям. Можно так называемые дурные свойства переделать в определенно направленную энергию и т. д.

/Некоторые данные об официальном положении Вальдорфской школы/.

3. О выставке художественных и художественно-производственных работ учеников Вальдорфской школы.

Обучение детей письму и чтению должно исходить из художественного элемента. Но при этом необходимо преодолеть целую пропасть. Дело в том, что современные буквы, литеры, которые наносятся на бумагу и служат для чтения и письма, не имеют никакого изначального, естественного отношения к человеку. Изобразительный шрифт древних народов исходит из имагинаций, из образного возрения. Клинописный шрифт исходил из волевых импульсов человеческих органов движения. В настоящее же время шрифт стал чисто условным и образовалась пропасть между тем, что человек фиксирует на бумаге, когда пишет, и что он при этом переживает. Эту пропасть мы должны снова преодолеть для наших детей. Ибо ребенок не видит никакой связи между тем, что он переживает, и тем, что он наносит на бумагу в виде А, В и т. д. Он не понимает таинственного смысла этих знаков, и учение становится для него скучным и несимпатичным.

Все это может быть преодолено, если письмо выводится из живописи - из рисовательной живописи, из живописного рисования. Ведь именно живописное - это то, что ребенок может пережить в душе.

Опыт показывает, что ребенку можно доставить переживание формы, но пробуждает его душу переживание красок. Поэтому с самыми маленькими детьми не нужно бояться начинать с того, чтобы творить формы из красок.

Ребенок начинает удивительно быстро разбираться в красках, в их

взаимных расположениях и гармонизации, которые он извлекает из своей души. Это видно на выставке. Подвести к этому ребенка легко. Берем окрашенную часть плоскости, рядом с ней другие, гармонирующие с ней краски. Так что сначала имеем только переживание красок на бумаге, например: желтого возле красного, возле фиолетового. При переживании красок возникают сами по себе формы, фигуры. Затем меняют комбинацию красок. Вместо желтой берем синюю, и ребенок должен изменить и подобрать остальные краски, которые гармонировали бы с синей, как прежние с желтой. Это очень сильно захватывает переживания ребенка, внутренне оживляет его, связывает его с миром. Некоторые учителя связывают все человеческое существо ребенка с тем, что нанесено на бумагу.

В Вальдорфской школе имеется, с одной стороны, определенная педагогика, а с другой - максимально свободное преподавание. Даже в параллельных классах разные учителя преподают по-разному.

Вот один учитель устраивает с детьми хоровод. Двигаясь определенным образом, дети целиком включаются в некую пространственную форму. Они сами создают эту пространственную форму, но видят, что и другие дети - участники также включены в такую же форму. После некоторого движения детей их сажают и они наносят эту пространственную форму на бумагу либо как простую форму, либо в красках.

Здесь ребенок пережил пространственную форму весь целиком со своими конечностями. Затем это целое переходит через его пальцы в рисунке на бумагу. Он занимался этим делом весь: духом, душой и телом, а не учился абстрактно, что и как рисовать.

Дальше из этих рисовально-живописных форм можно выводить буквы. /См. 9 лекцию/.

/Подробности художественно-пластического воспитания.. Изготовление детьми игрушек, животных, птиц и, наконец, полезных предметов обихода. См. лекции 6 и 13/.

Если мы умеем вести воспитание и обучение так, что раскрываем заложенные в человеке задатки, то ребенок будет всю жизнь оглядываться на свое школьное обучение. И самое прекрасное переживание в жизни - это вспоминать школу как потерянный рай. И этого нужно достигать. А достигнуть этого можно только, вводя детей в область искусства, особенно в возрасте 7-14 лет. Нет нужды делать из детей всякого рода дилетантов в искусстве, но всегда возможно тот художественный элемент, который прививается детям, перевести в то, что должно служить основой жизни. Так в нашей школе художественный элемент **сделан движущим импульсом** всего обучения, особенно у младших детей.

4. О судьбе обучения древним языкам

Были высказаны опасения, не будет ли утеряна греческая культура для нашего времени при отсутствии обучения древним языкам /как в Вальдорфской школе/. Фактически в Вальдорфской школе древние языки не обязательны, но преподаются всем желающим, например, для сдачи экзаменов за гимназический курс и т. п.

Но мы считаем, что в гимназиях преподавание древних языков

проводится за счет снижения знакомства учащихся с современной живой цивилизацией и ее потребностями, и только по этой причине в Вальдорфской школе отсутствует /обязательное/ обучение этим языкам.

Между тем имеются, вообще, веские основания для изучения древних культур, особенно греческой:

Во-первых, они в известном возрасте вырывают учащихся в какой-то мере из захвата их материализмом нашей эпохи. Правда, и из гимназий выходят в значительной части материалисты, но данное основание все же является важным.

Во-вторых, в греческой /меньше - в римской/ культуре содержалась живая духовность, которую нужно в той или иной мере заимствовать для нашей современной цивилизации, давно уже не приносящей нового душевного содержания. Хотя она и достигла огромных успехов в деле покорения внешних сил природы, но мы еще и поныне живем /в большей мере, чем мы это думаем/ понятиями и душевными связями, заимствованными из Греции. И теряя связь с греческой культурой, мы теряем понимание многого в своей душе. Говоря о средней Европе, нужно помнить, что Гёте не мог выдержать восприятия одной лишь европейской культуры 18 века и болел тоской по античной культуре, по оживлению в себе греческого духа.

