

Бернард Ливехуд

Фазы развития ребенка

Издано на русском : "Духовное познание", Калуга, 1998

Перевод с немецкого: Радская Э.М.

Редакция, макет: Банзелюк Л.Н.

Первое издание книги на голландском языке:

1946, Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist J.Ch.Mellinger Verlag, Stuttgart (на нем. яз.)

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Три периода развития

Периоды физического развития

Ребенок до смены зубов

Ребенок между сменой зубов и пубертетом

Развитие после пубертета

Слоистая структура человеческой души

"Я" в развитии ребенка

Фазы развития мышления

Фазы развития чувства

Фазы развития воли

Наследственность и процесс индивидуализации

О воспитании и самовоспитании

Биографическая справка, библиография

Введение

Всякая психология и всякая педагогика исходят из определенного мировоззрения, из определенного принципа. Даже когда мировоззренческая основа отрицается.

Психология как "психо"-познание, как познание человеческой души всецело зависит от того, что именно рассматривают как "психо" или душу.

Педагогика зависит от того образа человека, к которому стремятся образовывать и воспитывать становящегося человека. Понятие "души" в различные периоды культуры и в различных течениях имело совершенно различное содержание; оно зависело от ориентации — теологической, философской либо естественнонаучной. Конец девятнадцатого столетия знал даже период "психологии без души". И сегодня "научная" психология зависит от школы или направления психолога. Фактически при различных психологических устремлениях лишь получают ответ на тот вопрос, который (сознательно или бессознательно) себе принципиально задают.

В еще большей степени это относится к педагогике. Потому что педагог является не просто ищущим созерцателем, но практически действующей личностью. Направление и содержание деятельности определяется конечной целью, которую ставят перед собой.

Этой конечной целью является взрослый человек, который в социальной жизни будущих десятилетий станет носителем культуры и продолжит ее развитие. Поэтому у каждого периода культуры был свой педагогический идеал.

Идеалом грека был гимнаст, не человек с мускулами, а гармонично физически и духовно развитый человек, так что его тело могло быть совершенным инструментом духа.

Греческое воспитание осуществлялось в палестре посредством гимнастики. Но в меньшей степени также и в оркестре, и на танцевальной площадке, где греческие юноши под музыку исполняли ритмические танцы и учились выражать душевное содержание жестами. Платон еще мог говорить, что государство надо устраивать на основе музыки. Чем лучше музыка, тем лучше государство, которое из нее исходит. У жителей Аркадии музыка была основным учебным предметом до тридцати лет.

У римлянина идеалом воспитания был ритор, оратор, умевший убеждать другого человека словом и так руководить государством. Римский идеал воспитания был практически-политическим. Государство было наивысшим творением гражданина.

В позднее средневековье вплоть до наших дней выступает идеал ученого, человека, который много знает. В лозунге "Знание — сила" этот идеал пал ниже грани ответственности.

В девятнадцатом столетии, когда естественнонаучное мировоззрение пронизало всю жизнь, его влияния не избежали и педагогика с психологией.

Последовательно проводимое дарвинистски-биологическое мировоззрение приводит к идеалу человека-солдата, когда выживает сильнейший. Педагогика была поставлена на службу этому идеалу.

Индустриализация приносит в качестве "практического идеала" специалиста. Педагогика должна как можно раньше позаботиться о специализации, отбросить все лишнее, чтобы идти навстречу идеалу "человека-конвейера", который должен включаться как небольшая шестеренка в сложную экономическую машину.

Материалистически-индивидуалистская точка зрения приводит к накоплению возможно большего знания потому, что знание означает силу, но не потому что знание смогло бы привести к мудрости.

Так и сегодня педагогика является результатом господствующих течений. Это относится и к тем, кто непосредственно ею не занимается, а "просто" посылает своих детей в школу. Они молчаливо заявляют о своей согласии с идеалом воспитания, сложившемся в последнее столетие.

Перед лицом "вавилонского смешения языков", господствующего в психологии, где разные направления используют одни и те же слова в разных значениях, или выражают определенными словами строго определенное содержание, необходимо кратко объяснить, какое мировоззрение лежит в основе данной книги и что подразумевается под такими понятиями, как душа, дух и т. д.

Рассуждения о развитии ребенка, приводимые здесь, следуют гетеанистической идее развития, разработанной Рудольфом Штайнером применительно к сфере педагогики. Сам Рудольф Штайнер никогда не писал систематизированной психологии. За шесть лет с 1919 по 1925 годы, когда он смог начать новую, так называемую вальдорфскую педагогику, он вынужден был ограничиться непосредственно-практическими вопросами. Они рассматривались в докладах и беседах с педагогами.

В этом введении можно лишь кратко сказать об исходных пунктах этой педагогики. Д-р Ф. В. Цильманс ван Эммиховен подробно рассмотрел их в своей книге "О человеческой душе". [* F.W.Zeylmans van Emmichoven "Die menschliche Seele"]

Кто желает лучше в этом ориентироваться, может найти там обоснование для того, на что здесь кратко указывается. Здесь же следует остановиться лишь на том, что необходимо для дальнейшего понимания этой работы. — В основе этой книги лежат следующие идеи:

Человек вовсе не является существом, имеющим только физическое происхождение и развивающимся из этой телесности определенные свойства, заложенные в нем наследственностью.

Человек — это существо, причастное двум мирам, материально-телесному и божественно-духовному.

