

Э.М. КРАНИХ

**«Я» в развитии
ребенка и молодого
человека**

Наша цивилизация некоторое время тому назад потеряла свою ориентацию на общие духовные и моральные ценности. Она стала плюралистической. Плюрализм, однако, плохо подходит для воспитания. Оно должно сегодня искать свое предназначение непосредственно в человеке - в условиях его развития.

Освобождение от власти привычного - требование к школе

Без достаточного понимания нашей современной ситуации педагогика является, возможно, устаревшим по своим правилам и масштабам делом. Ведь сегодня человек оказывается в конфронтации с делами собственных рук, с плодами технической цивилизации. Он осознает недостаточность своего прежнего образа мышления и действий. Ориентация на все технически мощное и имеющее хозяйственное значение оказывается безответственным суждением кругозора. Нельзя строить планы, не думая о последствиях. Мы должны учиться жить по законам жизни - по законам природы, человеческого существования, по законам существования народов и т.д., если мы не хотим, чтобы жизнь дегенерировала далее в море техники. Начиная с 18-ого столетия, человек стал творцом технической цивилизации, сегодня он должен, кроме того, стать творцом жизни.

Это предполагает истинное понимание жизни и ее законов. Однако, жизнь начинается с одной стороны с механики, физики и химии, на законах которых создана техника. Думали, что можно описать должным образом весь мир, используя понятия физики и химии. Это заблуждение следует сегодня преодолеть. Это, прежде всего, задача и педагогики, так как дети сегодня должны учиться понимать мир иначе - глубже и шире.

Благодаря этому снова становится актуальной старая проблема педагогики - вопрос о связи преподаваемого предмета и подрастающего человека. Конечно, ребенок может добиваться знания, понимания и умения, лишь сталкиваясь с предметом. Однако, за этим само собой разумеющимся фактом стоит вопрос о педагогической легитимности предмета. Уклониться от этого вопроса сегодня нельзя. Предмет преподавания, - как он понимается в настоящее время - всегда относится к прошлому, к тому, что когда-то было открыто, исследовано, создано. Но в настоящее время этого больше недостаточно. Преподаваемый материал должен быть легитимирован по другому, а именно, на основе его отношения к ребенку и его развитию, причем развитие включает в себя, как свою существенную сторону, и отношение человека к миру. И в этом месте следует поставить тот основной вопрос, из которого исходил Рудольф Штайнер при основании первой вальдорфской школы: "Что заложено в человеке и что может быть развито в нем?".

Этот вопрос ведет к новому пониманию преподаваемого материала: в педагогическом отношении преподаваемый материал обладает ровно такой ценностью, какой вклад он вносит в развитие ребенка. Если преподаваемый материал означает только передачу знаний и понятий, у которых по причине упомянутой выше искусственно зауженной перспективы ото-

браны жизненность и широта, тогда эти измерения должны быть вновь открыты. Преподаваемый материал, как правило, снабжен догматическими этикетками: считается, что его нужно преподносить детям таким, каков он есть - какими бы далекими от жизни они ни были. Такая позиция недостаточна и фатальна для педагогики. Именно ее и пытался преодолеть Рудольф Штайнер в вальдорфской педагогике. Он ясно сказал это во время первого учительского курса, что через соответствующую подачу учебного материала можно развить в учениках сознание одухотворенности всего, что существует в мире. Благодаря этому можно исправить то, что было упущено для человечества в эпоху Нового времени.

Без сомнения, школа должна стоять на почве культурной традиции. Но она не может более дать определять себя исключительно и только ею. В настоящее время она понимает свою задачу правильно только тогда, когда знает, что должна содействовать обновлению культуры; также и для педагогики актуален вопрос о постмодерне. Эту задачу педагогика может выполнять только когда педагог опирается на задатки, еще не раскрытые в ребенке, и помогает им развиваться. Для этого ему необходим педагогический фундамент, а именно антропология становящегося человека. Именно эта мысль была высказана Рудольфом Штайнером летом 1919 года: "Подлинная антропология должна стать основой воспитания и обучения. Не следует спрашивать, что необходимо знать и уметь человеку для социального порядка, который существует в данный момент; но - что заложено в человеке и что может быть развито в нем... Тогда будет возможно, вливать в социальный порядок постоянно новые силы подрастающих поколений".

Развитие как проблема антропологии

Во второй половине двадцатых годов, благодаря усилиям М.Шелера и Х. Плесснера антропология сделалась основной темой философского исследования. Благодаря крайней специализации и сугубо внешне эмпирической направленности отдельных наук была утеряна идея человека. Эта идея должна была заново развита философской антропологией. Еще за годы до этого Шелер указал на центральное значение такой антропологии: "В известном смысле все вопросы философии можно свести к одному, центральному: что есть человек и какое метафизическое положение он занимает в бытии, мире и Боге"². В 1929 году, благодаря усилиям Х.Ноля, направленным на широкое и всестороннее понимание человека, этот вопрос был расширен и на область педагогики. Ноль, а вслед за ним и многие другие, хотели дать педагогике новый антропологический фундамент. Педагогическая антропология - это показывает обзор прошлого и настоящего - не изменила, однако, педагогическую практику и осталась только теорией о педагогической действительности.

Если антропология хочет стать плодотворной для практики, тогда она должна проникнуть в бытие возрастающего человека и прежде всего осветить загадку развития; ибо обучение всегда каким-то образом вторгается в развитие. Но для этого сперва должны быть созданы предпосылки.

Прежде всего, нет ясного понятия развития, хотя во всех науках, касающихся человека, постоянно говорится о развитии. Крайне редко можно встретить серьезную попытку прояснить это понятие. И эти попытки в большинстве своем недостаточны. Развитие зачастую просто отождествляют с изменением или преобразованием. Благодаря этому, однако, закрывают глаза на то, чем является развитие по своему внутреннему существу. Ибо развитие не исчерпывается изменениями или преобразованиями³.

