



Рудольф Штейнер
Методика обучения и предпосылки воспитания
Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens
GA 308

Виньетка на обложке — по эскизу Рудольфа Штейнера

ЛЕКЦИЯ ПЕРВАЯ

8 апреля 1924 г.

Уважаемые слушатели!

Задачей этой педагогической конференции является обсуждение вопроса о значении воспитания и обучения для личности человека и для культуры нашей современности. Вряд ли мы вызовем возражения у тех, кто способен непредвзято взглянуть на современную культуру, если скажем, что эта тема глубоко связана с загадкой, перед которой в наше время стоят души и сердца очень многих людей. Мы можем проследить пути, на которых складывался присущий сегодня человеку подход к пониманию самого себя. Последнее столетие отмечено стремительным развитием естественных наук и всем тем, что они принесли цивилизации. Собственно говоря, вся современная жизнь пропитана естествознанием Нового времени. Однако, вглядываясь в это естествознание, мы понимаем, что оно направляет наш взор на царство минерального и под этим углом зрения формирует представления о других царствах природы; и мы убеждаемся в том, что ныне человек не в состоянии так непосредственно и интимно рассматривать самого себя, как он делал это в прежние эпохи. Ничто из дарованного человечеству пронизательностью естественных наук, не может быть непосредственно применено к внутреннему существу человека. Все ответы на вопрос о законах и жизни внешнего мира не приближают нас к сущности того, что заключено в границы человеческой кожи. Люди теперь даже не подозревают о том, что в действительности представляют собой природные процессы в живом человеке — его дыхание, кровообращение, питание.

Поэтому-то и пришли к тому, что даже в отношении душевного обращаются не к самому этому душевному, но рассматривают его проявления в телесной организации. Пришли к чисто внешним экспериментам над человеком. Я не выдвигаю возражений против экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики. То, что сделано в этом направлении, должно быть, конечно, признано, но, скорее, как симптом, а не по своему содержанию. Об этих опытах над

человеком все же следует сказать здесь несколько слов. Во времена, когда знания о совершающихся в другом человеке душевных процессах получали интуитивно, благодаря способности непосредственно сопереживать его внутренний мир, являлось, так сказать, само собой разумеющимся при объяснении телесных явлений исходить из того, что было известно о духовно-душевном. Ныне идут противоположным путем: исследуют внешние проявления, симптомы; хотя делают это, конечно, достойным уважения образом, — как достойно уважения сегодня всякое естествознание. Вместе с развитием новейшего мировоззрения установилась привычка считать заслуживающим внимания *только то*, что может быть воспринято органами чувств, и *то*, что посредством чувственного опыта может постичь разум. Вследствие этого пришли к невозможности правильным образом видеть внутреннее существо человека, к тому, чтобы довольствоваться наблюдением внешних оболочек. Методы, столь превосходно себя зарекомендовавшие при изучении внешней природы, ее строения, ее процессов, когда их применяют к человеку, оказываются непригодными для исследования элементарных воздействий одной души на другую.

Современная наука, раскрывающая нам определенные явления природы, удаляет нас от человека. Нетрудно видеть, что в результате страдает та область нашей культуры, к которой принадлежат образование и воспитание. Ибо педагог только тогда способен воспитывать и преподавать, когда он понимает *то, что* он должен преобразовывать и формировать; так же, как живописец способен творить, лишь зная природу, сущность краски, а скульптор — сущность своего материала. Это справедливо в отношении искусств, имеющих дело с внешними материалами, и тем более должно быть справедливым в отношении искусства, имеющего дело с самым благородным материалом, который только может быть дарован человеку, — с человеческим существом, с его становлением и развитием. Воспитание и преподавание всегда должны основываться на действительном познании существа человека. К такому, всецело покоящемуся на подлинном познании человека искусству воспитания, мы стремимся в вальдорфской школе. Вальдорфским методам воспитания и преподавания и посвящена настоящая конференция.

Можно было бы сказать: новейшее время отмечено огромными достижениями в области познания человека! Действительно, в отношении познания телесной организации человека достигнуто очень многое. Но человек состоит из тела, души и духа. Антропософская духовная наука, на которой основаны метод и система воспитания в вальдорфской школе, изучает их равным образом и стремится избежать какой бы то ни было односторонности.

В следующих лекциях, предисловием к которым является сегодняшняя, мне предстоит много говорить о таком познании человека. Теперь же мне хотелось бы обратить ваше внимание на то, что подлинное познание не ограничивается знанием о теле, душе и духе отдельного человека, — оно стремится постичь все, что происходит между людьми в земной жизни. Когда встречаются два человека, у них не может сразу же возникнуть полного,

пронизанного сознанием знания друг о друге, — это было бы абсурдно. Мы просто были бы не в состоянии нормально общаться друг с другом, если бы считали нужным постоянно спрашивать себя: что это за человек, что он в себе заключает? Но в неконтролируемых впечатлениях, ощущениях и, прежде всего, в импульсах воли мы несем бессознательное знание о том, кто встретился нам на нашем жизненном пути. Такое знание о человеке в новейшую эпоху пришло в упадок, и именно этим объясняются наши социальные беды. Оно опустилось в области, еще более подсознательные, чем те, в которых оно жило прежде. Но оно существует и по сей день — иначе, впервые увидев человека, мы не могли бы составить себе о нем никакого понятия. Не правда ли, знакомясь с кем-нибудь, мы — порой совсем безотчетно — испытываем чувства симпатии или антипатии, говорящие нам о том, способны ли мы сблизиться с данным человеком, или же, например, что нам лучше держаться от него подальше. Подчас по первому взгляду мы можем судить о наличии или отсутствии в нем ума и одаренности. Тысячи впечатлений готовы подняться в сознание из глубины нашей души, но мы отклоняем их, чтобы не нарушалось непосредственное общение; и в то же время это — наш душевный багаж, с которым мы предстоим другому человеку, этими неосознанными впечатлениями мы руководствуемся, давая направление нашей жизни. Сочувствие, которое ведь является одним из значительнейших моральных импульсов, должно быть отнесено к такому бессознательному познанию человека.

И вот, в жизни мы, взрослые люди, упражняемся друг с другом в таком бессознательном познании — не замечая его, но действуя сообразно ему. По отношению же к душе ребенка душа учителя должна быть значительно более сознательной. Это необходимо для того, чтобы учитель мог правильно формировать ее, необходимо ему для приобретения истинного воодушевления, истинного педагогического искусства, истинного сочувствия к душе ребенка, необходимо для правильного воспитания и преподавания. Самое важное в преподавании и воспитании совершается между душой учителя и душой ребенка. Из такого познания человека мы и будем исходить. Из познания, которое не может иметь четких очертаний, ибо оно относится не к отдельному человеку, но складывается из того, *что* в процессе воспитания происходит в душе учителя, и из того, *что* живет в душе ребенка. Подчас совсем непросто бывает наблюдать эти неуловимые токи, струящиеся от души учителя к душе ребенка и обратно. Ведь все здесь, по существу, меняется каждое мгновение. Для этого нужно особое видение, душевное видение, способное воспринять то мимолетное и тонкое, что перетекает из души в душу. Должно быть, только тогда мы и научимся понимать каждого человека в отдельности, когда сможем постигать то сокровенное духовное, что разыгрывается между людьми.

Для начала на ряде примеров мы попробуем рассмотреть, *как* формируются эти протекающие от одного человека к другому потоки. Познание человека, в частности ребенка, очень часто представляют себе заключающимся в том, чтобы спрашивать о действующих в детстве силах развития и о том, как мы должны поступать, чтобы в каждом конкретном возрасте правильно идти навстречу этим силам. Но познание человека, как оно здесь подразумевается, ограничивается не отдельными этапами развития, но простирается на все его земное существование, — что требует, разумеется, значительных усилий. Воспитателю и преподавателю необходимо принимать во внимание всю земную жизнь человека, ибо то, что как предрасположенность мы закладываем в него на восьмом или девятом году его жизни, сказывается на сорок пятом или пятидесятом году. То, как я, учитель, обхожусь с ребенком младшего школьного возраста, как я учу его, глубоко проникает в его физическую, душевную и духовную природу; скрытое под внешним покровом, будучи заложенным подобно семени, оно растет и действует в продолжение десятилетий и по истечении многих лет удивительным образом выступает наружу — иногда в конце жизни человека. Правильно воздействовать на ребенка возможно лишь при помощи того истинного познания человека, которое обращено не только на детство, но на всю жизнь в целом.

Такое познание человека я имею в виду и хочу на примерах показать вам, — сегодня лишь в ограниченной мере (в дальнейшем мы поговорим об этом подробнее), — как глубоко интимно может воздействовать душа учителя на душу ребенка. Задачи, которые наш разум ставит нашей воле, мы сумеем выполнить, если будем знать, что именно совершается между учителем и ребенком в то время, когда они просто находятся друг возле друга — каждый со своим особым характером, со своим особым темпераментом, на своей ступени образования, со своим особым физическим и душевным складом. До того, как началось какое бы то ни было обучение или воспитание, и мы и дети просто существуем рядом, между нами уже нечто происходит. И первый важный вопрос — это вопрос о влиянии учителя на ребенка.

Чтобы не блуждать в абстракциях, начнем с одной конкретной характеристики человеческой природы — с темперамента. Начнем не с темперамента ребенка, ибо здесь мы лишены выбора: мы должны воспитывать каждого ребенка, с любым темпераментом, — о детских темпераментах мы поговорим позже, — чтобы ограничить нашу задачу, начнем с темперамента учителя. Учитель приходит в школу и вступает в общение с детьми, уже обладая определенным темпераментом: холерическим, флегматическим, сангвиническим или меланхолическим. На вопрос о том, что мы, педагоги, можем сделать для обуздания, для воспитания своего собственного темперамента, можно дать ответ, лишь исследовав главную проблему: как действует на детей то, что их учителю присуще тот или иной темперамент?

Начнем с холерического темперамента. Холерический темперамент характерен тем, что учитель не в состоянии обуздать его, что он отдается ему. Каким образом он все же мог бы совладать с ним, мы рассмотрим позже; сначала просто укажем на то, что холерический темперамент обнаруживает себя в могучих, сильных

проявлениях; порой он побуждает учителя к таким поступкам, к такому обращению с ребенком, о которых учитель впоследствии сам жалеет. Может быть, он что-то резко делает вблизи ребенка и этим пугает его — мы еще увидим, сколь нежна в детстве душевная жизнь. Испуг скоропреходящ, но он проникает вплоть до физической организации. Находясь возле холеричного учителя, дети иногда испытывают постоянное чувство страха или подсознательную подавленность. Короче, нужно иметь в виду совершенно определенное, интимное воздействие холерического темперамента на ребенка.

Рассмотрим ребенка в дошкольном возрасте, когда он является еще вполне целостным существом. Три члена человеческой природы — тело, душа и дух — расчлняются лишь в более поздние годы. В период между рождением и сменой зубов весь ребенок — это как бы сплошной орган чувств. Это очень важный период жизни ребенка, и ему обычно уделяется недостаточно внимания. Возьмем какой-нибудь орган чувств, например, глаз. Он воспринимает внешние впечатления, воспринимает различные цвета. Благодаря своему устройству, глаз непосредственно соединяется с различными цветовыми впечатлениями. Без какого бы то ни было сознательного участия со стороны самого человека внешнее раздражение преобразуется в импульсы воли, и уже тогда может быть воспринято душой. В этом смысле вся душевная жизнь ребенка, в возрасте от рождения до смены зубов, подобна процессам восприятия в органах чувств. Все его внутренние переживания подобны восприятиям. В частности, это относится к впечатлениям от окружающих людей. Когда в присутствии ребенка мы бываем медлительны, обнаруживая душевную вялость, или, наоборот, развиваем бурную деятельность, обнаруживая стремительность наших душевных движений, это воспринимается им с той же интенсивностью, с какой органы чувств воспринимают воздействующие на них внешние впечатления. Весь ребенок в целом — это орган чувств. Вкусовые ощущения мы, взрослые люди, переживаем во рту, небом и языком. Ощущение вкуса у ребенка распространяется гораздо глубже — орган вкуса у него, так сказать, растянут на большую часть тела. То же и с другими чувствами. Цветовые впечатления глубоко связываются у ребенка с ритмом дыхания и влияют на кровообращение. То, что взрослый переживает лишь в глазу, ребенок переживает всем телом, а соответствующие импульсы воли возникают у него как рефлекс, без участия мышления. Все тело ребенка, подобно органу чувств, рефлекторно реагирует на то, что происходит в окружении.

Итак, дух, душа и тело в начале жизни еще не расчлнены, не дифференцированы, взаимопроникая друг друга, они составляют одно целое; духовное и душевное действуют в теле, прямо влияя на процессы питания и циркуляции. Как непосредственно связаны в ребенке душа (с ее ощущениями) и вся система обмена веществ — сколь тесно их взаимодействие! Лишь позже, при смене зубов, душевное постепенно отделяется от обмена веществ. У ребенка каждое душевное возбуждение непосредственно сказывается на кровообращении, на дыхании и пищеварении, всякое впечатление проникает вплоть до телесности. И вот, когда отдавшийся во власть своего темперамента холеричный учитель находится возле ребенка, просто находится около него, не будучи в силах сдерживаться, тогда эти порывы темперамента воздействуют на душу ребенка и проникают вплоть до его телесности; тогда нечто как бы насаждается в подосновы бытия, внедряется в тело человека, — с тем, чтобы спустя многие годы вновь явиться на свет. Подобно тому, как семя, осенью погруженное в землю, весной развивается в растение, так на сорок пятом или пятидесятом году жизни проявляется то, что закладывается в ребенка в возрасте восьми-девяти лет. И последствия воздействия холерического темперамента не владевшего собой учителя выражаются в заболеваниях системы обмена веществ не только у взрослых, но и у старых людей. Если должным образом исследовать, отчего тот или иной человек на сороковом или пятидесятом году жизни страдает ревматизмом или вообще какими-либо болезнями обмена веществ, дурным пищеварением или подагрой, приходишь к выводу о том, что, по большей части, все это следует приписать влиянию холерического темперамента учителя, не умевшего владеть собой и за несколько десятилетий до того находившегося возле этого человека.

Да, лишь рассматривая всю жизнь человека, а не одни только его детские годы, можно уяснить себе, какое центральное значение для этой жизни имеет система воспитания и преподавания, сколь существенно благополучие и несчастье в духовном, душевном и телесном отношении связаны с воспитанием и преподаванием. Когда видишь, как врач, даже не зная, с чем он в действительности имеет дело, вынужден лечить у старого человека недуги, вызванные ошибками воспитания, и часто уже не в силах помочь, когда видишь, как, войдя в ребенка, душевное воздействие преобразовалось и стало физическим, когда прозреваешь в это взаимопроникновение физического и психического, тогда только и можешь по-настоящему оценить, каковы, собственно, должны быть методика обучения и предпосылки воспитания, чтобы соответствовать существу природы человека.

Рассмотрим теперь флегматического учителя, также не следящего за собой, не стремящегося совладать со своим темпераментом при помощи самопознания и самовоспитания. Флегматик, находящийся возле ребенка, не дает проявляться его внутренней подвижности. Ребенок жаждет деятельности, его внутренние импульсы стремятся наружу, они должны изливаться наружу. Но его учитель, флегматик, дает волю своему темпераменту. Он не отвечает на то, что стремится из ребенка. Исходящее от ребенка не встречает вовне отклика, реакции. Если применить физическое сравнение: это похоже на то, как будто дышишь в разреженном воздухе. Когда учитель — флегматик, ребенок испытывает душевное удушье. Исследуя, почему у некоторых людей развиваются нервные болезни, неврастения и тому подобное, и обозревая жизнь человека вплоть до его детства, мы обнаружим, что основа для подобных заболеваний была заложена флегматическим, не облагороженным самовоспитанием,

темпераментом учителя. Даже болезненные явления, характерные для целой культуры, могут быть объяснены таким образом. Почему столь распространились в наше время нервозность и неврастения? Вы скажете, что в таком случае придется допустить, будто учителя всех тех, кто страдает расстройством нервов, были флегматиками. На это я отвечу вам, что они были флегматиками не в обычном, но в гораздо более истинном смысле этого слова. Ибо в определенный момент девятнадцатого столетия возобладали материалистический взгляд на мир. Интересы материалистического мировоззрения минуют человека, они развивают у воспитателя невероятное равнодушие к душевной жизни его воспитанников. И вот, можно было видеть своего рода флегматика, который, будучи обладателем абстрактных педагогических принципов, объяснял ученику, что не полагается давать выход своему раздражению, опрокидывая чернильницу: «Так делать не следует, не следует с досады опрокидывать чернильницу; а если ты не понимаешь, то я сейчас запущу этой чернильницей тебе в голову!» Итак, не стоило бы думать, что тогда не было холериков и нельзя было встретить сангвиников и меланхоликов, но по отношению к истинной задаче воспитания все они являлись, тем не менее, флегматиками. С материалистическим взглядом на мир невозможно правильно подойти к человеку, во всяком случае, к ребенку. Да, можно быть учителем-флегматиком, несмотря на то, что по натуре являешься холериком или меланхоликом. В известный период материалистического развития в сферу воспитания вступила флегма. И вследствие флегмы в людях развилось многое из того, что в наши дни выступает как неврозы, неврастения и общее расстройство нервной системы. Мы еще будем говорить об этом подробнее. То, что флегматичный учитель просто находится вместе с детьми, впоследствии сказывается в постигающих его бывших учеников нервных расстройствах.