Но в то же время из подлинного познания человека следует, что нам также необходимо вводить нашу молодежь в непосредственные нужды современности и что ради гимназического воспитания нам нельзя упускать ознакомления ее с практической жизнью, как уже было сказано об этом в лекциях.

И ж считаю, что нужен строгий отбор людей, которые будут изучать греческую культуру и будут способны действительно постигнуть эту культуру, а не только изучить греческий язык, как это делается в гимназиях. Только они смогут воскресить для нас греческую культуру в новой форме, исходя из новой жизни /между тем, как теперь мы не можем даже по-настоящему перевести Эсхила на немецкий язык/. И тогда греко-латинская культура не будет потеряна для нашей цивилизации. Наиболее способным к этому учащимся мы советуем самим заняться глубоко этой древней культурой. И так она будет сохранена в своей глубине, как сохраняются другие исторические ценности, в том числе само живое христианство. Этот способ сохранения исторических ценностей является также наиболее экономичным.

5. Вступительное слово к эвритмической постановке.

Эвритмия становится искусством, выразительными средствами которого являются образные формы движения человеческого организма в себе и в пространстве, а также движущиеся группы людей. Но дело заключается здесь не в мимических жестах и не в танцевальных движениях, а в действительной видимой речи и в видимом пении.

При речи и пении человеческие органы формируют воздушный поток определенным образом. Если же мы будем с духовно живым воззрением изучать образование звуков, гласных, согласных, строению предложений, стихов и т. д., мы сможем образовать себе определенные представления о том, какие пластические формы возникают при том

или ином определенном речевом и песенном раскрытии (Offeubarung). Эти же представления поддаются изображению при помощи человеческого организма, особенно через наиболее выразительные органы - руки, кисти. Тем самым создается возможность сделать **ВИДИМЫМ** то, что при пении или речи **СЛЫШИМО**.

Движения остальных органов играют лишь вспомогательную роль, подобно тому как в обычной речи вспомогательную роль играют мимика и жесты. Можно хорошо уяснить себе различие между эвритмией и танцами, если наблюдать эвритмическое сопровождение музыкального произведения: то, что при этом появляется как танец, является второстепенным; главное же - видимое пение, возникающее в руках и кистях.

В движениях эвритмии нет ни одной произвольной формы. В каждый данный момент каждому музыкальному или стихотворному элементу соответствует определенная форма движения, как в пении - определенный тон, в речи - определенный звук. И человек связан в эвритмии языком движений, как в пении - тоном или в речи - ее звуками. Но в то же время он так же свободен, в художественном формировании эвритмических движений, как и при формировании речи и пения.

Таким образом можно эвритмически представлять исполняемое музыкальное произведение как видимое пение, или декламируемое стихотворение - как видимую речь. И так как речь и музыка исходят от всего человека в целом, то их содержание является полностью наглядным только тогда, когда к слышимому присоединяется зрительное раскрытие /откровение/. Ибо собственно все песенное и речевое приводят в движение всего человека; в обычной речи это двигательное побуждение лишь сдерживается и локализуется в органах речи и пения. Эвритмия же раскрывает эту скрытую двигательную способность. Эвритмия дает к инструментальному исполнению или к декламации своего рода оркестровое взаимодействие слышимого и видимого.

При этом эвритмия не может отображать прозаическую речь, а только художественную речь, стихи, которые возникают как имажинативное или музыкальное формообразование речи. Прозаическое содержание стихотворения не есть искусство, а только материал, вещество, при помощи которого должна открываться образность речи, а также такт, ритм, стихосложение и т. д. Всякая поэтическая речь уже есть скрытая эвритмия. Чтец, декламатор должны при помощи живописного, пластического или музыкального в языке извлечь из стиха то, что поэт вложил в него. Этот вид искусства чтения или декламации разработала в течение ряда лет фрау д-р Штайнер. Только такое искусство речи может выступать вместе с эвритмией, ибо только такой чтец в звуковых образах и пластике даст для уха то, что эвритмия для глаза.

Эвритмия пригодна не для понимания через интеллект, а для непосредственного восприятия. Эвритмист должен учить видимую речь форму за формой, как учатся говорить. Но воздействие эвритмии, сопровождаемой музыкой или речью, такое, как от ощущения при непосредственном созерцании. Она является естественным, стихийным

откровением человеческого существа, между тем как речь всегда содержит нечто условное.

Эвритмия возникла в настоящее время так, как возникли все искусства в другие эпохи. Они появлялись, когда душевные переживания доводились до чувственного откровения путем овладения соответствующими художественными средствами выражения. Эвритмия же возникает благодаря тому, что научились превращать в инструмент искусства наиболее благородное художественное средство - самый человеческий организм, этот микрокосм. Она пользуется всем человеком как выразительным средством. Поэтому она таит в себе неограниченные возможности развития. Раскрывая же микрокосм - человека, она должна быть способна художественно представить и мировые тайны.

Но в настоящее время эвритмия находится еще в начале своего развития.