Идея развития содержит всегда двойственное: что-то уже наличествующее, что можно назвать задатком, и внутренний сущностный принцип, который преобразует этот задаток, доводя его до высших ступеней совершенства и в этом совершенствовании "приводит к существованию" (Гегель) в большей степени, чем до того. Согласно Гегелю развитие невозможно мыслить в отрыве от идеи внутреннего предназначения (определения). Каждый вдумчивый человек чувствует, что для него существует некое внутреннее предназначение, его человечность (Menschsein). Он знает, что для осуществления своей человечности, своего человеческого бытия, он должен сделать еще очень много шагов. При этом то, чем является человек в настоящий момент, будет меняться. Гегель в этой связи говорит о стремлении к совершенству, о внутреннем влечении и стремлении не останавливаться на том, что ты можешь и чем являешься в настоящий момент. Благодаря тому, что из этого внутреннего импульса непрестанно побуждает человека стремиться выйти за пределы наличного, человек есть "Я"-существо, то есть такое существо, которое формирует себя. Развитие в случае человека можно понять только на основе его "Я"-существа.

Но что есть эти задатки, которые преобразуются человеком из "Я" в его развитии? Здесь мы наталкиваемся на вторую трудность. Согласно бытующему представлению облик человека детерминирован наследственностью. То, что действует в человеке и формирует его тело суть факторы наследственности. А душевное, согласно общепринятому взгляду, развивается из наследственных задатков и переживаемого опыта. Если, таким образом, телесность, жизнь и душевное определяются анонимными факторами, как в таком случае может действовать некое "Я" преобразующим образом? На этом вопросе антропология нашего столетия потерпела крах.

Она не учитывает, что такие высказывания о человеке являются результатом чисто естественнонаучного подхода, для которого имеет значение лишь то, что кажется действительным внешнему рассмотрению и причинно-аналитическому методу. При этом выпадает то, что не вписывается в это ограниченное поле зрения. Когда Рудольф Штайнер говорит о "подлинной антропологии", он не считает, что следует лишь добавить упущенное к тому, что выявляется у человека под естественнонаучным углом зрения. Это было бы методически недостаточно. Следует заново рассмотреть всего человека вплоть до его тела с привлечением того, на что не обращалось внимания при сужении кругозора. В этом случае антропология будет означать ревизию прежних представлений о человеке с учетом центральной для человека категории развития.

Имея ввиду эти мысли, покажем эскизно на нескольких примерах из детского и юношеского возраста, что представляет собой конкретно человеческое развитие. После того, что было сказано раньше, речь не может идти о том, чтобы, как обычно, изображать телесные и душевные изменения, называя их развитием. Речь идет о большем. В этих изменениях следует искать то, что развивается под влиянием внутреннего принципа.

Мы начинаем с самого раннего детства, так как здесь особенно четко проявляется то, что собой представляет стиль человеческого развития. В течение месяцев достигает маленький ребенок то, что у человека в его внешнем проявлении является символом человеческого бытия - прямостояния. В постоянных усилиях все более и более успешно преодолевает он тяжесть собственного тела - от первого подъема головы до свободного стояния. Прямостояние - "преодоление до конца" (Е. Штраус)

В этом усилии ребенок развивает свою силу воли. Воля - активное действие, которое в каждый момент получает новые импульсы. Человек непосредственно переживает, что это он сам тот, кто постоянно порождает это действие. В своем усилии ребенок не только применяет свою волю, он эта он качественно повышает свою действенность, выходит на новый уровень, не останавливаясь на том, что было достигнуто на каком-то этапе. Ребенок идет дальше достигнутого благодаря своему "стремлению к совершенству". В процессе выпрямления действует прогрессивное развитие воли; оно ведет от первых усилий к свободному владению телом при стоянии и ходьбе.

При сидении маленький ребенок сначала может держать голову лишь короткое время, после чего она падает вперед (слева). Затем постепенно формируется шейный лордоз (центральный рисунок), а благодаря более сильному наклону таза при стоянии - поясничный лордоз (справа).

При этом, однако, меняется не только положение тела, но и его структура. Когда ребенок делает усилие, чтобы поднять голову - сначала лежа на животе, позже сидя, шейный отдел позвоночника приобретает направленный в тот момент вперед изгиб. Когда вместе с усилиями растет сила воли и вместе с ней и мускулатура, тогда ребенок начинает свободно держать голову. При этом постепенно из изгиба шейного отдела возникает постоянный изгиб, так называемый шейный лордоз. Когда позже ребенок старается подняться на ноги, он выпрямляет согнутые до того ноги. Благодаря этому становится более сильным наклон таза - и при этом возникает характерный для людей изгиб поясничного отдела позвоночника. Сначала и он появляется лишь в момент приложения усилия. Затем у ребенка появляется навык, на основании которого примерно к пятому году жизни возникает постоянная форма (поясничный лордоз).

Так из усилий ребенка к свободному держанию своей головы и к свободному стоянию возникает человеческая форма позвоночника. Наследственная форма - форма, характерная для новорожденного, - преобразуется так, что в ней проявляется развивающийся со своей силой воли человек.

Подобным образом преобразуются и другие органы детского тела, например, ноги и ступни.

При рождении ноги ребенка имеют О-образную форму. Вставая на ноги, он развивает в них те силы, с помощью которых он носит все свое тело и дает ему опору. При этом ноги становятся похожими по форме на столбы. Они благодаря своей опорной функции преобразуются так, что тазобедренный сустав, центр коленного сустава и голеностопный сустав оказываются расположенными друг за другом по вертикальной линии. Свод стопы, являющийся благодаря своим передней и задней плоскостям опоры необходимой основой прямостоячего положения, развивается, когда ребенок ходит на пальцах. Так мякиш большого пальца становится опорным элементом передней части ноги. Затем между ним и пяткой возникает свод, удерживающий благодаря сухожилиям и мышцам тяжелый груз тела. Так возникает соответствующая прямохождению конфигурация всего тела.