Когда учитель, от природы наделенный меланхолическим темпераментом, отдается ему, когда он вследствие меланхолии слишком занят самим собой, так что духовно-душевные движения ребенка в любой момент могут быть пресечены, а жизнь ощущений заморожена, — тогда ребенок прячет свои душевные импульсы и вместо того, чтобы давать им выход вовне, погружается сам в себя. У взрослого, подле которого в его детские годы находился отдававшийся своему меланхолическому темпераменту учитель, обнаруживаются неправильности дыхания и кровообращения. Чего не в состоянии увидеть учитель, принимающий во внимание лишь педагогику детского возраста, или врач, имеющий дело только с тем актуальным возрастом, в котором находится человек, пришедший к нему с определенной болезнью, увидит тот, кто рассмотрит человеческую жизнь в целом: причиной многих заболеваний сердца, обнаруживающихся на сорок пятом-пятидесятом году жизни, он должен будет признать особое настроение, которое возникает в классе из-за присутствия учителя, отдавшегося своему меланхолическому темпераменту.

Уже простое прикосновение к тому незримому, что разыгрывается между душой ребенка и душой учителя, вызывает вопрос: как же должно происходить самовоспитание учителя в отношении своего темперамента? Мы предчувствуем, что недопустимо было бы учителю или воспитателю заявить: темперамент дается от рождения, каков я есть, таким я и останусь. Во-первых, это неверно, а во-вторых, если бы это было правдой, то человечество давно бы вымерло из-за ошибок воспитания.

Теперь еще рассмотрим отдающегося во власть своего темперамента учителя-сангвиника. Он восприимчив ко всем впечатлениям: если ученик сделал кляксу, он обернется к нему — но не вспылит, а просто посмотрит; если ученик шепнет что-нибудь на ухо соседу, он тоже взглянет на него, словом, он сангвиник, все впечатления быстро до него доходят и не оставляют по себе глубокого следа. Он вызывает ученицу отвечать заданный урок, но она быстро перестает его интересоваться, и он отсылает ее на место. Он именно сангвиник. Если вновь применить тот же метод, при котором рассматривается вся жизнь в целом, то обнаружится, что часто причина недостатка живости и жизнерадостности — а эти болезненные явления встречаются у очень многих людей — заключается в воздействии сангвинического темперамента учителя, темперамента, которым он не умел управлять. Сангвинический темперамент учителя, не занимающегося самовоспитанием, подавляет жизненные силы, подавляет чувство радости жизни, подавляет активность воли.

Если принять во внимание все эти взаимосвязи, открывающиеся нам благодаря духовной науке, основанной на истинном познании человека, то становится ясно, сколь всеобъемлющими в рассмотрении природы и сущности человека должны быть подлинное педагогическое искусство и подлинная система воспитания. И каким недалеким покажется в сравнении с этим все, что обращает внимание лишь на ближайшее, наиболее удобное для наблюдения. Это тупик. Поэтому основное, в чем нуждается современная культура, — с которой, увы, в жизнь человечества вступило уже столь много вредного, — от удобных единичных наблюдений, служащих сегодня почти единственной опорой педагогики и дидактики, от отдельных результатов, получаемых в итоге экспериментов и при помощи статистических методов (или, как там называются все эти милые вещи?), — перейти к такой педагогике и такой дидактике, которые равномерно обращены ко всей совокупности человеческих переживаний и к тому, что есть в человеке вечного, что лишь угадывается в этих переживаниях. В данной связи нам должно открыться нечто еще более глубокое.

В качестве введения я говорил о том, что происходит между учителем и учеником, между воспитателем и ребенком, если они просто находятся вместе, о том, что происходит тогда помимо всего, что делается сознательно. Это непосредственно связано с действием различных темпераментов.

Но вот учитель приступает к обучению. Каждый согласится с тем, что научить чему-нибудь может лишь тот, кто сам это изучал. Если я учился чему-нибудь сам, то я, так сказать, вправе учить этому и другого. Но зачастую

не отдают себе отчета в том, что помимо подготовки к преподаванию и воспитанию, которую учитель получил, обучаясь своей специальности, ему необходимо обладать еще и особой, приобретаемой в результате самовоспитания внутренней выправкой, самообладанием по отношению к собственному темпераменту и характеру. Здесь также путь познания ведет нас глубже в существо человека. Перед нами встает вопрос: как обучать ребенка тому, чему ты обучался сам? Правильно ли, чтобы учитель учил детей так же, как преподавали ему самому? Нет, не правильно. Это — эмпирический факт, мы найдем ему подтверждение, рассмотрим, *что* происходит с человеком физически, душевно и духовно в продолжение всей его жизни.

Если рассмотреть взаимоотношения учителя и ребенка так, как это было сделано в связи с темпераментами, то обнаружится, что поскольку мне приходится учить и воспитывать детей дошкольного возраста, постольку очень мало значения имеет все, чему я учился сам. В этом случае наибольшее значение имеет, что я за человек, какие впечатления получает от меня ребенок и может ли он мне подражать.

Мне хотелось бы указать вам на одну культуру, которая не рассуждала о педагогике, а стихийно, инстинктивно осуществляла ее, подходя к данному возрасту здоровее, чем сегодня это делаем мы. Она существовала на древнем Востоке и не знала педагогов в нашем смысле слова. Ребенка там предоставляли влиянию особого человека, который — со всем физическим, душевным и духовным, что было в его характере — просто должен был находиться рядом, чтобы ребенок мог на него равняться. Просто у ребенка вздрагивал мускул, когда у него вздрагивал мускул, и ребенок моргал, когда он моргал. Он специально упражнялся, и делал все так, чтобы ребенок мог ему подражать. Это был не восточный педагог, но восточный «Data»* *«Data» — санскр., наставник, буквально, «дающий». В основе здесь лежало еще нечто инстинктивное. Но и по сей день справедливым остается, что то, чему я учился, не играет никакой роли по отношению к тому, чем являюсь я, как воспитатель, для ребенка, у которого еще не менялись зубы. Только после смены зубов мои знания начинают приобретать некоторое значение. Но они утрачивают всякое значение, если я даю их ребенку такими, какими несу в себе. Их необходимо художественно преобразовать, претворить в образы. Между мной и ребенком должно установиться тонкое взаимодействие. Для второго периода жизни, периода от смены зубов до наступления половой зрелости, неизмеримо важнее всего изученного мной, важнее всего, что я ношу в моей голове — мое умение претворять в наглядные образы, в живые формы то, что я должен преподавать ребенку, то, чем я хотел бы наполнить его. И только для возраста между наступлением половой зрелости и началом второго десятилетия жизни первостепенное значение имеют мои знания. Самое важное в воспитании ребенка, у которого еще не менялись зубы — это человек; для ребенка в возрасте от смены зубов до наступления половой зрелости — творческий, художественный подход к жизни; лишь с четырнадцати, пятнадцати лет основным в воспитании и преподавании должно быть то, чему мы обучались сами. И так обстоят дела — до двадцати-двадцати одного года, когда ребенок вырастает и становится взрослым человеком, равноправным с другими взрослыми людьми, равноправным даже по отношению к тому, кто его старше.

Итак, мы направляем наш взор в глубину человеческого существа. Мы учимся понимать, что нельзя установить степень профессиональной пригодности учителя, проверяя, как он знает свой предмет; таким образом можно определить только, способен ли он преподавать ученикам в возрасте от четырнадцати-пятнадцати до двадцати лет. Что касается более раннего возраста, то вообще не приходится принимать в расчет, как учитель проявил себя на экзамене по специальности. Его профессиональные качества должны определяться совсем" другими критериями. Вопрос об учителе — это основной вопрос педагогики и дидактики. Ведь то, что, волнуясь и струясь, живет в детях, проникает в их сердца, и волю, и, далее, в мышление, — живет в них, просто потому, что еще прежде это живет в учителе, когда он со своим особым темпераментом, своим особым характером, своим особым душевным складом находится рядом.

Только на основе познания человека, которое направлено на всю его жизнь в целом, могут быть выстроены подлинная дидактика обучения и соответствующие жизни предпосылки воспитания.

ЛЕКЦИЯ ВТОРАЯ

9 апреля 1924 г.

Вчера предметом нашего рассмотрения был учитель, находящийся среди детей. Сегодня я постараюсь охарактеризовать этапы становления ребенка, как они открываются взору учителя. Детство — если внимательно рассмотреть все силы, имеющие значение для развития человека — делится на три ясно различимые эпохи. Лишь для того, кто учитывает особенности каждой из них, становятся реальностью обучение и воспитание, соответствующие сути дела, или, лучше сказать, соответствующие природе человека.

Первая эпоха жизни ребенка оканчивается сменой зубов. В наше время — этого нельзя не признать — принято считаться с наступающими в данном возрасте телесными и душевными изменениями; однако, соответствующие представления не настолько глубоки, чтобы проникать во все, что тогда происходит с человеком, во все то, что должно быть учтено и понято воспитателем. Появление постоянных зубов — это лишь самый внешний симптом преобразования всего человеческого существа.

Нужно ясно представлять себе, что современная психология и физиология не способны глубоко заглянуть в человека: они выработали собственные, по-своему великолепные методы, основанные на наблюдении телесных процессов, и имеют дело с душевным лишь постольку, поскольку оно обнаруживает себя телесно. Главная задача

антропософской духовной науки, как я уже говорил вчера, — это проникновение в человеческое развитие, развитие тела, души и духа. И здесь с самого начала нужно устранить одно предубеждение. О него спотыкаются все — и это также нельзя не признать, — кто принимается за вальдорфскую педагогику и дидактику, не имея опыта основательных занятий антропософией. Не подумайте, что все приводимое против вальдорфской педагогики оставляется нами без внимания. Нет, как раз наоборот! Человек, стоящий на такой духовной почве, как антропософия, ни в каком отношении не может быть фанатиком; он должен самым тщательным образом взвешивать любую критику его взглядов. Ему вполне понятно, почему, выдвигая возражения против исходящих от антропософии педагогических импульсов, оппоненты все снова и снова требуют: «Да, но вы должны сперва это доказать!»

Видите ли, слово «доказать» по большей части произносят, не связывая с ним никакого определенного смысла. Я не могу здесь читать лекцию о принципах доказывания и их приложении к различным областям жизни и познания, но я хотел бы нечто прояснить и для этого воспользуюсь сравнением. Что же сегодня имеют в виду, когда говорят о необходимости что-нибудь доказать? Начиная с четырнадцатого столетия человечество в своем развитии стремится оправдывать свои воззрения чувственным восприятием. До четырнадцатого столетия все было иначе. Но современные люди не обращают внимания на то, что их предки жили с иными представлениями об устройстве мира, человек сделался в известном отношении высокомерным. С высоты достигнутого в последние столетия он снисходительно взирает на то, что делалось — с его точки зрения по-детски — в темные Средние века. Стоило бы, кстати, подумать и о том, *что* скажут о нас наши потомки, если они будут столь же высокомерны! Надо полагать, в этом случае они будут считать нас такими же детьми, какими мы хотим считать людей Средневековья.

До четырнадцатого столетия люди также воспринимали мир посредством внешних чувств и также постигали его рассудком. Средневековая способность суждения, рассудок той эпохи, о котором в наше время зачастую отзываются столь пренебрежительно, культивировался в монастырских школах и был значительно более совершенным инструментом по сравнению с современным хаотическим подходом к образованию понятий, когда познание будто на помочах пристегнуто к природным явлениям. В то время все, что воспринималось в мире рассудком и чувственным восприятием, должно было получать обоснование исходя из божественно-духовного устройства мира. «То, что открывается внешним чувствам, должно быть обосновано божественно-духовным откровением», — это был не абстрактный принцип, так чувствовали, так ощущали все люди. Значение чего бы то ни было для чувственного мира может быть познанным и доказанным, лишь исходя из божественно-духовного миропорядка. Постепенно восприятие мира менялось. И в наше время этот процесс зашел так далеко, что даже то, что принадлежит к божественно-духовному миропорядку, может получить значение лишь постольку, поскольку оно будет доказано опытом чувственного мира, поскольку можно провести эксперименты и чувственные наблюдения, подтверждающие сообщаемое о духовном. Чего, собственно, требует ныне человек, говорящий: «Докажи мне этот духовный факт!» Он, собственно, спрашивает: произвел ли ты подтверждающий этот факт эксперимент или чувственное наблюдение? Почему ставят такие вопросы? Потому, что потеряно доверие к внутренней активности человека, к воззрениям на мир, возникающим из самого человека, потому, что доверяют только тому, что относится к внешней жизни, что приобретает посредством чувственного восприятия и логических умозаключений. Человечество стало внутренне слабым, оно не чувствует больше крепкой опоры во внутренней продуктивности. Это чрезвычайно сильно сказывается во всех сферах практической деятельности, прежде всего, на воспитании. В этом смысле доказать, подтвердить чувственным восприятием, наблюдением и экспериментом — равносильно примерно следующему. Некто указывает на падающий предмет и говорит: «Ты рассказываешь нам, что Земля и другие небесные тела свободно движутся в пространстве. Я этого не допускаю: ведь любой предмет нужно поддерживать, без опоры он упадет.» Однако, приходится ему возразить: Земля ведь не падает, так же, как Солнце и все остальные мировые тела. Когда переходишь от земных условий к космическому пространству, надо мыслить совершенно иначе. Небесные тела сами удерживают друг друга. Здесь перестают действовать законы, справедливые для непосредственного окружения Земли.

Так же обстоит и с духовными истинами. Когда утверждают что-либо о физических свойствах растений, животных, минералов или человека, то это нужно доказывать посредством экспериментов и наблюдений, — в данном случае это означает, что предмету необходимо дать опору. Когда же обращаются к свободному миру духа, то здесь истины должны сами поддерживать друг друга. Здесь доказательство находишь только в том, что истины опираются друг на друга. Поэтому при изложении духовного знания речь идет о принадлежности какого-либо одного факта ко всеобщей связи, подобно тому, как Земля и другие небесные тела свободно поставлены в мировом пространстве. Стремящийся к прозрению в духовное должен в различных направлениях искать те истины, которые, благодаря исходящей от них свободной «гравитационной силе доказательства», могут столь же свободно, без всякой опоры, поддерживать в духовном пространстве какую-нибудь отдельно взятую истину, сколь свободно, посредством взаимодействия гравитационных сил, удерживается в космическом пространстве небесное тело. Такого рода мысли о духовных фактах должны определять для вас основное настроение души, иначе в понимании, воспитании и обучении ребенка вы не поднимитесь выше душевного, и для вас останется недоступным живущий и действующий наравне с душевным дух.

Вступая в физический чувственный мир, физическое тело человек получает от родителей. В этом отношении современное естествознание обладает пусть несовершенными, — они станут совершенными лишь значительно

позже, — но все же более или менее приемлемыми знаниями. Для духовной науки физическое тело — лишь одна часть человека. Другая часть человека, соединяющаяся с тем, что переходит от отца и матери, нисходит из духовно-душевного мира. Долгое время, которое она провела между смертью и новым рождением, отделяет ее нынешнюю жизнь от ее прежней жизни. Находясь в духовном мире, она прошла через определенного рода переживания, — подобно тому, как мы, находясь на земле, между рождением и смертью, также проходим через переживания, которые доставляет нам тело посредством восприятий, чувств, мышления и воли. Эта часть существа человека, эта нисходящая из духовного мира сущность, соединяется во время эмбрионального периода с физическим телом и свободно, наподобие ауры, окружает ребенка в продолжение всего первого периода детства, от рождения до смены зубов. Да, эта сущность — которая так же реальна, как и то, что мы видим рождающимся из материнского организма — сначала слабо связана с физической телесностью, и по сравнению со взрослым человеком ребенок гораздо больше живет вне своего тела.

Так еще с одной стороны мы можем подойти к тому, о чем говорилось во вчерашней лекции: в этом периоде жизни ребенок в целом представляет собой как бы орган чувств. В его организме струятся, звучат, резонируют впечатления окружающего мира, ибо он не связан пока с телом так непосредственно, как связан с ним взрослый человек, — его духовно-душевное существо живет в окружающем. Поэтому он вбирает в себя все, что приходит в виде впечатлений из внешнего мира.