По отношению к прямостоячей позе часто задается вопрос: какую пользу приносит она человеку? Однако следует также спросить: что она выражает? Она - это та поза, в которой человек господствует над своим телом благодаря силе собственной воли, то есть благодаря самому себе. Удерживаясь при этом в равновесии, он узнает, что он покоится в себе, что его центр покоится в нем самом. Прямостоячая поза является выражением существа, деятельность которого осуществляется целиком под влиянием его воли, и которое к тому же имеет в себе свой центр, иначе называемый "Я". Это существо потому является "Я", что оно полностью раскрывает из себя свою деятельность, имея свой центр в себе⁴.

Так становится ясным, что оно представляет собой "Я" человека, проявляющее себя в старании преодолеть тяжесть в теле. Путь, которым это происходит, - постепенное преобразование тела. Новые формы, которые возникают из наследственных задатков, несут на себе печать "Я"; в них проявляется его волевая, несущая в себе свой центр сущность.

Поэтому то, что происходит в процессе выпрямления, не является только изменением или превращением. Это развитие. Ведь в преобразовании наследственных задатков осуществляется внутренний принцип существования человека, его "Я", благодаря чему тело человека получает печать человеческого существа, "Я".

Значение прямостояния, таким образом, значительно больше, чем "широкий кругозор и освобождение руки для орудий труда"⁵, то есть больше, чем в ее связи с так называемым полем глаза - рукой. Благодаря своей позе человек покоится в себе. Так он может в покое размышлять, свободно намечать цели возможных действий на основании понимания связей и затем решением превращать их в содержание действий. При этом

он переходит из состояния покоя к движению, но при этом сохраняет внутренний покой в себе, условие рассудительности. Он может фиксировать цели, намеченные им при размышлении, и осмотрительно следовать им в своих действиях. Прямостоячая поза - это такая волевая организация, которая открыта душевным намерениям, благодаря которым человек действует из "Я" с духовными намерениями. Животное же, наоборот, из-за своего горизонтального положения открыто действию окружающей среды; в его угловатых задних ногах постоянно находятся в состоянии готовности определенные двигательные импульсы. В своих движениях животное проявляет эти импульсы и свойственную уму ловкость со всей полнотой.

Благодаря своей позе человек может также выходить из внутреннего покоя, то есть открываться навстречу окружению, принимать в нем участие, воспринимать его влияния и затем, будучи обогащенным своими приобретенными знаниями, вновь возвращаться к нему. Только покоящемуся в себе существу открывается мир мыслей, мир идей. Из этого мира это существо получает свет, с помощью которого оно перерабатывает свой опыт, то есть учится на нем.

Прямостоячая поза - основа двух важнейших человеческих способностей. Одна из них - это способность к поведению, определяющему свои цели не только на основе личных желаний и потребностей, но и из связи фактов и необходимости; вторая - способность к тому, чтобы открыто противостоять явлениям мира и перерабатывать их в себе душевно, то есть способность к обучению и к тому, чтобы не останавливаться на своем прежнем понимании и умении.

Сегодня эта основа человеческого поведения и человеческого развития находится под угрозой. За последнее десятилетие пугающе увеличилось число гиперактивных детей с нарушенным вниманием. Они удивляют "своим двигательным беспокойством, непостоянной позой, невозможностью сохранять длительное время одно положение тела, а также своей неуклюжестью, отсутствием координации и четкости движений"⁶. Все это указывает на то, что нарушается развитие в направлении прямостояния. Ребенку не удается покоиться в себе, преодолевая тяжесть, то есть проникать своим "Я" в тело. В его волевой организации непрерывно вибрируют внутренние побуждения. Поэтому он неспособен спокойно отдаться впечатлениям из своего окружения и учиться на них. Он легко отвлекается, ему свойственны недостаточное внимание и способность к концентрации, раздражимость, эмоциональная подвижность и низкая устойчивость к фрустрации. Этим подрывается его способность к обучению.

Это тяжелое нарушение, с которым сегодня приходят в школу многие дети, указывает на сильное влияние социального окружения на развитие в раннем детском возрасте. Мы не будем детально вдаваться в этот вопрос, но вспомним, что уже давно известно о том, что беспокойство детей может быть следствием беспокойного, возбужденного поведения родителей⁷. Появление в нашей жизни утомления от техники, поток раздражающих впечатлений, не в последнюю очередь от экрана и звукового фона

радио и магнитофонов, влияют на ребенка именно тогда, когда он как раз развивает свою силу воли в попытках прямостояния. Они проникают в волевую организацию, становятся влияющими на человеческое развитие раздражающими и нарушающими факторами.

Единство души и тела - результат развития в раннем детском возрасте

Гёте в своем последнем письме⁸ высказался о сущности человеческого развития следующим образом: "Органы человека в результате упражнения, обучения, размышления, удач, неудач, поощрения и противодействия... связывают бессознательно в свободной деятельности врожденное с приобретенным, так что возникает удивляющее мир единство." В раннем детстве это - единство "Я" и тела, то есть единство тела и души.

Это единство является одной из величайших проблем антропологии. Х.Йонас назвал проблему души и тела "неразрешимой, по крайней мере в настоящее время, загадкой"⁹. В одном из своих поздних сочинений Х.Плеснер ставит вопрос: "Экзистенциальное измерение жизни (мы должны бы были сказать "Я") лишь надстраивается над телесной основой жизни, или же мы должны принять гипотезу идентичности? Ни одна модель не является удовлетворительной, потому что экзистенция ("Я") пронизывает всю нашу личность и переигрывает любую попытку разделения «псюхе» от «фюзис». Скорее вопрос должен звучать так: что делает возможным, что наше плотское тело дает присутствовать экзистенции?"¹⁰. Этот вопрос, однако, остается без ответа.

Он остается нерешенным до тех пор, пока человек не будет понят в его развитии в раннем детском возрасте. Если рассматривать человека - ребенка или взрослого - обычным образом, тогда можно непосредственно видеть, как душа или "Я" проявляются с помощью тела - в позе, движении, жестике, мимике, речи и т.д. "Никто не имел повода на основании непосредственно данного сомневаться в том, что его мышление и воля могут определять его поведение"¹¹. И все же нельзя не спросить по этому поводу: Как можно понять, что человеческое тело насквозь пронизано душой или "Я", которое может им управлять?