Каково же отношение того, что человек унаследовал физически, через отца и мать, к его существу в целом? Если исследовать развитие человека, стремясь увидеть духовное, а не для того, чтобы нечто доказать (в том смысле, как я об этом говорил), то становится ясно, что все в организме обусловлено силами наследственности точно так же, как обусловлены ими молочные зубы. Присмотритесь, насколько иначе сформированы коренные зубы и как наглядно предстает здесь то, что совершается с человеком от рождения до смены зубов. От рождения до смены зубов, пока в его теле господствуют силы наследственности, весь человек являет собой как бы унаследованную модель, над которой, отдаваясь приходящим из окружающего мира впечатлениям, как чисто подражающее существо, работает духовно-душевное. И когда мы наблюдаем, как ребенок всем своим существом отзывается на каждое наше душевное движение, как за каждым движением руки, за каждой переменной выражения лица, за каждым взглядом он чувствует то духовное, что несет в себе взрослый человек, — наблюдая это, мы видим, как на основе переданной по наследству модели в течение первых семи лет формируется индивидуальное. Путем наследования родившийся человек получает от земного мира как бы модель, по которой он формирует нового, второго человека, рождающегося, собственно, только со сменой зубов. Так же, как молочный зуб выталкивается стремящимся занять его место постоянным, как при этом индивидуальное выдвигается и выталкивает унаследованное, так происходит и с организмом в целом. Первые семь лет жизни он представляет собой изготовленную земными силами модель. Она выталкивается так же, как, обрезая себе ногти и волосы, мы отталкиваем то, что находится на самой внешней границе нашего тела. Подобно тому, как здесь отталкивается внешнее, так обновляется весь человек со сменой зубов. Но дело в том, что второй человек, полностью заменяющий первого, пришедшего в мир путем физического наследования, формируется уже под влиянием тех сил, которые нисходят из доземного существования. Таким образом, в эпоху жизни между рождением и сменой зубов происходит, собственно говоря, борьба между унаследованными силами, принадлежащими физическому потоку развития человечества, и теми силами, которые индивидуальность каждого человека приносит с собой из духовного мира как плод прежних земных жизней.

Этот факт мы должны воспринять всем своим существом, а не только теоретически, как это делают многие, следуя современным привычкам мышления. Мы должны постичь его значение для ребенка и его значение для воспитателя. Его значение для ребенка состоит в том, что ребенок всей душой, всем тем, что он принес с собой из предземного существования, из духовно-душевного мира, отдается физическим воздействиям, исходящим от окружающих его людей. Такое отношение к окружающему, к природному, мы можем определить только как религиозное. Мы, однако, должны понимать, в каком смысле это говорится. Конечно, в наши дни, говоря о религиозном отношении, подразумевают сознательно развитое религиозное чувство взрослого человека, которое растворяется в духовном мире, отдается духовному. Религиозное отношение — это самоотдача, молитвенное общение с миром, но у взрослого человека оно полностью погружено в духовное. Душа и дух отдаются окружающему. Поэтому кажется, что все как бы выворачивается наизнанку, когда говорят о том, что тело ребенка отдается окружающему, и называют это религиозным переживанием. Но это — природно-религиозное отношение. Когда ребенок отдается своему окружению, он живет во внешнем мире подобно глазу, который обособляется от остального организма и благоговейно и молитвенно отдается окружающему. Это — религиозное отношение, низведенное в сферу природного. И если мы хотим видеть чувственный образ того, что при религиозном переживании духовно-душевно происходит во взрослом человеке, достаточно будет правильно взглянуть на тело ребенка. Ребенок живет религиозно, но — природно-религиозно: он отдается не душой, но кровообращением, дыханием, питанием; их он молитвенно отдает окружению.

Конечно, таким образом выраженное звучит как парадокс, но здесь в парадоксальном заключена истина. И когда мы воспринимаем это не теоретически, а всем своим существом и видим борьбу, которую ребенок ведет, отдаваясь обращенной на природное религиозности, борьбу между унаследованными и индивидуальными силами, тогда мы, воспитатели, сами погружаемся в религиозное настроение. И если ребенок, отдаваясь религиозности

своим физическим телом, сопоставим с простым верующим, то воспитатель, взирая на все, что столь чудесным образом совершается между рождением и сменой зубов, погружается в религиозный образ мышления священника. Так воспитание становится священническим служением, своего рода культом, который совершается на алтаре человеческой жизни не посредством умерщвления, но посредством пробуждения к жизни жертвы — самого человеческого. Ибо мы должны передать дальше в земную жизнь то, что низошло к нам 'а божественно-духовного мира в ребенке, который из сущности, дарованной божественно-духовной жизнью, созидает себе собственными силами свой второй человеческий организм.

Когда мы обдумаем все это, в нас по отношению к воспитанию проснется священное чувство. Без него воспитание в первые годы жизни будет лишено соответствующих жизни предпосылок. Если при помощи рассудка пытаться овладеть всем, что нужно воспитателю, создавать педагогику на основе осмысления внешних данных о природе ребенка — в лучшем случае это будет «педагогика на четвертушку». Полноценная педагогика не пишется при помощи рассудка, полноценная педагогика может изойти только из полной человеческой природы: не из внешнего, лишь рассудочного познания человеческой природы: но из глубоко переживающей тайны мироздания. Редкое впечатление так чудесно воздействует на душу, как созерцание — день за днем, неделя за неделей, месяц за месяцем и год за годом, в первом периоде детства — постепенного рождения духовно-душевного существа человека; созерцание того, как из хаотических движений конечностей, из блуждающего вовне взгляда, из мимики, которую мы ощущаем еще не вполне принадлежащей индивидуальности ребенка, развивается, выступает на поверхность и находит свое выражение в человеческом облике то, что исходит из центра, из средоточия человека — исходит оттуда, где в полноте реальности вершит низошедшая из предземного бытия божественно-духовная сущность. И если мы сможем воспринять это, с преклонением и самоотречением говоря себе: «Здесь божество, ведшее человека до его рождения, являет себя в формировании человеческого организма, здесь взираем мы на творящее божество, здесь ощущаем мы направленный на нас взгляд бога», — если мы сможем принять в сердце такое божественное служение воспитания, то именно тогда из нашей собственной индивидуальности педагога родится живая, ниоткуда внешним образом не почерпнутая методика воспитания и преподавания.

Такое настроение по отношению к становящемуся человеку является необходимой принадлежностью всякой методики воспитания. Без этого настроения, без этого чувства священного служения не стоило бы вообще приступать к воспитанию. Поэтому стремление к преобразованию методики должно сводиться к тому, чтобы все, что с течением веков, после четырнадцатого столетия, стало слишком интеллектуальным, слишком рассудочным, вновь сделать одушевленным, исходящим из всей человеческой природы, а не из одной головы. Ибо — если мы умеем быть непредвзятыми — этому учит нас сама природа ребенка.

Какой же путь избрала наша цивилизация, начиная с четырнадцатого столетия? Рассматривая совершившийся в четырнадцатом столетии великий культурный перелом, сначала можно разглядеть, как нечто толкает людей от внутреннего к внешнему. Эта привязанность ко внешнему стала настолько естественной для современного человечества, что уже невозможно представить себе чего-либо иного. Состояние, к которому оно пришло в ходе исторического развития, рассматривают как абсолютно правильное, а не как нечто, относящееся к условиям данной эпохи. Люди теперь больше уже не могут чувствовать так, как они чувствовали до четырнадцатого-пятнадцатого столетия. Тогда к духовному были обращены столь же односторонне, сколь односторонне ныне обращены к материальному. Но человеческий род однажды должен был таким же образом взглянуть на природное, каким он прежде взирал на духовно-душевное. Поворот в сторону материального был необходим, но в настоящий момент — дабы цивилизованное человечество не погрузилось в варварское состояние — необходим поворот в сторону духовно-душевного. В осознании этого факта заключается суть всех тех устремлений, одним из которых является вальдорфская педагогика. Она основывается на том, что пронизательному взору в развитии человечества открывается как необходимое нашему времени. Мы должны возвратиться к духовно-душевному. Но тогда мы должны ясно осознать, как мы от него отошли. Многим это пока еще недоступно. Поэтому они и рассматривают стремление вернуться к духовному, как что-то не совсем нормальное.

В этом отношении порой приходится выслушивать и читать примечательные соображения. Приведу один пример. В новой книге Мориса Метерлинка «Великая загадка» есть интересная глава, где он говорит об антропософском подходе к рассмотрению мира. Он говорит там об антропософии и — простите мне, что об этом зашла речь — обо мне самом. Он читал многие из моих книг, и он говорит следующее: в начале моих книг я выступаю как все взвешивающий, логичный, осторожный человек; но по дальнейшим главам моих книг создается впечатление, будто я потерял рассудок. Так, видите ли, кажется Морису Метерлинку. Он имеет, впрочем, на это субъективное право. Почему, бы мне не казаться ему в первых главах все взвешивающим, логичным; и научным человеком, а в последующих — безумным? Это его право, само собой разумеется, никто не станет оспаривать. Но не абсурдно ли это? Вы согласитесь со мной, если обдумаете следующее. Увы, я написал за свою жизнь довольно много книг, — вы можете видеть их выставленными на специальных столах, — и уже говорят, что я начинаю писать новую книгу сейчас же по окончании предыдущей. И вот, читая их, Морис Метерлинка, находит, что в первых главах я проявляю себя все взвешивающим, осторожным, научным, а в дальнейших главах — сумасшедшим; с каждой следующей книгой я вновь становлюсь разумным, и так далее. Таким образом, видите ли, я должен владеть искусством по желанию — при написании первых глав — быть разумным, затем становиться

безумным, чтобы, начиная новую книгу, сейчас же возвратиться к благоразумию. Я должен попеременно быть то разумным, то безумным человеком. Конечно, он вправе так думать, но ему следовало бы обратить внимание на абсурдность своего мнения. Так суждения значительного человека современности оказываются абсурдными. Впрочем, я говорю об этом лишь мимоходом.

Многие люди не осознают, что вынося суждения, они исходят не из человеческой природы как таковой, но из того, что, начиная с четырнадцатого века, усвоила себе внешняя культура, из внешнего материалистического образования и образа жизни. Глубже познать человека — вот первейшая задача педагога, воспитателя и, собственно говоря, всех, кто так или иначе имеет отношение к детям. Мы никогда не должны забывать о том, что все происходящее в окружающем резонирует в ребенке. Нужно уяснить себе: здесь действует, фактически, неуловимое. Когда мы находимся поблизости, ребенок понимает, какие мысли лежат в основе наших жестов или выражения лица. Он понимает это, конечно, не потому, что истолковывает наши жесты, но благодаря своей внутренней связи со взрослыми, гораздо более подвижной, чем может быть связь между взрослым и взрослым. Отсюда явствует, что в присутствии ребенка мы должны чувствовать и думать только так, чтобы наши чувства и мысли могли жить в нем дальше. В первые годы жизни ребенка воспитатель в своем поведении должен руководствоваться следующим правилом: в присутствии ребенка ты обязан так направлять свою душевную жизнь, чтобы все твои чувства, ощущения, мысли могли жить в нем и далее. Ибо все впечатления ребенка, все, на что он реагирует душевно, продолжают действовать в его кровообращении, в его пищеварении и предопределяют его будущее здоровье. Воспитывая ребенка духовно-душевно, считаясь с его ориентацией на подражание, мы в то же время воспитываем его физически-телесно. Здесь совершается чудесное превращение: то, с чем ребенок встречается духовно и душевно, в дальнейшем метаморфозируется в физическую конституцию, в органическое, в предрасположенность к здоровью или болезни.

Итак, в вальдорфской педагогике мы исходим в воспитании из духовно-душевного не потому, что хотим односторонне на него воздействовать, а потому, что знаем, — благодаря этому мы в значительной мере формируем человека и физически. Вспомните примеры, приведенные мной во вчерашней лекции. На основе модели, дарованной силами наследственности, выстраивается организм второго человека, готовый вступить во вторую эпоху жизни, в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости. Подобно тому, как в первую эпоху жизни человек завоевывает себе второе тело при помощи того, что воплощается в его индивидуальности из чисто духовного существования между смертью и новым рождением, так во вторую эпоху, от смены зубов до наступления половой зрелости, происходит борьба между влияниями внешнего мира и тем, что человек хочет нести в себе как свою индивидуальность. Влияние внешнего мира делается сильнее, но и человек укрепляется внутренне; он уже не напоминает собой орган чувств, в нем больше не резонирует все происходящее! вокруг. Чувственное восприятие человека теперь локализуется более на поверхности, на периферии. Органы чувств обретают самостоятельность. При этом новое отношение человека к миру является не интеллектуальным, но его можно было бы уподобить художественному восприятию жизни. Если сначала восприятие жизни было религиозным, и в полноте религиозности, обращенной к природе, ребенок отдавался окружающему, то теперь он испытывает потребность претворять приходящее извне в образы. В период между сменой зубов и наступлением половой зрелости ребенок в определенном смысле является художником — подобно тому, как в первую эпоху жизни, до смены зубов, он является природно-религиозным существом. Поскольку же в данный период он стремится получать все в виде художественных образов, постольку и педагог также должен быть творческой личностью, художником, соответствующе претворяющим весь учебный материал. Необходимо, чтобы это требование к воспитателю и преподавателю стало неперемennым условием искусства воспитания. Между сменой зубов и наступлением половой зрелости художественный элемент должен выступить как то, что связует учителя с подрастающим человеком. В этом отношении нам, учителям, нужно многое преодолеть. Ведь наши цивилизация и культура считаются только с интеллектом и совершенно не считаются с художественным элементом. Я не критикую, я только характеризую, так как мне хорошо известно, что это необходимый этап в развитии человечества.

Обратимся, например, к чудеснейшему явлению природы эмбриональной жизни. Когда мы читаем о ней в современных монографиях или узнаем о ней в школе и стремимся постичь ее с помощью вновь пробуждающихся сегодня сил, тогда в душе происходит нечто такое, в чем обычно не хотят себе признаваться, опасаясь проявить непочтительность по отношению к зрелым плодам развития человечества. Я не критикую, а лишь даю характеристику современного положения вещей, понимая, что оно необходимо на известном этапе развития человечества. А хорошо бы признаться себе в этих душевных движениях. Возьмите современные книги по эмбриологии, ботанике, зоологии: стоит начать их читать, как тотчас погружаешься в холод интеллектуализма; все образное систематически вытравляется, — а ведь в природных процессах нет ничего интеллектуалистического. Если мы берем какую-нибудь книгу по ботанике, написанную по всем правилам науки, то, будучи учителями, мы должны прежде всего переосмыслить ее содержание. Конечно, нет иного пути ознакомиться с тем, что совершается в растительном мире, как принять прочитанное к сведению; мы вынуждены приносить жертву — узнавать факты из современных книг. Но мы обязаны заново воссоздать то, что узнали, когда, как учителя и воспитатели, обращаемся к ребенку, находящемуся в возрасте между сменой зубов и наступлением половой зрелости. Мы должны с помощью нашей художественной фантазии, с помощью нашего художественного чувства претворить

это в художественные образы. Все мои мысли о природе — силою моего художественного вдохновения должны стать образами. Художественно строить преподавание для детей в возрасте от смены зубов до наступления половой зрелости — вот, к чему следовало бы стремиться, преобразовывая основы современной педагогики. Подобно тому, как для первой эпохи жизни ребенка нам необходимо нести в себе настроение священнического служения, так для эпохи между сменой зубов и наступлением половой зрелости нам нужен артистизм, художественный элемент. Ибо что, собственно, совершаем мы, воспитывая и обучая человека в эту эпоху его жизни? Индивидуальность, нисшедшая из духовного мира в новую земную жизнь, формирует для себя второго человека; мы же при этом играем роль восприемников; к силам, которые из духовно-душевного работают над тем, чтобы сформировать второго человека во всей полноте его индивидуальности, мы присоединяем то, что исходит от нас как учителей и воспитателей. Понимание этого, как оживляющий душу импульс, должно пронизать собой методику обучения и предпосылки воспитания. Здесь бесполезно размышлять о том, как следует поступать, все должно совершаться под воздействием живого впечатления, которое ребенок производит на учителя и воспитателя.

Воспитывая и обучая детей данного возраста, следует избегать двух крайностей. Во-первых, это слишком интеллектуалистичный подход, когда мы, например, требуем, чтобы ребенок усвоил *точно* сформулированные понятия и определения. Ведь так удобно воспитывать и преподавать с помощью определений! Более способные заучивают их наизусть, и получается очень удобно: на следующем уроке можно видеть заученным то, что было дано на предыдущем; тех же, кто не выучил, можно оставить на второй год. Это очень удобный метод. Но его следует уподобить методу башмачника, который шьет ботинки для трехлетнего ребенка и хочет, чтобы они были в пору еще и десятилетнему. Ботинки сшиты *точно*, но они уже малы ему. Так происходит и с тем, что усваивает ребенок. То, что он усвоил, когда ему было семь-восемь лет, уже не в пору душе двенадцатилетнего, который столь же мало может воспользоваться когда-то заученными определениями, сколь и ботинками, из которых он вырос. Но если речь идет о душевном, этого не замечают. Учитель, требующий от двенадцатилетнего ребенка определений, данных ему в младших классах, подобен башмачнику, желающему одеть на десятилетнего ботинки, сшитые для трехлетнего; десятилетний втиснет в них пальцы, но не ступни. И сходным образом большая часть духовно-душевного остается за пределами преподавания и воспитания. Нужно при помощи подвижных, способных к развитию художественных образов вызывать у ребенка такие чувства, давать ему такие представления, которые могли бы пройти через метаморфозу, которые, следуя росту души, могли бы расти и сами. Но для этого необходимо, чтобы связь учителя и воспитателя с детьми была живой, а не абстрактной, выстроенной из мертвых педагогических понятий. Поэтому преподавание детям в возрасте между семью-восемью и четырнадцатью-пятнадцатью годами должно быть пропитано образностью.

Это во многих отношениях противоречит внешнему характеру современной культуры. Мы живем в этой культуре. Мы читаем книги — в них полное смысла содержание передано маленькими значками, которые мы называем «а», «б», «в», «г» и так далее. Мы совершенно не думаем о том, как с нами поступали, когда обучали этим знакам; они не имеют никакого отношения к нашей внутренней жизни. Почему «а» или «е» следует писать именно так, как мы пишем их сегодня? Здесь нет никакой внутренней необходимости. Невозможно понять, почему для того, чтобы выразить удивление, — «ах!», — нужно написать «а» и еще добавить «х». В древности было иначе. Тогда внешние события запечатлевали при помощи образного письма. Тогда при взгляде на табличку или лист, где было нечто запечатлено, человек чувствовал в себе отзвук какого-нибудь процесса или вещи. Видите ли, мы должны оберегать шести-семилетних детей от обучения письму по современным методам. Ребенку следует давать то, что будет потом расти из него самого, из движений его рук и пальцев. Предположим, он видит блестящий предмет, и учитель просит его передать этот блеск в виде блестящих рисунков: тогда ребенок понимает, в чем здесь дело. Ему также будет понятно, если сначала попросить его провести рукою сверху вниз по какому-нибудь предмету, а затем попросить его начертить идущую сверху вниз линию. Или — другой пример. Я показываю ребенку рыбку и предлагаю ему понаблюдать за ее движением вперед, а затем — за движением плавников, которое пересекает первое. Я предлагаю ему нарисовать это движение вперед и то, как оно пересекается другим движением, и говорю: «Вот, ты нарисовал, как плавает рыба — хорошо получилось.» Далее я перехожу к внутреннему переживанию слова «Фиш» (рыба). В нем есть буква «Ф». Ее можно написать так: провести линию и пересечь ее.* *
Разумеется, имеется в виду латинская буква (Прим. к русск. изданию). Звук, которым начинается слово Фиш, я изображаю в соответствии с тем, что пережил ребенок. Таким образом, в обучении письму я могу исходить не из абстрактного воспроизведения знаков, но построить его на основе того, как дети, рисуя, переживают и изображают конкретные предметы и явления. При этом я не выхожу за пределы живой образности.

Я привел здесь пример такого художественного подхода для того, чтобы вы могли почувствовать, как он обращен к ребенку в целом, а не просто к способности понимать, на которую подчас делается столь односторонний упор. Совершая такой переход от интеллектуального к образному, мы вытесняем это интеллектуальное. Когда же интеллектуальному отдают предпочтение, когда не могут или не хотят перейти к образному, тогда у ребенка происходят незаметное для внешнего наблюдения нарушение в процессе дыхания. Я сказал бы, что он уплотняется — так, что выдох делается слабее. Но этого не следует представлять себе грубо. Когда ребенка в возрасте от семи до четырнадцати лет слишком нагружают интеллектуально, то процесс выдыхания уплотняется и ребенком овладевает подсознательное удушье. Наступает как бы внутреннее, тонкое удушье, которое в более позднем возрасте проявляется в виде астмы и других обусловленных угнетенностью дыхания болезней.

Если же вдаются в другую крайность и держат себя в школе эдаким маленьким цезарем, мня себя при этом, разумеется, большим цезарем, тогда ребенка постоянно как бы преследуют волевые импульсы учителя. Подобно тому, как крайность интеллектуализма уплотняет выдох, так вследствие одностороннего командирства учителя, односторонней активности волевых импульсов разреживаются силы, регулирующие обмен веществ. У ребенка развивается слабость органов пищеварения, последствия которой могут обнаружить себя в более позднем возрасте. И то, и другое недопустимо в воспитании: ни преувеличенный интеллектуализм, ни злоупотребление волей. Здоровое развитие ребенка в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости обеспечивается уравновешиванием обеих крайностей: тем, что совершается в душе, когда воля учителя мягко переходит в поступки ребенка, и тем, когда интеллект смягчается и не угнетает процесс дыхания.

Так при помощи истинного познания человека открывается для нас то, как из недели в неделю, из месяца в месяц, из года в год мы должны воспитывать и учить ребенка. Учебному плану надлежит отражать в себе развитие человека. Об этом я буду говорить в следующих лекциях.

ЛЕКЦИЯ ТРЕТЬЯ

Утро 10 апреля 1924 г.

Чтобы воспитание и преподавание были плодотворными, необходимо усвоить правильный взгляд на становление организма ребенка, взгляд, позволяющий наблюдать малейшие нюансы его развития. Я хотел бы начать с одного сравнения.

Рассмотрим самое обыкновенное чтение. То, что мы, взрослые люди, узнаем при обычном чтении книги, не имеет ничего общего с тем, о чем мы могли бы сказать: буква «б» имеет такую-то форму, а буква «в» — такую-то. Человек, прочитавший «Вильгельма Мейстера» Гете и желающий поделиться впечатлением, не станет описывать буквы; он воспринял вовсе не знаки на бумаге и не то, что заключено в переплет. И все же, прежде, чем воспринять содержание «Вильгельма Мейстера», он должен был выучить буквы и научиться связывать их между собой. Итак, ему нужно знать формы букв. Отношение учителя и воспитателя к ребенку должно строиться на чтении в человеческом существе. Но из материалистической физиологии нельзя почерпнуть большего, чем знание букв. Педагог не может ограничиться изучением того, как выглядят легкие и сердце и какую функцию в физическом организме они выполняют; на этом пути о существе человека он узнает столько же, сколько можно узнать о книге, умея различать буквы, но не умея читать.

В нашу эпоху люди разучились читать в природе, и особенно в человеческой природе. Современное естествознание — не чтение, но лишь перечисление букв. До тех пор, пока это не будет в полной мере осознано, не может быть ни подлинного педагогического искусства, ни подлинной дидактики. Истинное познание человека — это чтение, а не перечисление букв. Мне, конечно, могут возразить, что вряд ли правомерно как раз в ту эпоху, когда естествознание находится на величайшем подъеме, — признаваемом также и антропософами, — заявлять, будто в действительности сделан шаг назад.

На это следовало бы ответить следующим образом. До четырнадцатого-пятнадцатого столетия люди вообще не знали, что значит «читать по буквам» в природе. Они не занимались описанием отдельных органов, но имели инстинктивно-интуитивное представление о существе человека, так сказать — о человеческом вообще. Такого рода представления могут иметь лишь те, кто не обладает полнотой внутренней свободы. Это — произвольное представление. В развитии культуры должна была наступить эпоха, — она началась в четырнадцатом-пятнадцатом столетии и ныне близка к окончанию, — когда забыли все, что прежде существовало как инстинктивное знание о человеке, и стали учиться различать буквы в человеческой природе. С последней трети девятнадцатого века европейской культуре присуще уже полностью лишенное духа мировоззрение — подобно тому, как обречен на духовную пустоту тот, кто, не умея читать, лишь разглядывает формы букв. В эту эпоху человек сделался более самостоятельным, ибо в нем, особенно в образованных людях, прекратилось произвольное действие духа.

Вы видите, что нужно уметь проникать взором в мировую историю — иначе невозможно правильно понять свое собственное положение и место в потоке всемирно-исторического развития. Правда, знакомство с этими истинами может угнетающе подействовать на современного человека. Ведь он, как уже говорилось, одержим известным высокомерием и свое умение различать буквы в письменах природы ставит значительно выше того, что существовало в прежние эпохи развития человечества. Современный анатом, разумеется, считает свои знания о сердце и печени гораздо более содержательными по сравнению с тем, что было известно его предшественникам. Однако, их понятия о сердце и печени заключали в себе духовное. По мнению современного анатома, сердце является чем-то вроде хорошей машины, хорошего насоса, перегоняющего кровь по телу. Если сказать ему, что он видит лишь мертвое, он не согласится. И со своей точки зрения он будет прав, ведь он не может понять, *что* имел в виду древний анатом, считавший сердце чем-то вроде духовного существа. Для древнего анатома чувственное созерцание было пронизано духовным содержанием. Это созерцание духовного в чувственном не могло происходить при ясном, полном сознании, оно было произвольным. Если бы люди продолжали обладать способностью к такому двойному созерцанию, для них оставалась бы невозможной та полная моральная свобода, которой надлежало вступить в развитие человечества.

Проследите ход исторического развития, проследите, как начиная с четырнадцатого-пятнадцатого столетия в цивилизованных странах набирало силу брожение, исходившее в средней Европе от богемскоморавских братьев,

движение которых имело известную педагогическую ориентацию, вплоть до Виклифа, Гуса и того, что обычно называют Реформацией, и вы повсюду обнаружите стремление к свободе, нашедшее затем свое выражение в революционных движениях восемнадцатого столетия. И поныне человечество продолжает вести борьбу за чувство внутренней свободы. Всего этого не произошло бы, если бы сохранилась прежняя способность созерцания. Необходимо было освободиться от непроизвольно действовавшего в человеке духа и получить возможность, исходя из свободы, принимать или отвергать духовное. Таким образом, непредвзято рассмотрев историю становления духовной культуры, мы должны будем сказать себе: в сущности, педагог обязан достичь полного понимания того, что совершается в ходе земного развития человечества; взаимодействие учителя и ученика, остающееся с древних времен инстинктивным, он должен преобразовать в совершенно сознательное. Но этого не достичь, если черпать знания только из вошедших в обиход современной науки букв. Этого можно достичь, лишь сознательно восходя от перечисления букв к чтению. Как при чтении книги мы целиком погружены в то, что говорят нам буквы, но воспринимаем нечто совершенно иное, чем то, как они выглядят — в известной мере буквы ведь не имеют никакого отношения к содержанию «Вильгельма Мейстера», — подобно этому нужно уметь познавать в природе то, что не может сообщить нам о ней современное естествознание, но что открывается, если принимать научные данные как буквы, и затем учиться читать в человеческом существе.

Вот почему неправы те, кто говорят, что антропософская духовная наука презирает естествознание. Это неверно: она глубоко его уважает, — но так, как это делает человек, желающий читать книгу, а не просто фотографировать буквы. Подчас приходится высказываться довольно радикально, если нужно правильно охарактеризовать культуру эпохи. Предположим, я даю кому-нибудь том «Вильгельма Мейстера». Не правда ли, существует разница между тем, кто, не интересуясь содержанием книги, станет просто фотографировать страницу за страницей, и тем, кто сейчас же постарается узнать, что же в ней написано. В положении первого находится тот, кто, познавая человека, желает оставаться на уровне современного естествознания. Он не хочет ничего иного, как только фотографировать внешние формы, ибо просто не представляет себе другой возможности. Таково уж существующее положение вещей: приходится прибегать к радикальным сравнениям, чтобы охарактеризовать нынешнее отношение человека к человеку и к миру, — иначе оно остается непонятым. Сегодня многие убеждены, что то, чем они обладают, совершеннее того, что существовало до четырнадцатого-пятнадцатого столетия. Они заблуждаются. Нужно вновь, уже сознательно, овладеть тем, чем раньше владели бессознательно, благодаря интуиции. Стремление к этому, подобно магическому дуновению, должно вдохнуть жизнь во все места, где готовят учителей, оно должно внутренне формировать учителя, — именно оно откроет его взору необходимую духовную перспективу. Поэтому в наше время не так уж актуально ставить эксперименты по исследованию свойств памяти, воли или способности суждения, но важно, чтобы методическая, дидактическая, педагогическая профессиональная подготовка была направлена на формирование у будущих учителей и воспитателей описанного мною душевного склада. Именно при подготовке учителей речь должна идти о главном в человеческом существе.

И когда это воплотится в действительность, познанное и пережитое учителем в процессе профессиональной подготовки больше не будет в нем мертвым сводом правил; ему не понадобится размышлять над тем, как применить к ребенку то или иное правило, но в его душе будет возникать интенсивное впечатление от всего существа ребенка, — впечатление, пробуждающее жизненные силы и радость. Это существо будет расти и само отвечать на вопрос о том, как в каждом конкретном случае следует поступать педагогу.

От чтения общих закономерностей человеческой природы нужно уметь перейти к чтению в отдельном человеческом существе. Повсеместно педагогика должна быть приведена к практике, к пользованию, — я полагаю, здесь уместно употребить это материалистически окрашенное слово, — к пользованию тем, в чем есть потребность. При обычном чтении, например, мы пользуемся нашим умением различать и связывать между собой буквы. Учитель должен действительно «читать» в своем ученике. Тогда он не будет переоценивать или недооценивать того, что связано с физически-телесным развитием. Только тогда он действительно научится применять данные физиологии и экспериментальной психологии. Тогда от знания частных он сможет подняться до всестороннего постижения человеческого существа.

Ребенок, достигший школьного возраста, для внутреннего взора выглядит совершенно иначе по сравнению с тем, как он виделся в продолжение первых семи лет жизни. Что же открывается внутреннему взору в природе ребенка, у которого не начали меняться зубы? В прошлой лекции я уже описывал вам эти протекающие во всем организме процессы — внешним образом они выражаются в появлении постоянных зубов. Душевное существо человека работает над формированием второй телесности подобно тому, как скульптор ваяет из своего материала. Это — бессознательная внутренняя формообразующая деятельность. Оказывать на нее влияние извне возможно, лишь предоставляя ребенку подражать тому, что мы делаем сами. Что я делаю, как я двигаюсь, — это видит ребенок, и это в его душе становится формирующей силой; движения моей руки оказываются побуждением к бессознательной пластической деятельности, отливающейся в форму. Этот переход в форму поначалу полностью зависит от того, как движется ребенок. Внутреннее формообразование в высшей степени обусловлено тем, каким образом хаотические, неориентированные импульсы движения ребенка становятся упорядоченными, оно обусловлено его работой над внешней пластикой собственного тела. Принимая ребенка в школу, нужно ясно представлять себе, что по мере его продвижения в физическо-душевно-духовном развитии процесс, совершившийся поначалу только в движениях, переходит в совершенно иную сферу.

До смены зубов кровообращение ребенка зависит от организма головы. Взгляните на человека в период эмбрионального развития: как преобладает над всем голова, как все, что находится в органической зависимости от матери, не говоря уже о том, что принадлежит самому ребенку, исходит из головы. Такое соотношение, хотя и в ослабленной форме, сохраняется на протяжении первой эпохи детства. Во всем, что совершается тогда в организме, велика доля участия головы. Силы, исходящие от головы, от системы нервов и органов чувств, воздействуют на моторику, на процессы формообразования. После смены зубов голова, так сказать, отступает на второй план — то, что происходит в теле, уже не столь зависит от нее. Определяющим становится то, как силы и вещества вводятся в организм благодаря питанию.

Присмотритесь повнимательнее к тому, что тогда происходит. Предположим, что ребенок, у которого еще не менялись зубы, питается капустой. Капуста, как таковая, является носителем характерных для нее растительных сил. Они легко усваиваются ребенком, при этом пища перерабатывается исходящими из головы силами. То, что исходит из головы, как бы погружается в силы, содержащиеся в пище. Но все процессы, протекающие в организме ребенка, у которого уже сменились зубы, в значительно большей мере определяются изнутри, и пища дольше сохраняет присущие ей силы, преобразуясь не в пищеварительной системе, а лишь позже, при переходе в систему кровообращения. Благодаря этому организм живет совсем иной жизнью. Если в первые годы детства, до смены зубов, все в нем зависит от исходящих от головы сил, то во вторую эпоху, в возрасте от смены зубов до наступления половой зрелости, очень большую роль играет соотношение ритмов дыхания и кровообращения, — в особенности важным является превращение сил, совершающееся на границе процессов дыхания и кровообращения. Поскольку речь идет о ребенке школьного возраста, существенное заключается в том, чтобы воспитание способствовало установлению гармонии между ритмом дыхания и ритмом, рождающимся изнутри организма: ритмом кровообращения, обусловленным воспринятой извне пищей. Такая гармонизация, приведение во взаимное соответствие деятельности систем кровообращения и дыхания, и совершается между сменой зубов и наступлением половой зрелости.