Как и всюду, учатся понимать фактическое положение вещей, осмысливая его с момента возникновения. Так разрешается и загадка единства души и тела, когда прослеживают, как в раннем детстве дело доходит до этого объединения. "Я" ни в коем случае не объединяется с телом, возникшим в результате наследственности. Это, наоборот, тело преобразуется с помощью "Я" - как говорит Р.Штайнер, переорганизуется. И при переорганизации "Я" всеми своими силами внедряется в тело. Тело приноравливается к "Я", когда "Я" в процессе преобразования его форм перемешивается с ним. Развитие в раннем детском возрасте является в полном смысле этих слов воплощением "Я".

Единство, о котором говорит Гёте, возникает в этом случае в результате взаимопроникновения двух различных сущностных областей. Это,

однако, оказывается возможным лишь потому, что возникающие по законам наследственности формы уже содержат в себе зачатки способности к переорганизации с помощью "Я". Позвоночник новорожденного уже имеет слабый намек на более поздние изгибы, ступни имеют очень слабо выраженные своды.

Добавим некоторые замечания о втором этапе развития в раннем детском возрасте, в ходе которого ребенок становится говорящим существом. Так может стать еще яснее, о чем идет речь при этом развитии. И речь ребенок приобретает в результате своих стараний, длящихся годами. При этом ребенок добивается необычно сложной и дифференцированной координации многих двигательных процессов. Ф.Кайнц пишет в своей "Психологии речи": "Если обратить внимание на двигательные процессы при произнесении даже очень простого слова, то покажется просто удивительной взаимоопределяющая игра движений языка, губ, неба и челюстей, к которым еще добавляются дыхательные движения и колебания голосовых связок. Все это не может быть понятым в результате синтеза отдельных движений; здесь напрашивается представление о едином целом. Это "типичная мелодия, заданная как целое и преобразуемая целым вплоть до самых последних мелочей"¹².

Речь - процесс, исходящий всегда от целого, от слова, от фразы, от мысли. Маленький ребенок старается сказать то слово, которое он услышал. Если то, что он произнесет, поначалу оказывается совсем непохожим на это слово, становится ясным, что ребенок хотел бы правильно произнести его, но он еще не способен выполнить соответствующим образом присущие этому слову двигательные процессы. Когда ребенок затем постепенно начинает произносить это слово все лучше и лучше, в результате этих стараний возникает необычайно разнообразная координация движений. Из видов деятельности, которые ребенок до этого времени выполнял разрозненно (дыхание, движение губ, челюстей и т.д.) возникает новая, всеобъемлющая организация движений. Эта речевая организация отсутствует в теле новорожденного, как и прямостояние. При попытках говорить и при все улучшающейся речи так расширяются функции дыхания, двигательных органов глотки, гортани и всей ротовой полости, что возникает речевая организация. К этому же относятся и определенные участки головного мозга, например, зона Брока, с помощью которой ребенок переводит в речь свои мысли и представления¹³.

Эту новую организацию ребенок создает из звуковых выражений слов и законов образования фраз, то есть речи. И при этом ребенок звучанием голоса и формами речи выражает то, что он переживает, чего он хочет и о чем он думает. Он вступает со своим внутренним миром в область человеческого общения.

Ребенок учится говорить только потому, что он опять-таки преобразует свое тело в результате внутренней активности, хотя и не таким разительным образом, как при достижении прямостоячей позы. Организуя свое тело по законам своего родного языка, ребенок создает свою душевную жизнь.

Пластичность детского тела

Мнение о том, что формы человеческого тела являются результатом генетически детерминированного процесса созревания, при ближайшем рассмотрении оказывается слишком большой натяжкой. Французский биолог П. Грассе писал в своей книге "Я и логика природы": "В онтогенезе человека объединяются три основных элемента: генетическая структура как основа, влияние общества... и собственное поведение, личные усилия". Это усилие очень существенно изменяет то, что определяется наследственностью. Определяемая наследственностью безличная форма преобразуется в направлении индивидуализации: генетика ни в коем случае не может считаться единственным фактором, определяющим формирование человеческого тела. Благодаря чему, однако, возникающие благодаря наследственности формы так пластичны, что они могут быть индивидуализированы? Мы должны кратко заняться этим вопросом. Это одновременно будет и основой для понимания идущего за ранним детством развития.

Уже и наследуемые формы не могут быть сведены к накопленной в генетическом коде "информации". Никто не знает, каким образом из относительно простой структуры гена в ходе эмбрионального развития возникают дифференцированные формы человеческого тела. Органы человеческого тела не получают исходно свою форму, а приобретают ее позже. Формы образуются непрерывно в связи с обновлением их вещества - обменом веществ. За внешне видимыми формами как бы непрерывно происходит формообразовательный процесс. Этот процесс у маленького ребенка имеет иной характер, чем у ребенка школьного возраста или вообще у взрослого человека. У них формы постоянно образуются сходным образом, у маленького ребенка они, кроме того, видоизменяются. Так, например, легкие, почки, печень и желудок у новорожденного имеют гораздо более простые формы, чем позже. Во всем теле в дополнение к уже действующим силам наследственности формообразования действуют новые пластично формирующие силы, которые ведут к изменению форм.

Если проследить за тем, как постепенно преобразуются органы, можно узнать нечто о характере преобразующих сил. Легкие, например, расширяются вверх, но и в стороны, так что их поначалу узкая форма округляется, образуя сферу. Одновременно с этим купол диафрагмы больше изгибается вверх. Преобразование в одном направлении находится в гармонической связи со всеми остальными областями. Пластические формирующие силы работают как художник, формирующий деталь всегда из взаимосвязанного целого. Они по своей сущности являются противоположностью того, что можно видеть в механике, физике и химии, где результат является суммой отдельных действий.

Имеется огромная разница в том, протекает ли формообразование как у взрослых постоянно одинаковым способом, по определенной закономерности, или оно находится в движении и изменяется новыми пласти-

ческими силами, как в теле ребенка. Здесь оно находится в стадии становления, то есть лабильно и в этом отношении открыто для воздействия из области души и "Я". Так называемая пластичность детского организма, таким образом, основывается на том, что в неосознанных глубинах тела ребенка работает "внутренняя пластическая сила" (Р.Штайнер).

Однако это происходит только в раннем детстве. На основе многочисленных наблюдений известно, что изменение форм через несколько лет заканчиваются - в определенных участках мозга уже на третьем году жизни, в других позже, например в возрасте семи лет. Превращение легких продолжается до восьмого года жизни. Также обстоит дело и с различными другими органами. Таким образом, до этого возраста в них осуществляется преобразующая деятельность пластических сил, которые затем прекращают действовать в органах. Это означает важный перелом.

Этот факт дает ответ на дискутируемый в течение нескольких лет вопрос: происходит ли развитие человека непрерывно или прерывисто? Представлено ли развитие человека непрерывным поступательным процессом или есть перерывы, делящие его на отрезки? Не будем объяснять в деталях, на каких основаниях поколебалась вера в непрерывность развития. Если рассматривать развитие в раннем детском возрасте как преобразование тела, в результате которого индивидуальная жизнь воплощается в виде "Я" и души, и если считать, что условием для такого развития является действие пластически преобразующих сил, тогда окончание этого действия в возрасте около семи лет является одновременно и завершением первой значительной фазы развития.

Развитие в области формирующего мышления

В возрасте около семи лет происходят превращения не только в теле ребенка, но и в его сознании. Маленький ребенок сознает прежде всего конкретный мир, отдаваясь своим сознанием богатству его проявлений. Затем не сразу, а постепенно, с предварительным этапом на пятом году жизни, возникает новое состояние. Оно проявляется, например, в способности представить увиденное в образах и переводить представленный образ в другой. Благодаря этим "подвижным образам" (Пиаже) ребенку становятся доступными связи, которые он не мог замечать до тех пор, пока воспринимал мир лишь в его конкретных деталях.

Это положение вещей давно уже беспокоило Х. Эбли, известного швейцарского ученого, занимавшегося проблемами воспитания. Оно могло бы дать педагогу осознать свое бессилие. Ведь, собственно говоря, что остается делать педагогу, если способности возникают как бы сами собой? К противоположному представлению можно подойти с помощью антропологии, выявляющей связи телесных и душевных процессов. Чтобы смочь вызвать в образе воспоминания нечто увиденное, нужно не только смотреть, но и при рассматривании внутренне со-рисовать, со-формировать увиденное. Для перехода же одного образа в другой, его, кроме того, следует еще и преобразовать с помощью внутренней деятель-

ности. При этом ребенок использует формообразующие и преобразующие силы, которые до этого не были доступны его сознанию. Они всплывают из глубин подсознания. Там они "эмансипировались" (Р. Штайнер) - из своего прежнего действия в органах.

Психология, описывая изменения в сознании ребенка, воспринимает отпечаток, действие этого высвобождения формирующих, пластических сил от их формирующей органы деятельности, а не их самих в их своеобразии. Ребенок использует их, чтобы образно вспомнить формы внешних предметов, которые при этом определяются этими формами. Они как бы выполняют чужую службу. Что они представляют собой сами по себе и что они могут значить для развития человека, остается незаметным.

Их характер становится нам ясным из того, что было описано в предыдущем разделе. Это силы с живой внутренней активностью, которые могли бы действовать в образующих формах, причем всегда как целое, так что каждая деталь формирования находится в тесной связи со всеми другими. Если обозначить осознание связей как разум, тогда эти возникающие в сознании силы можно назвать формирующим разумом (*gestaltende Intelligenz*). Формирующий разум отличается от того разума, который может лишь связывать разрозненные элементы и поэтому всюду ищет механизмы. В нем покоится основа понимания мира, выводимого с помощью физики и химии. Эта основа, однако, должна быть далее преобразована в соответствии с развитием человека.

Мы подробно разобрали развитие в раннем детском возрасте, чтобы на нем узнать общие закономерности человеческого развития. В раннем детстве "Я" преобразует физическое тело, чтобы с его помощью воплотиться в земном существовании. Теперь перед "Я" стоит задача пронизать формирующий разум своими силами и создать таким образом вторую, более высокую организацию. Этого, по мнению Р. Штайнера, следует добиваться с помощью преподавания в период до начинающегося полового созревания.

Развитие формирующего мышления в преподавании

Сначала ребенок должен вообще овладеть только формирующими силами. Для этого ранее в канонах преподавания предметов не было места. Это должно быть создано в виде так называемого рисования форм. На первой ступени в этом случае ребенок старается по возможности хорошо и точно нарисовать более простые формы - вертикальные и горизонтальные прямые, кривые линии, круг, спираль, и т.д. Когда ребенок учится все более совершенно изображать такие формы, он осуществляет деятельность, направленную из его "Я". При этом развивается его чувство формы, возможность воспринимать формы в их закономерностях, например, совершенную округлость круга с ее гармоничной связью со всем окружением или внутреннее растяжение, которым эллипс отличается от круга. Рассмотрение форм превращается в активное подражание, благодаря которому ребенок живет со своим "Я" в формах и законах их изображения.

"Я" ребенка глубже связывается со сферой высвобождающихся формообразующих сил, когда он учится самостоятельно строить формы, исходя из художественного восприятия форм. Это мог бы показать один пример. Круг (а) сам несет себя благодаря своей совершенной форме, однако, дело обстоит иначе у его двух отделенных друг от друга половин (б). Они имеют верх и низ. Их форма дисгармонична благодаря противопоставлению вертикальных линий и полукружий. Это вызывает стремление изменить формы таким образом, чтобы у них была выражена противоположность верха и низа, но чтобы их дисгармония перешла в новую гармонию и обе части пришли в гармоничные отношения. Если их закруглить снизу и изменить вертикальные линии таким образом, что они соединяются с кривыми, тогда возникает новая гармония (в), в которой все находится друг с другом во внутренней связи. "Я" при таком процессе оказывается творчески действующим в виде формирующего мышления. "Я" подхватывает богатство художественного формообразования, заложенное в формирующем мышлении с самого его начала. Из него, однако, могут возникать и другие, новые способности.