Вы знаете, что у взрослого человека ритм сердечного пульса вчетверо чаще ритма дыхания. Но такое нормальное соотношение ритмов дыхания и кровообращения впервые достигается лишь в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости. И воспитание во всех отношениях должно быть поставлено так, чтобы могло устанавливаться соответствующее величине, комплекции организма отношение ритма дыхания к ритму кровообращения. Это отношение может зависеть от того, какого роста достиг ребенок, от того, сколько он весит, от активности действующих в нем сил роста и формообразования, которые в раннем детстве еще обусловлены наследственностью. У вытянувшегося, склонного к худобе ребенка ритм дыхания влияет на кровообращение слабее, чем у низкорослого и толстого. При помощи воспитания, воздействуя духовно-душевно, я могу стимулировать ритм дыхания у толстого ребенка, сделать его быстрее и так достичь правильного соотношения. Все это должно исходить от учителя как нечто подсознательное, само собой разумеющееся, как умение различать буквы при чтении. Нужно, чтобы само наше чувство говорило нам, *что* необходимо толстому ребенку, а что худому; очень многое зависит от того, какая у ребенка голова, большая или маленькая. Эти знания, эти способности приходят к настоящему педагогу, который испытывает истинную радость потому, что может находиться в классе и читать в индивидуальностях детей, вверенных его заботе.

Дело заключается в том, чтобы в известной мере следить за непрерывным пластическим процессом, продолжением того, что происходило до смены зубов, и привести в соответствие с ним, как бы противопоставить ему, ритм дыхания. Воспитатель может достичь этого на занятиях музыкой и художественным словом. То, как мы ставим ребенку речь, как мы занимаемся с ним музыкой, учим его слушать музыку и петь, формирует ритм его дыхания, который таким образом постепенно приводится в соответствие с ритмом сердцебиения. И будет большим достижением, если в результате занятий пением и постановкой речи черты лица ребенка изменятся, — хотя, конечно, эти тонкие, едва уловимые изменения будут недоступны для грубого наблюдения. Когда мы, воспитатели и учителя, учимся наблюдать детей в возрасте от смены зубов до наступления половой зрелости и видеть то, что проявляется у них во взгляде, в лице, в движении пальцев, в манере ставить ноги, когда с внутренним благоговением мы наблюдаем, как у младенца под влиянием того, что исходит из центра человека, расплывчатые черты лица становятся красивыми, когда мы наблюдаем, как все, что мы делаем в присутствии ребенка, преображенным проявляется через его мимику, его жесты, тогда мы внимаем как бы непрерывно звучащему из смутного чувства ответу на задаваемый чувством же вопрос. Это вопрос, который, собственно говоря, вовсе не должен ставиться рассудочно: что же происходит со всем тем, что я делаю, занимаясь с ребенком художественным словом или пением? Ведь сам ребенок отвечает: «Я принимаю!» — или: «Я отклоняю!» По лицу, по положению тела видно, вошло ли в ребенка, живет ли в нем то, что ты делаешь, или же все это попросту рассеивается в воздухе, проходит сквозь ребенка совершенно впустую. Гораздо важнее всех правил воспитания — «в данном случае следует делать то-то и то-то» — умение ощущать и наблюдать реакции ребенка, видеть, *как* то, что ты делаешь отражается в его реакциях. Таким образом, главное — это развивающаяся в общении с ребенком интуиция. Нужно учиться, так сказать, читать результаты своей собственной педагогической деятельности. Приняв все сказанное во внимание, мы поймем, сколь огромное значение для воспитания и образования в начальной школе имеет музыкальный элемент, поймем, чем является для человека музыкальное как таковое.

Видите ли, в антропософии, говоря о человеке, мы рассматриваем его физическое тело, состоящее из грубого

вещества, а также — тело, называемое эфирным, которое тоже состоит из вещества, но более тонкого, невесомого, имеющего тенденцию устремляться в направлении, противоположном действию силы тяжести, и рассеиваться в мировом пространстве. Тяжелое физическое тело упадет на землю, если человек не будет поддерживать его в вертикальном положении, а эфирное тело улетучится и растворится в космических далах, как только его перестанут удерживать действующие внутри организма силы. Кроме того мы говорим об астральном теле — уже не субстанцииальном, а духовном — и о чисто духовном существе «я». Мы говорим об этих четырех членах организации человека. Составить себе понятие о физическом теле можно при помощи современной анатомии и физиологии, но узнать что-нибудь об эфирном или астральном теле с их помощью невозможно.

Как составить себе понятие об эфирном человеке? Для этого необходима гораздо более совершенная подготовка, чем та, которую сегодня получают, изучая естественные науки; необходимо научиться переживать силы пластического формирования: почувствовать, как образуется круглая форма, как возникает угол. С помощью общеизвестных законов природы не постичь эфирного тела: постичь его можно с помощью одухотворенных рук. Поэтому подготовка учителя должна непременно включать в себя основанные на подлинном внутреннем переживании занятия художественной лепкой, пластицированием. Отсутствие этого компонента сказывается на воспитании гораздо хуже, чем незнание учителем названия столицы Румынии или Турции, или какой-нибудь горы, — их всегда можно найти на карте или в словаре. Много из того, что сегодня спрашивают на экзаменах по специальности, вовсе не обязательно знать. Если приходится заглянуть в словарь — не большая беда. Но не существует словаря, который научил бы нас той подвижности, тому знающему умению и умеющему знанию, которыми необходимо обладать, чтобы постичь эфирное тело, — ибо оно живет не по физическим законам, но пластически формирует человека.

Тем более невозможно что-либо узнать об астральном теле, пользуясь законом Гей-Люссака, равно как и всеми прочими законами акустики и оптики. Астральное не имеет ничего общего с абстрактными эмпирическими законами. Но если внутренне постичь природу терции или квинты, пережить звукоряд, — пережить внутренне-музыкально, а не рассмотреть с точки зрения акустики, — тогда переживаешь то, что содержится в астральном теле. Ибо астральное тело — это музыка, а не естествознание. Можно проследить, как музыка астрального тела придает форму человеческому организму. Она исходит из расположенного между лопатками центра, излучаясь сначала в музыкальном интервале примы; переходя в секунду, она образует плечо, а в терцию — предплечье. С интервалом терции связано различие мажорного и минорного ладов, поэтому в предплечье мы имеем уже не одну, а две кости. Лучевая и локтевая кости соответствуют мажору и минору. Тот, кто хочет исследовать, как природа астрального тела выражена в строении организма, должен заниматься физиологией не с точки зрения физики, а с точки зрения музыки; он должен постичь формообразующее действие музыки.

Исследуйте любым способом расположение нервов в организме — вы никогда не придете к пониманию его смысла. Но рассмотрите его музыкально, с точки зрения музыкальных соотношений, — не акустически, а при помощи внутреннего слуха, — рассмотрите его музыкальным зрением, проследите духовно-музыкальным зрением, как нервы от членов тела идут к спинному мозгу и оттуда протягиваются к головному мозгу и вы получите чудеснейший музыкальный инструмент — человека, который построен астральным телом и на котором играет «я».

Далее. Если учишься понимать то, как формируется в человеке речь, познаешь ее внутреннюю структуру, о которой в нашу эпоху развитой цивилизации уже больше ничего не известно, познаешь, *что* происходит в человеке, когда он произносит «а» или «и», — как в «а» заключено удивление, а в «и» — утверждение в себе внутренней сущности человека, — если учишься понимать, как внедряется в человека, так сказать, речевое начало, учишься видеть слово внутренне, — и при взгляде на вращающийся шар не просто абстрактно говоришь: «шар вращается», но, произнося слово «*вращается*», внутренне ощущаешь то, что внешним образом происходит при вращении, — если познаешь внутренним созерцанием так, что это созерцание проникнуто духом речи, то через строение языка учишься постигать организацию «я».

Ныне, желая узнать, как устроен человек, мы идем к физиологу или анатому, а если нас интересует то, что живет в речи, мы идем к филологу. Но между тем, что говорит один и что говорит другой, — нет никакой связи. Однако, в том-то и дело, что должна возникать внутренняя духовная связь. Мы должны знать, что в речи живет и действует гений языка, которого можно изучать и так познавать организацию «я».

В программу нашей вальдорфской школы мы включили преподавание эвритмии. Для чего это сделано? Эвритмия подразделяется на музыкальную эвритмию и речевую эвритмию. При помощи музыкальной эвритмии мы побуждаем ребенка к движениям, соответствующим строению астрального тела, а при помощи речевой эвритмии мы побуждаем его к движениям, соответствующим организации «я». Благодаря музыкальной эвритмии, действуя физически, мы можем сознательно влиять на душевные процессы, а благодаря речевой эвритмии, исходя из физического, мы можем сознательно формировать духовное в человеке. Такая работа, конечно, должна проводиться на основе действительно полного знания человеческой организации. Кто думает, что устройство человека можно понять, опираясь на современную физиологию или экспериментальную психологию, — которая, в сущности, является ничем иным, как той же физиологией, — тот не отдает себе отчета в том, что для того, чтобы возникло лирическое настроение, нужно дать прозвучать музыке, а не стучать по деревянной доске. Познание не должно ограничиваться пределами абстрактных логических правил, оно должно возвыситься до такого

постижения человеческой жизни, при котором оно имеет дело не только с неживой природой или с живым, которое уже умерло или которое представляют себе мертвым. Когда от абстрактных правил обращаются к пластическому формообразованию, к формирующей все законы природы пластике, тогда учатся познавать эфирное тело человека. Когда же начинают внутренне духовно слышать, как из чудеснейшего музыкального инструмента, образованного в человеке астральным телом, звучит космический ритм, тогда учатся познавать астральную природу человека. Таким образом, на первом этапе учатся абстрактно-логически познавать физическое тело; затем учатся интуитивно познавать пластические формы — и так познают эфирное тело; а третьем этапе физиолог становится музыкантом и рассматривает человека как музыкальный инструмент, — как можно было бы рассматривать орган или скрипку, если видеть в них воплощенную музыку, — так учатся познавать астральное тело; когда же учатся переживать в словах не то, что извлекается из них механической памятью, но познают в них гения языка, тогда познают организацию «я».

Представьте себе, какая буря поднялась бы, если бы в ходе академической реформы медицинского образования мы выступили с предложением в приобретении медицинских познаний исходить из обучения пластицированию, музыке и художественному слову. Нам возразили бы: «Сколько же тогда должно продолжаться обучение в целом? Оно и так длится достаточно долго! А еще придется заниматься пластикой, музыкой, речью!» Но на самом деле, в таком случае все обучение занимало бы меньше времени. Ведь в наши дни оно длится так долго именно потому, что ограниваются рамками абстрактно-логического и эмпирического подхода. Начинают с физического тела, но от этого оно не становится понятнее — и вот, не приходят ни к чему окончательному. Можно изучать все, что угодно, и продолжать это до самой смерти. Но нет никакой необходимости ставить где-нибудь точку, — поскольку речь идет о внутренней завершенности, — если образование построено в органическом соответствии с телесно-душевно-духовным организмом. Следовательно, дело заключается не в том, что посредством антропософии мы добавляем еще одну главу к тому, что уже имеется. О, мы вполне могли бы довольствоваться теми данными, которые сообщает нам внешняя наука. Мы не боремся с ней — напротив, мы благодарны ей; но благодарны так, как мы можем быть благодарны скрипичному мастеру за то, что он сделал для нас скрипку. Нашей современности, нашей культуре необходимо вдохнуть душу и дух в дело просвещения, ибо сам человек — это одушевленное и духовное существо. Необходимо, чтобы художественный элемент перестал быть роскошью по отношению к повседневной жизни, — такой роскошью, которую мы себе позволяем, когда хотим подойти к жизни еще и с духовной стороны; надо сделать так, чтобы подобная божественно-духовная закономерность повсеместно пронизывала собою мир и человека.

Мы должны уметь говорить себе: ты стоишь лицом к лицу с миром. Сначала ты подходишь к нему с логическими понятиями и идеями. Но из существа мира человеческой природе дается также и то, что формирует этот мир пластически, то, что из космоса воздействует на него точно так же, как снизу от центра земли на него действует сила тяжести. Этот мир пронизан звучанием окружающей его музыки сфер. Эфирное — пластически действует сверху, физическое — силой тяжести — снизу, а движение созвездий действует из окружения как музыка сфер. То же, что делает человека человеком, что чувствовали в древности, когда говорили: «В начале было Слово, и Слово было у Бога и Слово было Бог», — космическое слово, космическая речь, — это пронизывает существо человека и становится в нем организацией «я». Для того, чтобы воспитывать, нужно от познания мира прийти к познанию человека и то, что в познании мира познано о человеке, сделать искусством.

Об этом мы будем говорить сегодня вечером.

ЛЕКЦИЯ ЧЕТВЕРТАЯ

10 апреля 1924 г., вечер.

Сегодня утром я постарался показать, как в познании человека можно восходить от простого естествознания на более высокие ступени, когда весь человек, а, следовательно, и человек в процессе становления, ребенок, познается так, что это переходит в художественную практику воспитания и обучения. Конечно, кто-нибудь из вас уже испытывает потребность спросить: неужели и в самом деле что-либо практическое для учителя и воспитателя может заключаться в том, чтобы постигать физическое тело при помощи внешних наблюдений и интеллектуального анализа, эфирное тело — при помощи упражнений в пластицировании, астральное тело — при помощи музыкальных переживаний, а «я» человека — постигая существо речи? — Несомненно. Если в отношении воспитания и обучения стоять на позициях вальдорфской педагогики, то придется признать, что, главным для учителя и воспитателя является его понимание жизни, его мировоззрение. Однако, речь идет не о том, что сегодня обычно называют «мировоззрением», — это ведь нечто насквозь теоретичное, — но о том, что как душевная сила пронизывает собой всю деятельность, все существо воспитателя. Следует также отметить, что учитель или воспитатель, желающий применять педагогические принципы, предлагаемые современным научным подходом к человеку, необходимое ему для этого воодушевление вынужден черпать где-нибудь в другом месте. Непрестанные напоминания об идеалах воспитания нисколько не помогают делу, ибо, при всей их правильности, они остаются абстракциями. Но истинное прозрение в существо мира и человека само собой превращается в воодушевление в сердце педагога. Подобно художнику, захваченному своим творчеством, воодушевление он черпает из своего отношения к миру и к самому себе. Тогда ему не приходится искать воодушевления в чем-то внешнем, оно приходит к нему из самого предмета. Воодушевление, рождающееся в учителе и воспитателе благодаря

непрестанно переживаемому мировоззрению, переходит в душевную жизнь вверенных ему детей. Оно живет во всем, что он делает в школе. И никогда педагог, так познающий природу человека, педагог, который видит, как в существе ребенка — в возрасте от смены зубов до наступления половой зрелости — совместно действуют музыкальное и пластическое начала, не окажется на неверном пути, обучая детей чтению и письму. В нем будет жить чувство: письмо — особенно, если ему обучать указанным мною способом — заполняет всего человека; при этом действуют руки — оно одухотворяет руки, кисти рук, и является упражнением для всего человека.

Это будет живым чувством для того, кто исходит из описанного мною в прошлой лекции мировоззрения. Он почувствует также, что чтение представляет собой одностороннее занятие для головы, которое делает человека односторонним, и что к такой односторонней нагрузке ребенок может считаться готовым лишь после того, как он полностью пробужден к активности, когда деятельностью охвачено все его существо. Учитель, придерживающийся подобных взглядов, при обучении письму будет опираться на рисование и живопись до тех пор, пока ребенок не окажется в состоянии записывать то, что он внутренне воспринимает как слово или как предложение.

И вот, ребенок достиг этой стадии развития: он может записывать то, что он говорит — только теперь наступает время перейти к упражнениям в чтении. Если умение писать доведено до известного совершенства, чтение будет очень легким. Лишь после того, как, благодаря упражнениям, ребенок стал переживать в своем существе, в своей моторике содержание написанного, лишь когда он *внутренне* участвует в том, что возникает как написанное слово и что теперь должно быть им прочитано — он созрел для односторонности; тогда, не опасаясь причинить вред всему процессу развития, можно нагружать голову и обратиться к чтению, используя навыки, приобретенные при обучении письму.