а

б

в

На рубеже десятого года жизни или немного позже переживание ребенком своего "Я" уплотняется, благодаря чему ребенок переживает окружающий мир более отстраненно и более осознанно. В детском сознании выявляется противоположность субъекта и объекта, пронизывающая всю дальнейшую биографию. То, что ребенок теперь воспринимает яснее, чем раньше, сопровождается у него ощущением отчуждения. Это обстоятельство содержит в себе требования к педагогу: преподаванием привести ребенка к пониманию того, что простирается в пространственном мире как природа и что человечество пережило во времени как судьба и развитие. Здесь мы ограничимся лишь несколькими указаниями на живую природу.

В этой области сегодня гораздо решительнее, чем раньше, ставится вопрос: как приходят к пониманию растительного и животного мира, а не просто к механистическим, системно-теоретическим или подобным объяснениям? Живое требует иного подхода, чем мертвое. Животный организм образуется, разделяясь в процессе своего развития на органы. Жизненные процессы одних органов действуют стимулирующе и побуждающе на процессы других органов. В этих взаимодействиях проявляется всеобъемлющее целое. В этом кроется ключ понимания животных форм, открытый Гёте в 1795 году.¹⁴ Дело в том, что если один орган формируется особенно интенсивно развитым, это отражается на всем организме. Он приобретает свою форму благодаря этому органу или системе органов. Таким образом, сначала следует выяснить, какой орган у определенного животного является доминирующим, а затем мысленно творчески воссоздать процесс, в результате которого под влиянием этого преобладающего действия формируется весь организм.

Это ребенок не может сделать самостоятельно, но он, однако, в состоянии принять участие в таком подходе с помощью своего формирующего мышления.

Сначала детям рассказывают о внешнем виде различных животных, их поведения и связи с окружающей средой. Затем, однако, рассмотрение идет дальше. Дети учатся понимать, как, например, лошадь во всей своей сущности определяется мощным развитием ног, жираф же - доминированием вертикали его мощной шеи. Так же у черепах весь организм определяется склеротизирующими силами черепа, у лягушки - задней частью тела со своими органами обмена.

Ребенок рассматривает теперь животных не так, как раньше. Он проникает в их внешний вид силами своего формирующего мышления. Он осознает как все находится во внутренней связи друг с другом - особое строение головы, строение шеи, туловища с его внутренними органами и ног. С помощью формирующего мышления он улавливает связи, которые оказываются скрытыми от любого внешнего рассмотрения. В стремлении понять все это формирующее мышление становится духовной организацией для осмысления живого.

К тому же в ребенке постепенно созревает понимание того, что он как человек тесно связан со всем животным миром. Он осознает, что в его теле действуют те же формирующие силы, что и у разных животных, но только не с характерной для животных односторонностью. Понимание животного мира образует единое целое в осознании: "Мое телесное существование основывается на этой многосторонней связи с животным миром". Это расширяет и углубляет самовосприятие ребенка. Ребенок воспринимает себя в своей связи с миром.

Таков результат развития, при котором формирующее сознание становится новой возможностью, а именно проникать в животный мир в его образованиях. И из этой возможности возникает знание, с помощью которого "Я" подрастающего человека понимает себя новым образом, а именно в своей связи с миром. Оно "воплощается" в развивающемся разуме, преобразованных художественных формирующих силах, как до того в преобразованном физическом теле.

Сходное происходит всегда, когда дети в процессе обучения проникают в факты определенной области своим формирующим мышлением. Эти представления затем превращаются в **образы**. То, что во внешнем виде было еще скрыто, сущность, проявляется в образе. "Образ - это проявление в явлении подлинной сущности". Как дети от внешнего вида животного мира благодаря развитию их умственных способностей переходят к образу животного мира, так и от внешнего вида растений к образу растительного мира, от географических фактов к образам, в которых проявляется связь каменистого грунта, водоемов, климата, растительного и животного мира, вплоть до характера людей и условий их жизни. В этом случае преподавание - не изложение предмета как лишенной сущности внешней оболочки. Ребенка побуждают и подводят к тому, чтобы он вникал в предмет формирующими силами своего мышления. Он является как бы

активным художником, который опять дает возможность ожить в предмете духу и может чувствовать свою связь с тем, что высвечивается в виде связей с жизнью и миром. Благодаря развитию разума ребенок воспринимает эти связи и себя как человека в них. Он приходит другим, новым путем к "экзистенции".

Развитие личности подростка

Школа и преподавание зачастую по своему содержанию воспринимаются учениками как "бесмысленные", как нелюбимое обязательное занятие, которое терпят как неизбежность. Оглядываясь назад, многие молодые люди приходят к выводу о том, что школа практически ничего не дала для развития их личности. Конечно, кое-что она дала, но без всякой внутренней связи с их формирующейся личностью. Вряд ли можно сформулировать яснее, чем сказав, что школа и развитие человека проходят друг рядом с другом, не имея точек соприкосновения.

Подростки осознают это, когда они начинают воспринимать свое субъективное собственное существование сильнее, чем в детстве. Это выражается прежде всего в области чувств и воли и в тех движениях души, которые в виде аффектов, страстей, желаний и т.д. как бы находятся между чувством и волей. Много из этого ребенок уже знает, но иначе, чем подросток. У его чувств, аффектов, страстей и т.п. нет той внутренней глубины, которую обозначают как личностное. Эта глубина остается скрытой от ребенка. Его субъективное переживание приглушено. Душевное у него активно в области, для которой характерно неосознанное действие; оно сильно переплетено с притупленными жизненными процессами его тела.

Душевное высвобождается из них в пубертатном периоде и затем со всей мощью и интенсивностью своей внутренней жизни обращается к окружающему миру. Примерно в это же время и воля соединяется с со своим окружающим миром. Благодаря интенсивному росту подросток в период так называемого пубертального ростового сдвига оказывается интенсивнее, чем до этого, подверженным влиянию действий тяжести и механических сил. В противодействии им он должен еще больше активизировать свою волю. Из этого возникает новое переживание самостоятельности.