Итак, речь идет о том, чтобы — неделя за неделей, месяц за месяцем — направлять деятельность ребенка в соответствии с тем, что необходимо для правильного развития действующих в нем сил. По тому, каким путем, каким образом стремится развиваться человеческое существо, нужно уметь прочесть, как следует поступать с ребенком того или иного возраста. При таком подходе становится неприемлемым обычное распределение уроков, когда три четверти часа занимаются одним предметом, затем, следующие три четверти часа — другим, и так далее. Поэтому в вальдорфской школе дети в продолжение определенного периода времени — несколько недель, в утренние часы — занимаются одним и тем же предметом; так, чтобы они могли полностью вжиться в него, чтобы не отрывать их от материала, едва они успели с ним освоиться. Это — так называемое «преподавание по эпохам».

Преподавая детям, находящимся в возрасте между сменой зубов и наступлением половой зрелости, нужно по требованиям самой человеческой природы читать о том, *что*, собственно, должно быть преподано. Для того, чтобы иметь возможность постепенно привести детей в правильное отношение к миру и к самим себе, учитель сам должен обладать таким правильным отношением. Ведь в условиях современной цивилизации, получив некоторое образование, человек оказывается не в состоянии достичь по-настоящему живого и содержательного отношения к миру и к самому себе. Говоря это, я снова позволяю себе быть радикальным. Но сегодня не следовало бы бояться оказаться лицом к лицу с тем, чему предстоит постепенно влиться в нашу цивилизацию. Прежде всего необходимо, чтобы сами учителя и воспитатели не следовали бы в своей профессиональной подготовке близорукой политике, но умели бы смотреть за пределы земного и понимали бы, что, как люди, они зависят не только от получаемой ими из ближайшего окружения пищи, но и от всего мира в целом. Конечно, непредвзято говорить такие вещи в наше время совсем непросто. Ибо, когда сегодня пытаются заглянуть далее того, от чего находятся в обычной земной зависимости, то оказывается, что современность не дает для этого никаких точек опоры. Дошедшие до наших дней древние учения, основанные на инстинктивном знании, переносятся, без должного понимания, на современную почву. Возникают суеверия. Цивилизации в целом присуща космическая близорукость. Мы располагаем теперь лишь вычислениями или, самое большое, спектральным анализом, исходя из чего мы делаем выводы о положении и движении звезд, а также строим гипотезы об их субстанции. Но та интимность познания, которая возможна в отношении земной природы, недостижима для нас, если средствами, предлагаемыми современной цивилизацией, мы пытаемся постичь внеземное. Ведь о капусте, шпинате или говядине человек имеет знания совсем другого свойства, чем те, которые он получает посредством абстрактного, интеллектуального познания. Для того, кто ест, важны вовсе не абстрактные соображения. Едят ведь не для того, чтобы узнать, что говорит о зайце современная наука, но воспринимая зайчатину на вкус, переваривая ее, переживают нечто куда более интимное и конкретное. Наши знания о внеземной вселенной таковы, что мы отнюдь не достигаем в отношении нее подобной интимности. Ибо если бы о зайце мы знали только то, что астрономия и спектральный анализ знают о вселенной, и имели бы доступ лишь к тому, что могут дать расчеты соотношений в расположении его костей и химический анализ составляющих его веществ, — мы не могли бы получить о зайце того впечатления, которое мы имеем от него как люди. Для нас просто не существовало бы ничего, хотя бы отдаленно напоминающего отношение человека к зайцу. Нашему времени неизвестно, что в древней инстинктивной мудрости подобные интимные отношения простирались и на внеземную вселенную. Достаточно правильным образом взглянуть на то, что сохранилось от древней мудрости, чтобы испытать побуждение обрести свою собственную, новую мудрость, опирающуюся на изменившийся душевный склад человека и делающую для нас внеземное столь же по-человечески близким, как могут быть близки нам знания, касающиеся окружающей нас на земле природы.

Я хочу на примере показать вам, насколько важно, чтобы учитель обладал живым отношением к миру и мог

черпать из него тот энтузиазм, который необходим ему для претворения знаний в легко доступные для детей образы. Если учитель обладает мудрым отношением к миру — для ребенка это преобразуется в тот образный мир, который необходим ему для правильного развития. На земле мы живем в окружении растительного мира. Для пронизательного взора он исполнен загадок. О них говорил Гете. Наблюдая метаморфозы растительных форм, он пришел к замечательному выводу, который — я бы сказал — вдохнул жизнь в науку о растениях. Взгляните на семя, — говорил он, — сначала мы погружаем его в почву и из него развивается растение. В семени вся жизнь растения, во внешнефизическом смысле, сконцентрирована как бы в одной точке. Затем мы видим, как развивается зародыш, как постепенно разворачивается и, наконец, в первых зародышевых листиках являет себя во всей своей полноте жизнь. Затем она стягивается вновь, собираясь в стебель, и вновь расширяется в листьях, и снова стягивается, и снова расширяется — так до последнего сжатия, когда в новом зародыше, в новом семени вся жизнь растения опять сосредотачивается в одной физической точке. Становление растения Гете описывал как чередование состояний расширения и сжатия. Гете удалось глубоко заглянуть во внутреннее, в то, как сама жизнь растения порождает присущую ему форму. Но он не мог — ибо для этого еще не наступило время — установить связь между жизнью растения и жизнью мира. Ведь мир с действующими в нем силами постоянно оказывает влияние на то, как живут и развиваются все существа. С помощью духовной науки, антропософии, — с этим можно познакомиться по антропософской литературе — вы окажетесь в состоянии выйти далеко за пределы данной Гете формулы. С помощью духовной науки вы узнаете, что при расширении растения действует нечто, изошедшее от солнца. Ибо в солнце живет не только то, о чем говорят астрономия и спектральный анализ — в солнечных лучах струятся и устремляются к земле духовные силы. В этом одушевленном солнечном свете живет также и то, что вызывает расширение растения. Расширение происходит не только тогда, когда солнце освещает растение, но вегетативная сила роста сохраняет свою солнечную природу и в темноте. Что же касается сжатия, — стягивания силы роста в точку при переходе от одного трилистника к другому или при образовании семени, — оно находится под влиянием лунных сил. Подобно тому, как мы наблюдаем ритмическое чередование солнечного и лунного света в окружающем пространстве, так можем мы видеть эту ритмичность отраженной в развивающемся растении, которое воздействию солнца отвечает, расширяя себя в листьях, а воздействию лунных сил отвечает сжатием. Расширение и сжатие растения — это отражение того, что из космоса, из эфирных далей поочередно воздействует на землю как силы солнца, так и луны.

Так наш взор преодолевает пределы земли и достигает эфирных далей вселенной. Так постигаем мы, что плодородие земли, земные силы роста питаются тем, что притекает из космоса. И в нас возникает ощущение, что опосредованно, через растение мы соединяемся с духом солнца и луны. Теперь человек может действительно приблизиться к тому, что иначе остается уделом вычислений и спектрального анализа. Воодушевление, необходимое для приобщения ребенка к интимному человеческому отношению к миру, не может родиться в результате абстрактного изучения строения того или иного листа. Оно рождается в нас, когда мы наблюдаем, как силы солнца и луны воплощаются в развивающемся растении. Сколь обогащает наше восприятие окружающей природы созерцание какого-нибудь закономерно сформированного растения, например лютика! В растении нам тогда открывается нечто такое, что земля — я бы сказал: земля, преисполненная любви, — посылает навстречу солнечным и лунным силам космоса. Но обратим наш взор на кактус — растение, которое расширяет свой стебель. Что открывается нам? В сжатии, которое обычно присуще стеблю, действуют силы луны; но когда сам стебель стремится к расширению, это говорит о том, что между солнечным и лунным воздействием происходит борьба. Каждое растение своей формой свидетельствует о том, как влияют на него солнце и луна. Каждое растение являет собой малый мир, отображение большого мира. Я бы сказал, что подобно тому, как в обычном зеркале мы видим наше собственное отражение, так в зеркале земной растительности мы видим отражение того, что совершается во вселенной.

Древней инстинктивной мудрости это было известно. Люди видели, что в прорастающих весной растениях отражается то, в каком положении относительно друг друга находятся солнце и луна; поэтому наступление весны отмечалось праздником Пасхи, время которого назначалось сообразно их взаимному расположению. Пасха празднуется в первое воскресенье после весеннего полнолуния. Что же, собственно, хотели этим выразить? Хотели выразить следующее. Взгляните на то, как весной из-под земли появляются растения. Они восходят то раньше, то позже, — и в этом таится загадка. Мы приблизимся к ее разрешению, обратив внимание на зависимость прорастания от наступления весеннего полнолуния. Разумеется, существуют и другие факторы, но, в общем, замечено: во всем, происходящем весной, выражает себя нечто, совершающееся между солнцем и луной. Но что же на это скажет человек, который следует близорукому естествознанию и захочет все объяснить чисто земными условиями? Очень просто, — скажет он, — в год, когда растения взошли раньше, выпало меньше снега или же снег раньше растаял. А поздний всход объясняется тем, что снег лежал дольше. Объяснение, разумеется, очень удобное, но решительно ничего не объясняющее. Правильное представление об этом мы получим, когда, наблюдая, как всход растений зависит от соотношения солнечных и лунных сил, мы увидим, что продолжительность сохранения снежного покрова также зависит от солнечно-лунной конstellации. То, что определяет срок всхода растений, определяет и срок таяния снежного покрова. Климатические и метеорологические особенности каждого года также обусловлены влиянием из космоса.

Следуя по этому пути, мы достигнем прозрения в космическую жизнь земли. Мы говорим: человек

благоденствует, когда у него в хлеву много коров и он обеспечен молоком, — в этом случае мы можем указать на известную нам зависимость человека от его непосредственного земного окружения. Знание такой зависимости позволяет нам понять жизнь с точки зрения питания. Мы считаем что-либо живым, лишь установив, что его отношение к окружающему таково, что оно перерабатывает получаемое из этого окружения. Когда же мы видим, как земля движется через космическое пространство и воспринимает то, что приходит к ней от солнца, луны и других небесных тел, мы видим ее жизнь во вселенной. Мы не излагаем мертвой геологии или мертвого землеведения, но то, что присутствует в них как содержание, мы возвышаем до описания жизни земли в космосе. Духовному взору земля открывается как живое существо. И взирая на всходящие растения, мы видим, что всему живущему на ней земля дарит воспринятую ею из космоса жизнь; тогда земля и все произрастающее на ней становятся для нас одним единым целым. Нам делается ясно, что было бы нелепым рассматривать вырванное из земли растение и считать его реальностью. В таком виде оно столь же мало представляет собой реальность, как и вырванный из головы волос, который ведь можно понять, лишь поскольку он принадлежит всему организму. Волос следует рассматривать в связи со всем организмом, а растение — в связи со всею живой землей.

Таким образом все наше существо мы связываем с живою землей и чувствуем себя не только перемещающимися по ней, не только подчиненными ее силам, но в окружающей нас природе мы умеем увидеть то, что действует из эфирных далей. Мы обретаем живое восприятие действующих из космоса сил, которые — как я уже говорил — притягивают эфирное тело, подобно тому, как физическое тело притягивается землей. На этом пути способность видеть все более углубляется, а горизонт расширяется — познание становится внутренней жизнью и благодаря ему достигается действительно нечто значительное. Если раньше мы думали, что земля — это мертвое тело во вселенной, то теперь, познавая действительность, мы оживляем ее. Нам надлежит снова прийти к тому живому познанию, отголоски которого звучат в дошедшем до нас способе устанавливать день праздника Пасхи. Однако достичь космического мировоззрения мы должны благодаря тщательному, вдумчивому познанию, а не следуя инстинкту, как это было в древности. Космическое мировоззрение будет жить в нас так, что мы сможем претворять его в необходимые нам художественные образы. Наблюдая, как солнце и луна влияют на жизнь растений, человек чувствует, что в нем рождается воодушевление, и говорит о растениях совершенно иначе, чем тот, кто следует абстрактному подходу современной ботаники. Понятие обогащается чувством и может быть преподано ребенку в художественной форме. Приблизительно на десятом году жизни ребенок становится достаточно зрелым для восприятия того, что, исходя из такого космического мировоззрения, сообщает ему педагог. Душа ребенка делается как бы шире, когда мы при помощи живых, наглядных образов рассказываем ему о том, что земля — это живое существо, несущее на себе растения так же (хотя и более сложным образом), как голова несет на себе волосы. Когда мы так говорим о растениях, когда мы представляем их в живом единстве с живым существом земли, тогда мы даем ребенку то же самое, чем является глоток свежего воздуха для задыхающегося человека. Душа расширяется, если познание устремлено к тайнам космоса.

Было бы заблуждением считать подобные воззрения преждевременными для детей. Кто усвоил себе космическое мировоззрение, способен также придавать ему соответствующие формы выражения, для которых дети окажутся достаточно зрелыми, которые могут быть восприняты всем существом ребенка. Если вы на деле обладаете представлением, в ваших силах сделать его более наглядным и доступным. Живя в воспитателе, в учителе, такое мировоззрение становится источником всего, что он сообщает ребенку. Именно тогда закладывается в развивающемся человеке правильное отношение к миру. Именно тогда весь учебный материал как бы сам собой облекается в живые образы. Ведь невозможно было бы абстрактно изложить то, что я сейчас говорил о жизни растений: донести до ребенка это можно лишь в виде наглядных образов, лишь обращаясь ко всему человеку, а не к одному только интеллектуальному пониманию. И мы увидим, что, воспринимая эти образы, ребенок словно бы оттаивает. Тогда он не будет отвечать нам лишь словами, на языке понятий, которыми он еще не в силах владеть. О своих знаниях он захочет поведать при помощи рук, при помощи жестов, при помощи всего того, что исходит из человека в целом. В этих жестах, в этих движениях прежде всего обнаружат себя трудности, переживаемые при усвоении учебного материала. Лучшим и благороднейшим чувством, которое можно вызвать в ученике, является ощущение, что подход к вещи труден и требует усилий. Кто думает, что, пользуясь умными словами, он всегда в состоянии определить сущность вещи, не чувствует благоговения по отношению к содержанию мира; а такое благоговение представляет собой необходимую принадлежность человеческого совершенства — насколько оно достижимо в границах земного существования. Ощущение предельной трудности проникновения в существо вещей, ощущение, что для преодоления ее необходимо привлечь все, что есть в человеке, — лишь оно ставит нас в правильное отношение к миру. Передать его ребенку можно, лишь если обладаешь им сам. Методика преподавания — это живая жизнь, ей нельзя овладеть посредством упражнений. Методика обучения возникает из соответствующих жизни предпосылок воспитания, она должна рождаться в педагоге благодаря живому переживанию своей связи со всем миром.

И если к тому же постигаем в себе то, о чем я говорил в прошлой лекции, и познаем природу астрального тела как совокупность музыкальных отношений, воспринимая человека как чудесным образом организованный музыкальный инструмент, тогда обретаем мы еще более глубокое понимание взаимосвязи человека и мира. Разумеется, невозможно было бы сообщить это ребенку в той форме, в какой я выскажу это сейчас, но это можно передать в образах. Итак, обратим наш взор к человеку и обратим его к многообразию форм существующих на

земле животных, рассмотрим их с помощью внутреннего музыкального зрения астрального тела. Тогда нам откроется, какой глубокий смысл заключался в том, что древняя инстинктивная мудрость изображала человека в виде синтетического слияния четырех существ, трех низших и одного высшего: льва, тельца, орла и ангела-человека. Ведь в образе быка выражается одностороннее развитие низших сил человеческой природы. Представим себе, что силы, действующие в членах тела и в пищеварительной системе, недостаточно уравниваются силами, действующими в голове и в ритмической системе, и мы получим образ одностороннего развития, оформляющийся в облике быка. Можно предположить, что если бы свойства этого животного были уравновешены силами, действующими в голове у человека, то все в нем и формировалось бы так, как формируется сам человек. При одностороннем развитии ритмической системы организма, возникающим за счет организации головы и системы пищеварения, возникает одностороннее образование, выражающиеся в облике льва. Когда же односторонне развивается организация головы, так что силы, обычно заключающиеся внутри нее, устремляются наружу, становясь перьями, тогда возникает облик птицы орла. А если представить себе силы, приводящие эти три облика к единству, так что это единство может быть выражено и внешним образом, и если при этом представить себе, что с ними соединилось четвертое, ангельское существо, то мы получим синтетическое целое человека. Это высказано схематически, но это позволяет постичь отношение, в котором человек находится к окружающему его животному миру — не только ко льву, быку и орлу, но и ко всем земным животным формам вообще. В каждой животной форме мы можем проследить одностороннее развитие той или иной системы органов. Этим знанием обладала древняя инстинктивная мудрость.