Душевное, вступая в новые отношения с миром, пробуждается к полным собственным переживаниям. При этом объединяются ощущение личного в чувствах, эмоциях, страстях и т.д. и самостоятельность, образуя собственную личность. Однако, этой личности еще очень недостает внутренней уверенности. Душевное оказывается подверженным большим колебаниям - колебаниям между удовольствием и отвращением, сильным желанием и категорическим отказом. Восторженные настроения вспыхивают и сами по себе гаснут, без раздумья возникают мнения, которые иногда меняются уже в следующий момент. Это колебание является выражением душевной жизни, в которой "Я" еще не стало действенным. Однако

личность может развиваться лишь тогда, когда "Я" в этой колеблющейся душевной жизни развернет свои мысли и придаст этой жизни иные очертания. Отсюда вытекает существенная задача преподавания в пубертатном периоде и в последующие годы.

Преподавание должно теперь принять всерьез определенную внутреннюю основную тенденцию молодой личности - отрицание того, что может ущемить самостоятельность и повлиять на стремление к свободе. Эмансипация, этот слишком преувеличенный в прошлом принцип, здесь занимает свое законное место. Ему воздается должное лишь если понимать, что у подростков господствует настроение: "Я хочу всего добиться сам". Это, однако требует, чтобы содержание преподавания для подростков ничего им не навязывало, а шло в форме изложения явлений и фактов.

Что происходит, когда человек оказывается открытым явлениям и фактам? Можно, например в химии наблюдать, как два жидких вещества вместе дают мелкокристаллическое похожее на соль вещество. Видно, как у растения определенная конфигурация стебля и определенная форма листьев сочетаются с особой формой соцветий и цветков. Или устанавливается, что при высоких звуках воздух колеблется быстрее, чем при низких. Все это - загадки! Ведь нельзя понять, как одно оказывается связанным с другим.

Когда молодые люди понимают загадочность вещей, они обнаруживают личную связь с ними. В понимании загадочности они приобретают уверенность в том, что в фактах скрыто нечто, что сами эти факты не выражают. Понимание загадки - это понимание несовершенства, из которого возникает страстное желание искать скрытую связь явлений, их сущность. Оно пробуждает стремление сформировать мысли, выражающие эту связь, воспламеняет внутренний импульс добиваться понимания уже не посредством образов, а собственным суждением. Однако, возможность суждения должна достигаться в результате долгого пути, на котором "Я" подростка проявляет свою активность в его душевной жизни.

Два препятствия подвергают этот путь опасности. Одно - редуccionистская интерпретация мира, то самое сужение кругозора, о котором шла речь в самом начале. При преподавании химии, которое из вещественных явлений и процессов учитывает лишь количественный аспект и сводит толкование на уровень формул и физических моделей, загадки не будут решаться, а лишь вытесняться¹⁵. Не иначе дело обстоит и в том случае, когда в биологии гены делаются ответственными за формообразование у живого или когда в физике игнорируются или интерпретируются количественно такие качества как тепло, звук или цвет. Такое преподавание душирует вопросы о загадочной стороне и еще неопределенное стремление к выяснению скрытых взаимосвязей. В этом случае оказывается редуccionистски заблокированным путь к основному на суждении познанию. При этом подросток становится объектом наставлений, в которых он, в конце концов, не нуждается. Конечно, он может узнавать и эти толкования (они ведь в значительной степени определяют современное сознание). Но не в первую очередь и, конечно, не только их.

Основанное на суждении познание развивается лишь в связи с фантазией - той способностью, которая считается уделом художников. Мы признаем, что произведение искусства делает видимым то, что не исчерпывается лишь областью чувственно воспринимаемых фактов. Однако и с помощью суждения должно осознаваться нечто, выходящее за пределы явления. Ведь явление представляет собой, как думают многие, прежде всего позитивисты, не саму действительность, а явление чувствам, то есть загадочное в вещах. Фантазия начинается уже в области причинного мышления. Когда ученики на основании различных наблюдений и экспериментов осознают, например, качества серы и кислорода и мысленно соединяют их друг с другом, чтобы понять свойства двуокиси серы, это требует участия фантазии¹⁶.

Более высокую степень фантазии должны развивать подростки для понимания органического мира. В этом случае они должны уже не через образ, а самостоятельно, на основе собственного суждения, понять, как формируются по определенным внутренним принципам растения и животные. Например, им будут понятны различные формы цветковых растений и их связь с различными климатическими зонами Земли, если они сначала (в духе морфологии Гёте), следуя за общим законом формирования высших растений, поймут их "тип", а затем творчески усвоят, как из него получаются различные семейства с их родами - крестоцветные благодаря интенсивному процессу роста, зонтичные благодаря интенсивному формированию соцветий или губоцветные в результате преобладания формирования высыхающих и компактных семян. Соответствующее суждение о литературном произведении или о произведении изобразительного искусства можно получить лишь с помощью фантазии.

Явления загадочны потому, что в уже ставшем законы становления не видны. Фантазия, от которой отрешивается позитивист, прокладывает пути к скрытому становлению вещей. Она - деятельность, в которой подросток самостоятельно ещё раз в сознании вызывает становление явлений. Она - суть творческое созидание из сил "Я".

Другая опасность кроется внутри молодого человека. В его суждениях очень часто действуют, искажая или затуманивая их, субъективные факторы: предвзятое мнение, неосмотрительность, принимающая возникшую мысль за истину без проверки, инертность, удовлетворение аналогией или старым способом толкования; нетерпение, которое благодаря внутреннему беспокойству не позволяет искать правильное решение; ум, которому нравятся собственные комбинации, интерпретирующие положение вещей. Все это и другие мешающие влияния можно видеть, когда вместе с подростками отправляешься в путь к самостоятельному формированию суждений. Суждение должно быть самостоятельно завоевано, однако, оно часто оказывается испорченным слишком личным отношением. Несответствующие душевные силы неосознанно вмешиваются в тот процесс, который должен выводить за пределы только личного к соединению с истиной.