В более поздние времена продолжали существовать традиции, связанные с древним знанием. Но люди стали говорить о нем парадоксальным образом: не будучи способными прозреть в действительность, они пытались переосмыслить знания древних при помощи интеллекта. Например, согласно гротескному предположению Окена: если представить себе человеческий язык сформировавшимся односторонне, то есть если бы не было уравновешивающего влияния сил головы и того обстоятельства, что язык обслуживает потребности пищеварения и тому подобного, и если бы какое-нибудь самостоятельное существо было этим языком, а все остальное в данном существе лишь придатками к самому языку, — то чем, спрашивается, тогда был бы этот язык? — язык был бы каракатицей. Конечно, это странное соображение, но оно на современный, интеллектуалистический лад обращает наш взор к древней мудрости. Конечно, высказанное Океном — бессмыслица, но его источник в том, что некогда имело глубокий смысл. Лежащее в основе древнего знания душевное восприятие может быть обретено вновь: можно представлять себе человека как бы составленным из различных, гармонизирующих друг друга животных форм, животных обликов. Так, наглядно описывая отношение, в котором человек находится к животному миру, мы уясняем себе, в каком отношении к внешнему миру человек находится с точки зрения его астрального тела. Астральное тело мы постигаем с помощью представлений из области музыки. Я взираю внутрь человека, я взираю вовне на многообразие животных форм: это подобно тому, как если бы сначала я прослушал симфонию, в которой все звуки сливаются в одно благозвучное гармоническое целое, а затем стал бы все эти звуки рассматривать по отдельности. Внешний мир животных — отдельные звуки, а астральное тело человека и то, что оно образует в его физическом и эфирном телах, — симфония. Тот, кто способен не ограничиваться филистерским интеллектуалистическим восприятием мира, но обладает достаточной свободой познания для того, чтобы постигать художественно, проникается особым религиозным благоговением перед незримым существом, Творцом музыкальной основы мира, вложившим сначала отдельные звуки в многообразные формы животных, а затем симфонически создавшим из них человека. Это должно жить в душе, так следует видеть мир: тогда описывать животное мы будем не просто с помощью абстрактных понятий и законов природы, но вдохновляясь истинным благоговением перед мирозданием, перед устройством мира. Тогда в каждом нашем слове, в том, *как* мы говорим, в том, *как* мы преподаем, будет жить религиозное вдохновение.

Вы видите, что воспитание и преподавание не могут просто опираться на формальное педагогическое образование, они должны рождаться из вдохновения, действующего в нас так, чтобы через нас детям открывались живущие в нашей душе, пронизывающие нас тайны мироздания; как если бы мы являлись только посредниками для того, что сам мир хочет сказать ребенку. Такое преподавание будет выстроено не согласно внешней педантичной методике — в основе его будет лежать подлинно внутреннее, исполненное живых сил созидание методики. Тогда необходимое нам воодушевление не окажется чем-то искусственным, оно раскроется в нас подобно бутону увенчивающего растение цветка, оно расцветет из того, что составляет отношение учителя к миру. Вот в чем дело.

Поскольку речь идет о методике преподавания и соответствующих жизни предпосылках воспитания, мы говорим не о теоретических, абстрактных воззрениях, но о возникающем из подлинного познания мира энтузиазме. Именно благодаря ему мы сможем правильно направлять развитие ребенка в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости. А с наступлением половой зрелости астральное тело становится самостоятельным. То, что в течение второго семилетия было воспринято человеком как своего рода музыка мироздания, продолжает в нем свое развитие. Все полученное в образах, все, что стало живым музыкально-пластическим достоянием души, усваивается теперь интеллектом. Но теперь человек воспринимает интеллектом не то, что ему было навязано в интеллектуалистической форме, а то, что он сам в себе взрастил совершенно иным путем. Если предшествующее развитие было здоровым, оно подготовило главное, чем человек должен обладать

после наступления половой зрелости — способность самостоятельно понять уже воспринятое прежде. Все, когда-то усвоенное в образах, теперь из живого внутреннего источника принимает в себя разум. Обретя интеллект, человек вглядывается в самого себя. Это — постижение человеческого существа в самом себе и через самого себя. Тогда происходит сближение астрального тела, организованного согласно музыкальным закономерностям, и эфирного тела, организованного согласно пластическим закономерностям. Вследствие такого совершающегося по наступлении половой зрелости сближения двух частей его организации, человек здоровым образом обращается к рассмотрению своего собственного существа. Он постигает то, что прежде мог лишь созерцать, он приходит к правильному внутреннему переживанию свободы.

Величайшее, что можно сделать для ребенка, — приготовить его к тому, чтобы в правильный момент жизни, благодаря познанию самого себя, он достиг переживания свободы. Подлинная свобода является внутренним переживанием, подвести к нему воспитанника педагог может, лишь при таком воззрении на человека, когда он говорит себе: свободу нельзя преподавать, человек должен пережить ее в себе самом. Но для этого я должен вложить в него нечто, к чему его существо (которое остается для меня неприкосновенным) впоследствии почувствует влечение, с чем оно внутренне соединится. Я поступаю наилучшим образом, поскольку воспитываю то, что должно быть воспитано, и — в глубоком благоговении перед божественной сущностью каждого человека — оставляю неприкосновенным в нем то, что со временем само должно прийти к постижению самого себя. Воспитывая в человеке все, что не является его *собственным*, я предоставляю *его собственному* самому принять то, что я дал как воспитатель. Таким образом, я не позволяю Себе грубо вмешиваться в развитие человеческой личности, но я подготавливаю почву для ее развития, которое должно начаться вместе с наступлением половой зрелости. Если еще до достижения ребенком периода половой зрелости я стремлюсь воспитывать его интеллектуалистически, если я преподаю ему абстрактные понятия или даю четкие формальные описания вместо способных к развитию, исполненных жизни образов — я совершаю насилие над ним, я грубо вторгаюсь в его личность. Подлинное воспитание заключается в том, чтобы избегать вторжений в область личности, и предоставить этой личности самой осуществить то, предпосылки чего были заложены педагогом. Вместе с ребенком я прихожу к тому моменту в его жизни, когда говорю себе: теперь для него должно наступить рождение личности, я же приготовил почву для того, чтобы личность могла осознать самое себя. И вот воспитанник, которого я вел таким образом вплоть до возраста наступления половой зрелости, как бы отвечает мне: «Раньше я не был еще вполне человеком, но ты передал мне нечто такое, что позволяет мне теперь, поскольку я уже готов к этому, самому сделать себя вполне человеком!» Я вижу, как каждым взглядом, каждым движением он говорит мне: «Да, ты многое сделал со мной, но на мою свободу ты не покушался, ты сберег для меня возможность самому вручить ее себе в нужный момент жизни. И благодаря этому я стою теперь как человек, формирующий себя самостоятельно, исходя из своей индивидуальности, которую ты, с присущим тебе благоговением, оставил неприкосновенной.»

Вероятно, это не будет так выражено в словах, но это живет в человеке, которого правильно воспитывают и обучают на протяжении средней школы. О многом, что еще необходимо принять во внимание, для того чтобы воспитание и обучение были рассчитаны на то, с чем человек столкнется по достижении возраста половой зрелости, мы поговорим завтра.

ЛЕКЦИЯ ПЯТАЯ

11 апреля 1924 г.

В этих лекциях я поставил себе целью вкратце охарактеризовать главные особенности вальдорфской педагогики и методики. Мне не хотелось на этот раз вникать в подробности, и я стремился донести до вас сам дух педагогики, основанной на антропософии. Ведь в наше время, пожалуй, люди нуждаются не столько в подробностях, важность которых нельзя, конечно, недооценивать, сколько в коренном обновлении и укреплении духовной жизни. Для профессий, так или иначе связанных с духовным, в ближайшем будущем — помимо собственно духовного содержания — станет в высшей степени необходимым обновление энтузиазма, достижимое благодаря опирающемуся на дух познанию мира и возникающему из этого познания мировоззрению. А что энтузиазм требуется в первую очередь такого рода художнику, ваятелю душ, каким должен быть педагог, понимают сегодня уже в самых широких кругах. Жаль только, что пока усилия в данном направлении предпринимаются зачастую на путях, не способных привести к желаемой цели, ибо у людей попросту не хватает мужества для того, чтобы искать на путях духа. Вальдорфская педагогика устанавливает для себя методику преподавания и соответствующие жизни предпосылки воспитания при помощи такого чтения в человеческой природе, когда постепенно становится возможным заглянуть в само существо человека, и, следуя таким образом увиденному, определять содержание преподавания и воспитания — от учебного плана до расписания уроков.

Давайте погрузимся в дух этого чтения в человеке. Мы ведь уже говорили о том, как ребенок со свойственной ему природной религиозностью отдается своему непосредственному окружению, о том, что будучи подражающим существом, он переживает и отображает в себе все, что сознательно и бессознательно воспринимает в окружающем. Речь идет не о религиозном содержании, ибо душа в это время представляет собой открывающийся дух навстречу внешней природе, но о религиозном характере телесной жизни ребенка, присущем ей с момента появления на свет до смены зубов. Вступая в мир, человек несет в себе не только силы наследственности, перешедшие к нему от предков, он несет в себе также силы, восходящие к его собственной предшествующей

земной жизни; в зависимости от того, что он встречает в своем окружении, он может отдаваться прекрасному и безобразному, доброму и злему, мудрому и глупому, ловкому и неумелому. Поэтому в присутствии ребенка мы должны действовать так, чтобы вплоть до содержания наших мыслей и чувств ребенок мог быть существом подражающим — доброму, истинному, прекрасному и мудрому.

При таком образе мыслей общение с ребенком будет по-настоящему живым, и совершенно естественно к этому общению присоединится воспитание. Оно не будет ограничиваться рамками воспитательных мероприятий, оно просто будет жить в окружении ребенка, оно не будет навязываться ему; тогда его развитие будет правильным.

Далее. То, к чему с уже упомянутым настроением священнослужения мы естественным образом обращались в ребенке как к самоотдаче, которую следовало бы назвать религиозной — в период второй эпохи его жизни (между сменой зубов и наступлением половой зрелости) нужно, при помощи воспитания и преподавания, вновь пробудить на более высокой душевной ступени. Теперь мы воспитываем ребенка тем, что претворяем в образы все, что он от нас получает; воспитание становится актом художественного — и при этом подлинно человеческого — творчества. Мы воспитываем ребенка так, чтобы, воспринимая от нас образы, он эстетически отдавался прекрасному. Теперь место направленной на природное религиозности должно занять художественное восприятие мира. В этом природно-художественном элементе, — его не следует путать с художественной роскошью, играющей столь большую роль в нашей культуре, — в этом чисто человеческом художественном элементе для ребенка коренится моральное отношение к миру.

Уяснив это себе, мы понимаем, что моральные наставления не могут служить основой для подхода к ребенку, находящемуся в возрасте до наступления половой зрелости. В первую эпоху жизни морализирование вообще недоступно душе. Тогда из области морального в ребенка проникает лишь то, что делаем мы сами, то моральное, что присутствует в поступках, жестах, мыслях и чувствах окружающих его людей. А обращаться к ребенку с моральными заповедями во вторую эпоху его жизни — от смены зубов до наступления половой зрелости — мы не должны потому, что в нем еще не может возникнуть внутреннего отношения к их содержанию. Моральные заповеди для него — пустой звук. В этот период подойти к ребенку мы сможем, лишь будучи для него само собой разумеющимся авторитетом, — если ребенок, еще не имея каких-либо абстрактных представлений о красоте, истине, добре и тому подобном, проникнется чувством: мой учитель, мой воспитатель — он является воплощением добра, воплощением истины, воплощением красоты. При правильном понимании ребенка мы видим, что он не способен к абстрактно-познавательному, интеллектуальному восприятию откровений мудрости, красоты, добра: они открываются ему во взгляде, в движениях рук педагога, в его манере говорить. Учитель, воспитатель сам представляет собой то, что ребенок — не пользуясь для этого именно такими словами — в своем сердце называет истиной, красотой и добром. Так и должно быть. Если я, как педагог, соответствую тому, в чем нуждается ребенок, то в нем постепенно развивается эстетическое чувство по отношению к моральному. Добро нравится ему благодаря тому, что всем своим существом мы, правильным образом, являем для него пример добра. Мы должны поставить воспитание так, чтобы могла развиваться естественная потребность находить удовлетворение в добре и отвергать зло. Не выражая вопрос интеллектуально — в словах, — но в глубине своего сердца ребенок спрашивает: как мне следует поступать? И отвечает сам себе: я буду поступать так, как поступает учитель; я буду делать то, что он делает, и не буду делать того, чего он не стал бы делать. Через учителя ребенок воспринимает мир: то, что в мире является добрым и злым, красивым и безобразным, истинным и ложным. В подобном отношении ребенка к педагогу, в этом созидании скрытых сил, действующих между детским сердцем и сердцем воспитателя, и заключается важнейшая часть методики обучения, в нем обретаем мы соответствующие жизни предпосылки воспитания.

Таким образом, в возрасте между сменой зубов и наступлением половой зрелости в человеке развивается способность испытывать удовлетворение от морального и отвергать аморальное. Со временем, как бы на заднем плане формирующегося в ребенке морального содержания чувств, проявляется то, что естественным образом присутствовало в нем уже и в первом периоде жизни: самоотдача окружающему, которую мы назвали религиозной — самоотдача, выступающая в новой форме, — я бы сказал, — исходящая из морального начала души. Теперь удовлетворение от доброго и отвращение ко злему мы легко можем — если, будучи учителями и воспитателями, мы обладаем соответствующей душевной силой — направить на душевное содержание явлений природы. Поначалу, когда ребенок естественным образом отдается природному, моральные процессы в своем окружении он воспринимает как природные: моральное он воспринимает, например, в движении руки взрослого человека, которому он подражает. Вместе с развитием эстетического отношения к добру и злу — природное, религиозное преобразуется, метаморфозируется в душевное.

Какой же смысл заключается в том, что в возрасте до смены зубов мы предоставляем развиваться религиозному в ребенке совершенно бессознательно, природно, в виде чистого подражания? Так мы поступаем потому, что в этом возрасте мы еще не можем обращаться к его внутренней свободной индивидуальности. Мы воспитываем, исходя из природного, и не прикасаемся к душевно-духовному. А когда в период между сменой зубов и наступлением половой зрелости мы обращаемся к душевному миру ребенка, перед нами не стоит задача привить ему религиозные чувства, но мы пробуждаем их, общаясь с личностью человека. Действуя таким образом, мы, педагоги, являемся практическими философами свободы. Мы не наставляем ребенка в нашей вере, но пробуждаем в нем его природную веру. Тогда мы — те, кто пробуждает души, а не изготовители душевных чучел. Таков

смысл подлинного благоговения, которое мы должны испытывать по отношению ко всякому Божьему созданию, и в особенности к человеку. С благоговением наблюдаем мы за рождением личности человека, за тем, как нравственное удовлетворение и нравственная неудовлетворенность приобретают религиозный характер.

Взирая на душевную метаморфозу природной религиозности, педагог вкладывает в произносимые им слова то, что претворяется в привлекательные образы добра, красоты и истины. Но он не только говорит — он действует. Его образ действий теперь — это не то, чему ребенок просто подражает, его образ действий — это указание на некую незримую основу. Его поступки находят отклик уже не во внешне телесной, а в душевной организации ребенка. Моральное удовлетворение и моральная неудовлетворенность окружены религиозной атмосферой.

Интеллектуальное, как таковое, начинает действовать в ребенке лишь по достижении им возраста половой зрелости. Я уже говорил о том, сколь важно подготовить ребенка к тому, чтобы он в самом себе мог находить все, что ему надлежит понять, чтобы в своем внутреннем мире он мог обрести то, что когда-то было для него объектом естественного подражания, а затем — художественного воображения. И в следующую эпоху его жизни мы также не принуждаем напрямую, но делаем так, чтобы он сам — хочет он того или нет — пережил могущество логики.

История немецкой духовной жизни знает великий момент, когда Шиллер выступил против морального учения Канта. Шиллер воспротивился афоризму Канта: «Долг! — ты великое, возвышенное имя, чуждое лукавству склонностей, но требующее прямого подчинения». Он выступил против такого понятия о долге, при котором моральное проистекает не из источника доброй воли, но из подчинения нравственному закону. Кантовскому учению он противопоставил следующие, исходящие из подлинной моральной интуиции слова** *Р. Штейнер имеет в виду известную эпиграмму Ф. Шиллера (1796 г.) напечатанную в «Ксениях» Шиллера и Гете, где Шиллер в юмористической форме относится к кантовской идее морального императива. (Прим. к русск. изд.):*

Сомнение совести

Ближним охотно служу, но — увы! — имею к ним склонность.
Вот и гложет вопрос: вправду ли нравственен я?

Решение

Нет тут другого пути: стараясь питать к ним презренье
И с отвращением в душе, делай, что требует долг.**

*** И. Х. Ф. Шиллер. Собр. соч. в 8 тт., т. 1. М—Л, 1937, стр. 164; перев. Вл. Соловьёва. (Прим. к русск. изд.)*

Долг должен стать нашей внутренней склонностью, он должен быть тем, о чем Гете сказал: «Долг там, где мы любим, где мы сами себе повелеваем», — тогда вся мораль рождается из чисто человеческого начала. То был великий момент — когда Шиллер и Гете вновь обратили к человеческому «кантианизированную» мораль.

Но то, что тогда возросло на почве немецкой духовной жизни, увяло в материалистической атмосфере девятнадцатого столетия. Мы должны вновь поднять человека над тем, во что погрузилась цивилизация, забывшая об этом великом духовном деянии. И осуществить восстановление человека в его истинном человеческом, моральном облике должны прежде всего те, кто воспитывает и преподаёт. Осознание этого даст импульс для подлинно живого воспитания и преподавания. Можно было бы сказать, что именно то солнце немецкой духовной жизни, которое и в сфере морального светит нам через Шиллера и Гете, должно освещать также и деятельность современного педагога, понимающего задачу своей эпохи и стремящегося с помощью воспитания и преподавания помочь человеку обрести человеческое отношение к самому себе и к истинным потребностям нашей культуры. Обсудить значение воспитания для личности человека и для культуры нашей современности — такова задача данной педагогической конференции. Мы приблизимся к ее разрешению, если с чувством благодарности обратим наш взор к тем импульсам, которые благодаря духовному величию Шиллера и Гете уже вступили в развитие в средней Европе. Для того, чтобы встать в правильное отношение к миру, недостаточно развивать одни лишь критические суждения, прежде всего необходимо научиться испытывать благодарность к тому, что уже совершили жившие прежде нас люди.

Возможно, кто-нибудь из вас уже готов сделать следующее замечание: поскольку здесь говорят о том, как воспитывать самого себя, постольку речь идет лишь о самовоспитании. Дело в том, что всякое воспитание не только в данном, субъективном, но и в объективном смысле является самовоспитанием, то есть — воспитанием самости (личности) другого человека. По-немецки слово «воспитывать» — «эрциен» — связано со словом «влечь» — «циен». И существу того, что *извлекается*, не причиняют ущерба. Извлекая из воды камень, вы не станете его разбивать. Воспитание не предполагает того, чтобы над вступающим в мир существом совершалось какое-либо насилие; но это существо *привлекается* к сопереживанию той стадии культуры, на которой в момент его нисхождения из божественно-духовной сферы находится человечество. Данные идеи, воспринятые ощущением и чувством, принадлежат к методике преподавания. Тот, в чьей методике они отсутствуют, меньше всего способен понять значение воспитания для нашей современности.

Когда в ребенке, находящемся в возрасте между сменой зубов и наступлением половой зрелости, мы предоставляем развиваться чувству морального удовлетворения добром и неудовлетворенности злом, когда мы способствуем пробуждению в его душе той религиозности, которая прежде была в нем природной, тогда в недрах существа человека, после наступления половой зрелости, образуется предрасположенность к свободному постижению содержания своего собственного внутреннего мира. Так подготавливаем мы его к свободному религиозному и нравственному постижению действительности. Огромное значение заключается в том, что человек

может пережить во втором семилетии своей жизни, испытывая удовлетворение и неудовлетворенность, что он пронизывал всю свою душевную жизнь моральным переживанием добра и зла. И тогда он чувствует импульс: ты должен делать то, что нравится тебе как добро; ты должен отказаться от того, что тебе не нравится. Тогда из содержимого его личности рождаются моральные принципы; тогда возрождается, уже на духовном уровне, религиозная самоотдача миру; та самоотдача, которая была природной в первом семилетии и душевной — во втором семилетии его жизни. Религиозное чувство и религиозные импульсы воли становятся теперь тем, что направляет его поступки так, как будто бы в нем действовал Бог. Это суть откровения его личности, а не что-то навязанное извне. Если воспитание было правильным, после достижения половой зрелости из глубин человеческой природы все возрождается и рождается соответствующим самому существу человека.

Таким образом, как я уже говорил, необходимо охватывать взором все существо человека, весь его земной путь — от рождения до смерти. С какой легкостью в современной педагогике прибегают к наблюдениям над ребенком! Его наблюдают внешне-экспериментально. Затем на основе полученных данных строят методики преподавания. Но так не должно быть. Ведь учитель, отдающийся своему холерическому темпераменту и позволяющий себе быть вспыльчивым, создает у своих учеников предрасположенность к подагре, ревматизму и наступающему в зрелом возрасте общему нездоровью всего организма. И во многих других отношениях имеет место подобное этому. Никогда не следует забывать, что, желая уяснить себе происходящее на каком-либо этапе жизни, мы должны рассматривать всю земную жизнь человека. Странники банального подхода, называемого ныне методом наглядного обучения, выдвигают в его защиту довод, с одной стороны якобы самоочевидный, а с другой стороны — попросту глупый: они говорят, что ребенку требуется такая наглядность, которая бы полностью соответствовала его способности понимать. Так насаждается та банальность, против которой потом оказывается необходимым бороться. Но существует непреложный закон развития, зная который, мы постигаем, сколь важно для жизнеспособности человека, если в возрасте сорока лет он вдруг приходит к мысли: теперь я понял, что когда-то имел в виду и к чему стремился глубоко уважаемый мною учитель. В то время я просто принимал все исходившее от него, ибо он был для меня авторитетом, воплощавшим в себе истину, добро и красоту. Теперь же я могу полностью осознать это.

Подобное возрождение прошлого действует необыкновенно омолаживающе, витализующе. Но человек будет лишен возможности пережить его, если педагог не заботится о том, чтобы закладывать в ученика и воспитанника то, что тот сможет понять лишь впоследствии. Пустым и скучным представляется мир, если из глубин души не восходят непрестанно одушевляющие и одухотворяющие его образы. Воспитывая человека таким образом, мы, не причиняя ущерба его свободе, на долгие годы наделяем его жизненными силами. Я снова повторю то, что уже говорил: педагог должен охватывать взором всю жизнь человека. Он должен, в частности, обратить внимание на одно примечательное свойство некоторых старых людей: такому старому человеку достаточно просто войти в комнату — и даже не произнося ни слова, он распространяет на окружающее атмосферу благословения. В каждом движении его руки заключено нечто благословляющее. Это присуще некоторым людям, стоящим на пороге смерти. Откуда это у них? Они таковы потому, что в детстве умели взирать с благоговением, умели почитать. Пережитые в детстве благоговение и самоотдача в старости обращаются в дар благословения. Можно было бы сказать, что тот, у кого в детстве руки сами собой не складывались для молитвы, не сможет в старости поднять их для благословения. Из молитвенного складывания рук и благоговейной самоотдачи детства рождается благословляющая сила старости, стоящей на пороге смерти. Ибо все, подобно семени, заложенное в ребенка, принесет добрые или злые плоды в последующей жизни человека. Это также всегда необходимо иметь в виду, если хочешь, чтобы методика обучения была основана на соответствующих жизни предпосылках воспитания.

Итак, по крайней мере несколькими штрихами обрисованы основы антропософского подхода к воспитанию и преподаванию. Задачей данной конференции было определенным образом осветить то, что уже в продолжение ряда лет на практике осуществляется в вальдорфской школе. Были продемонстрированы также и достижения учеников. Конечно, есть еще многое, что следовало бы рассмотреть и обсудить.

Перед началом сегодняшней лекции были сказаны обращенные ко мне исполненные теплого чувства слова. Принимаю их с сердечной благодарностью. Ибо как сделать плодотворными самые прекрасные импульсы, если рядом нет никого, кто стал бы самоотверженно проводить их в жизнь! Поэтому я испытываю глубокую благодарность к учителям вальдорфской школы, стремящимся воплотить идеи обновленного воспитания. Мне хотелось бы также выразить признательность молодым людям, которые сегодня, благодаря полученному в ходе их собственного воспитания опыту, обретают сердечное понимание того, что заложено в вальдорфской педагогике. Я почел бы себя счастливым, если бы эта сердечность молодых людей стала могучей движущей силой, ведущей педагогику путями нашей современной культуры, нашей цивилизации. И я думаю, что выражу чувства всех присутствующих, отвечая словами благодарности на все высказанные здесь прекрасные и теплые слова. Воспитание и преподавание более чем что-либо другое нуждаются в людях, осуществляющих наши намерения. Живописец или скульптор может никому не показывать своего произведения и при этом говорить себе: если не люди, то боги видят его. Произведения своего духа педагог создает для земного бытия, свои достижения он может пережить лишь вместе с теми, кто помогает ему воплощать их в физическом, чувственном мире.

Позвольте мне на этом закончить, так как меня ждут и в других местах.

В заключение мне хотелось бы указать на следующее. Воспитание, основанное на антропософии, — не

навязывающее людям антропософию, как мировоззрение, но лишь основанное на ней (ибо благодаря антропософии достигается истинное познание человека в отношении его тела, души и духа), — такое воспитание стремится вполне реально и правомерно соответствовать самым существенным условиям и потребностям нашей цивилизации. Оно необходимо нам потому, что человечество средней Европы может рассчитывать на какое-либо будущее лишь постольку, поскольку в своих мыслях и образе действий оно будет руководствоваться такими импульсами.

Что является нашей главной болезнью? Характеризуя вальдорфскую педагогику и дидактику, я постоянно указываю на то глубокое благоговение перед низведенной в мир божественными силами человеческой личностью, с которым мы, воспитатели, помогаем этой личности идти по пути развития. Постичь ее возможно лишь исходя из духа; постигать ее исходя из материи — значит отрицать ее. Вследствие непризнания, вследствие превратного понимания личности в материалистической культуре Нового времени более всего пострадало именно «я». Если исходным пунктом повсеместно служит рассмотрение материи, созидание в материальном, то дух раздробляется для человека, — а вместе с тем и его личность. Ограничивая познание природы естественнонаучным подходом, говоря о непостижимости духовного, утверждают не что иное, как невозможность проникнуть в мир человека. Ставить познанию подобные границы — значит вычеркивать из познания мира самого человека. Как, собственно, можно воспитывать душу, если исходить из отрицающего ее материализма? Однако, такое отрицание было свойственно преждему — и поныне господствующему — материализму. Как я уже говорил, материалистическое мировоззрение Нового времени, с определенной точки зрения, является вполне оправданным; оно должно было вступить в развитие человечества, — но его необходимо преодолеть. Это можно было бы выразить следующими словами: свою личность люди предали материи. И вот — окоченели подлинная методика обучения и подлинно соответствующие жизни предпосылки воспитания. Ибо в цивилизации, предавшей самое себя, предавшей личность человека материи, может жить лишь то, что основано на внешнем, на технике. Но материя угнетает человека. Замыкая его в его собственном теле, она делает замкнутой его душу. Душа человека остается замкнутой, если она не находит другого человека в духе; ведь поистине, человека нельзя найти в очерченных телом границах! Таким образом, в эпоху материалистического мировоззрения люди проходят мимо друг друга и человек не встречается с человеком, ибо все чувства, все восприятия преданы телесности. Рассудок взывает к социальной гармонии, а жизнь чувств не поднимается выше антисоциального непонимания и равнодушия. Замкнутая в теле душа проходит мимо других душ, но душа, пробудившая в себе дух, обретает себя в единении с другими душами. Подлинная социальная жизнь восторжествует над хаосом лишь после того, как люди придут к духу, и, благодаря духу, в совместной жизни человек обретет человека.

Современная молодежь жаждет такого обретения человека. Движение молодежи рождается из зова к человеку. Этот зов к человеку сегодня становится зовом к духу: люди понимают, что найти человека можно лишь на пути обретения духа. Если нет духа, то нет и человека рядом с тобой.

Как прийти к познанию мира и благодаря ему постичь живущего на земле человека (в отношении его тела, души и духа) — я постарался показать в прошлой лекции. Я говорил о мировоззрении, основанном на переживании связи нашей планеты с космосом, о том, что влияния солнца и луны можно наблюдать во всем произрастающем на земле. Если такие представления станут предпосылками воспитания, это позволит нам правильно подвести ребенка к религиозному переживанию божественного, непреходящего, вечного. Так заложим мы в человеке то, что будет продолжать развиваться в нем, то, что как бессмертную часть самого себя он пронесет чрез врата смерти. Но подробно обсуждать эту сторону воспитания не является нашей задачей. В первую очередь нам надлежало охарактеризовать значение воспитания для человеческой личности и для культуры. Однако можно не сомневаться в том, что человек, правильно воспитанный для земли, правильно воспитан и для неба, ибо в земном человеке живет небесный человек. Правильным образом воспитывая земного человека, мы и небесного человека правильным образом ведем через тот этап на его пути, который заключается между рождением и смертью.

Так отдаем мы должное и воззрению, согласно которому человек должен соучаствовать в духовном созидании мира. При правильном воспитании человек познается как сотрудник творящего человечества. Именно это имел я вчера в виду, говоря о том мировоззрении, которое должно быть предпосылкой при обучении и воспитании. Мы не можем постичь мир посредством того, что односторонним образом содержится в голове. Заблуждаются люди, считающие, будто он постигается с помощью идей, представлений и понятий. Но заблуждаются и те, кто считает, что его следует постигать одним чувством. Мир постигается идеями, чувством и волей! Мир становится постижимым для человека, когда в его волю нисходит божественно-духовное. Тогда — постигнут и сам человек: он постижим тогда не для одной из человеческих способностей, но для человека в целом. В мировоззрении нуждается не только интеллект, в нем нуждается весь человек, мыслящий, чувствующий, волящий; в мировоззрении нуждается весь человек, чтобы в его теле, душе и духе мог открывать себя мир. Лишь тот, для кого мир *таким* образом открывается в человеке, кто *видит* в человеке мир, обладает подлинным мировоззрением. Ибо подобно тому, как в глазу отражается доступный внешнему зрению мир, так человек в целом представляет собой духовно-душевно-телесное око, в котором отражается весь мир. Для внутреннего восприятия этот отраженный образ — не просто видимость, он является для него реальностью. Так для воспитателя мир становится человеком, и человек открывает в себе мир. На этом пути мы действительно проникаемся чувством, что человечество раздробляется, когда переживаемое людьми предается материи; ведь отрицая самих себя, души

остаются недоступными друг для друга. Только обратившись к духу, благодаря найденному в духе, можно обрести другого человека. Истинная социальная жизнь должна основываться на духе. Чтобы созидать из человеческих деяний миры, необходимо в самом человеке узреть мир.

В заключение я хотел бы высказать нечто, что постоянно присутствовало во мне в продолжение этих лекций. Их тема была определена как рассмотрение вопроса о значении воспитания и преподавания для личности человека и для культуры нашей современности. Теперь же, в конце, разрешите мне видоизменить это заглавие так, чтобы в нем соединилось и прозвучало то, что я, собственно, и предполагал сказать вам, то, что я имел в виду:

Предавать себя материи —

Значит разрушать души.

Обретать себя в духе —

Значит объединять людей.

Видеть себя в другом человеке —

Значит созидать миры.

ПРИМЕЧАНИЯ

Настоящий лекционный цикл читался Р. Штейнером в Штутгарте в «Густав Зигле Хаус» (Леонарде Платц) в присутствии 1700 человек. 1-й и 4-й доклады читались как вечерние, в 20 часов; 2-й, 3-й и 5-й — как утренние, в 9 часов. На конференции также выступали с докладами учителя Штутгартской свободной вальдорфской школы: В. И. Штейн, Э. Швешц, А. Стракош, К. Ф. Хайдебранд, Э. Колиско (школьный врач), Г. Ф. Бараваль, К. Шуберт (в здании вальдорфской школы). Эвритмические представления велись под руководством М. Штейнер (в Антропософском обществе; Ландхаусштрассе, 70).

«Великая загадка» — книга Мориса Метерлинка, опубликована в Иене, в 1924 г.

Джон Виклиф (1324 - 1384) — английский религиозный реформатор.

Ян Гус (1370 - 1415) — чешский религиозный реформатор.

Джозеф Гей - Люссак (1778 - 1850) — французский химик, установил в 1802 г. известный закон теплового расширения газов.

Лоренц Окен (1779 - 1851) — немецкий естествоиспытатель и философ.

Перевод с немецкого Д. Виноградова

Данный цикл лекций был последним публичным курсом, прочитанным основателем антропософской духовной науки Р. Штейнером, в рамках большой педагогической конференции, состоявшейся 7-15 апреля 1924 г. в Штутгарте.

Перевод выполнен с немецкого издания 1961 г., подготовленного на основе стенограммы курса. В полном издании трудов Р. Штейнера том № 308.