С помощью школы молодой человек должен сформировать способность, благодаря которой он может знать, действительно ли его мысли выражают искомые связи. Это рассудительность, трезвость мышления. Поэтому на уроке он должен иметь возможность выражать свои мысли, рассуждения и сомнения и корректировать их, то есть устранять их недостатки. Поскольку рассудительность определяет душевную жизнь в суждении, в этой духовной деятельности проявляется "Я" молодого человека. Ведь в рассудительности действует самосознание, направленное не только на положение вещей, но и на собственную деятельность. "Я" внедряется в душевную жизнь, оказывая регулирующее действие; оно придает ей постепенно конфигурацию, более соответствующую суждению и истине, чем она была до того.

Если молодой человек сначала мог достаточно сильно ощущать загадочное в предметах, то момент, когда он приобретает способность высказывать суждения, также вызовет интенсивное чувство понимания¹⁷. В этом чувстве он лично соединяется с познанной в суждении истиной. Без понимания знание и разумность остаются безличными, они - богатство, не связанное со становлением личности. Однако, благодаря пониманию познаваемая в суждении истина превращается в убеждение, в новое наполненное истиной чувство.

С каждым новым убеждением в душевную жизнь входит внутренняя уверенность. Она образует прочный фундамент. Благодаря обоснованным убеждениям мышление и действия приобретают внутреннюю направленность, и из убеждений формируются основные качества восприятия мира. Душевная жизнь благодаря пути к оценивающему познанию и благодаря самому этому познанию приобретает выражающийся в "Я" характер.

В результате этого развития у молодых людей формируется новое отношение к различным областям жизни и мира, к искусству, истории, природе и обществу. Сначала явления и факты кажутся ему чуждыми, загадочными. Затем он вырабатывает, прежде всего с помощью фантазии в суждении, подход к их скрытым взаимосвязям, к их сущности. Теперь он уже не только созерцает жизнь и мир. В развившихся силах его личности светится ее духовная сущность. Поэтому он осознает себя как человека, глубоко связанным с тем измерением действительности, который закрыт для внешнего рассмотрения. Связанное с познанием в суждениях развитие ведет одновременно к пониманию и участию, то есть к духовной связи, которая может дать начало часто упоминаемой сегодня ответственности - новой этической установке. Развитие в личных душевных силах подростка и молодого человека имеет своей целью эту связь познания и ответственности.

Примечания

1. Статья из сборника, посвящённого 70-летию вальдорфской педагогики. *Erziehungskunst*. Stuttgart, 1989.
2. Шелер М. (Scheler M.). К идее человека (*Zur Idee des Menschen*) В: *Abhandlungen und Aufsätze*. Leipzig, 1915, S.319.
3. Это могли бы пояснить два примера. Ремшмидт (Renschmidt) пишет: "Понятие развития - широкое обозначение для поступательного изменения телесных и душевных признаков в определенный отрезок времени». Шмидт (Smidt) дает следующее определение: "Мы обозначаем как развитие такие психофизические изменения, части которых вытекают друг из друга, позволяют определять их место во временной системе и переходы которых от исходного до конечного состояния должны описываться с помощью оценочных критериев" (оба примера цитированы по: Berger E. *Entwicklungsneurologische Untersuchungen in den ersten drei Lebensjahren*. Stuttgart, 1982).
4. Из изложенного очевидно вытекает, что мы проводим различия между «Я» и осознанием «Я». «Я» при развитии ребёнка предшествует осознанию «Я».
5. Plessner H. *Die Frage nach der Conditio humana*. S.37.
6. Wolfensberger-Haessig Chr. *Die schulische Betreuung der IPOS-Kinder in der Schweiz*, - in: Lempp R., Schiefele H. (Hrsg) *Arzte sehen die Schule*. Weinheim und Basel, 1987, S.91.
7. См.: Nitschke A. *Das verwaiste Kind der Natur*. Tübingen, 1968, S.108.
8. В письме В. фон Гумбольдту от 17 марта 1832 г.
9. Jonas H. *Nacht oder Ohnmacht der Subjektivität*. S.361.
10. Plessner H. *Der Aussagewert einer philosophischen Anthropologie*" В: "Die Frage nach der Conditio humana", S.188.
11. Jonas H. Указ. соч., S.68.
12. Kainz F. *Psychologie der Sprache*. Stuttgart, 1965, S.202.
13. Орган (зона) Брока обычно рассматривается как двигательный центр речи. Однако, это верно лишь постольку, поскольку в основе речи в большинстве случаев лежит импульс к выражению мыслей и представлений. При повреждении зоны Брока в речи отсутствуют структуры, служащие мышлению: предложения и синтаксис (так называемый аграмматизм). Пациент может в этом случае произносить лишь ряд отдельных слов без смысла и связи.
14. Goethe J.W. *Erster Entwurf einer allgemeinen Einleitung in die vergleichende Anatomie, ausgehend von der Osteologie* (Первые наброски общего введения в сравнительную анатомию, исходя из остеологии). В: *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*. Bern, 1949.
15. Я еще не видел ни одного человека, который на основании обычного преподавания химии мог бы, например, объяснить с помощью формулы CaCO_3 известность с ее разнообразными свойствами или который понял бы, на каком основании выражаемая уравнением $\text{S} + \text{O}_2 \rightarrow \text{SO}_2$ химическая

реакция (окисление серы) может приводить к получению газа и притом с достаточно агрессивными свойствами.

16.И там, где сегодня для школы требуется химическая феноменология, вряд ли мечтают, что есть что-то, что следовало бы понимать. Иначе можно было бы прийти к тому, чтобы в душе с помощью фантазии повторно проделать соединение веществ, разыгрывающееся в эксперименте или в природе.

17.Под словом "чувство" здесь не подразумевается ничего расплывчато субъективного, а переживание очевидного, без которого ни один исследователь не может решать, действительно ли он нашел ответ на свой вопрос.