Ребенок появляется на свет с телом, сформированным в силу наследственности, и со своей духовной индивидуальностью (энтелехией), существом специфически духовной структуры.

В этом свете исходный пункт будет совсем иным, чем в традиции Локка, представляющей человека в духовном отношении "чистым листом", для дальнейшего развития которого важны только генетический потенциал и влияние среды.

В основе этой работы лежит представление, что в развертывании телесной и духовной жизни человека действует как генетический потенциал, так и биографический. Последнее раскрывается в сознании как "Я" (наше глубочайшее сущностное ядро).

В психике (в человеческой душе) "Я" переживается как реальность.

Из телесной области поднимаются жизненные инстинкты и желания, и ищут удовлетворения. В душе они переживаются.



Человеческая душа (психика) воспринимает свои импульсы и содержание из двух миров:

1. из физического мира посредством желаний и органов чувств;
2. из духовного мира посредством "Я".

Дух ("Я") и материя (тело) встречаются посередине, в человеческой душе (психике). Эта срединная область является объектом наблюдения психологии.

Это можно подытожить в схеме (рис 1).

При этом "Я" как индивидуальность является составной частью божественно-духовного, телесность — составная часть материально-вещественного мира.

Человек тем самым является триединством тела, души и духа.

Следует детально обсудить, что подразумевается здесь под душой и что под духом.

Понятие души как объекта наблюдения психологии предстает здесь в ином значении, нежели при дуалистическом противопоставлении тела и души.

Шиллер в своих "Письмах об эстетическом воспитании человека" уже основывал психологию на трехчленности человеческого существа. Он различал действующее в душе духовное влечение (индивидуальный "Я"-принцип), которое он называл "стремлением к форме", и "материальным или вещественным стремлением" (влечения и инстинкты, идущие из сферы телесного). Между ними в "стремлении к игре" развивается творческий человек из собственно душевной сферы. [* W.Militz, Friedrich Schiller "Ein Weg zum Geist" — Mellinger Verlag Stuttgart 1974]

В последнее столетие психология имела дело почти исключительно с тем, что воздействует на душу из области телесного. Это была либо психология чувств (весь 19-й век), либо психология влечений (психоанализ индивидуальная психология). Благодаря им выявилось множество интересных фактов. Но то тут, то там делаются попытки вначале изучить обобщающий индивидуальный принцип в "гештальтпсихологии" (учение о типах) и в психологических описаниях, исследующих нравственное переживание.

Здесь развитие ребенка будет рассмотрено на основе вышеназванной точки зрения. Мы убеждены, что счастливые, способные и умные люди могут вырасти лишь тогда, когда педагогика с самого начала направлена на развитие тела, души и духа.

Следующие главы являются обобщением докладов и курсов, прочитанных для заинтересованных родителей и молодых учителей. Возникшая из них книга обращается к тому же кругу лиц. Казалось излишним приводить много цитат. Специалист в области психологии и без того знает, какие идеи являются общим достоянием нынешней психологии, а где развиваются новые идеи. Для неспециалиста же постоянное прерывание описания указанием на мнение других сделало бы чтение излишне утомительным.

Исключение необходимо было сделать для труда Ф. В. Цильманса ван Эммиховена "Человеческая душа". Данная работа должна образовывать с книгой Цильманса ван Эммиховена более или менее единство, дающее широкий обзор представленных здесь психологических идей. Здесь будет разработан определенный раздел как основа для углубления педагогики.

I. Три периода развития

Психология развития охватывает очень широкую область. К этой области можно приближаться и освещать ее с самых разных сторон. Это невозможно сделать в одном исследовании, каким оно задумано здесь. Здесь предполагается направить внимание на совершенно определенные стороны психологического развития ребенка и попытаться органически связать факты между собой.

В последующих главах речь пойдет о фазах физического и душевного развития, причем в основу рассмотрения душевного развития будет положено отношение ребенка к его окружению.

Во второй части книги проблемы, важные прежде всего для педагогики, будут рассматриваться с точки зрения, обретенной в первой части.

Если мы рассмотрим развитие ребенка от грудного возраста до достижения взрослости в двадцать один год, то можно различить три больших периода. **Первый период**: грудной и маленький ребенок, еще полностью погруженный в атмосферу родительского дома и окруженный материнскими заботами; **второй период**, когда он делает шаг в мир, и здесь школа, наряду с родительским домом, играет в мире ребенка важную роль; **третий период** — время завершения общего образования и подготовки к будущей профессии.

С биологической точки зрения можно обозначить те же периоды следующим образом:

1. период от рождения до смены зубов;
2. период от смены зубов до пубертета;
3. период от пубертета до совершеннолетия.

Говоря о продолжительности этих периодов, можно указать на три (примерно) семилетия.

Внутри этих семилетий можно, конечно, констатировать смещение в индивидуальном развитии, а также различия в развитии мальчиков и девочек. Об этих смещениях речь еще пойдет ниже. Но несмотря на эти различия, можно все же установить как некую закономерность три больших периода. Теперь следует в общих чертах обсудить отношение ребенка к миру внутри этих трех периодов.

Маленький ребенок характеризуется большой открытостью к миру. Без душевного сопротивления он вбирает в себя все из окружающего мира и встречает его с безграничным доверием. В райской невинности он живет в мире, где неразличимо смешаны добро и зло.

Все органы чувств открыты. Из внутренней активности он отвечает подражанием, имитацией. Через подражание он учится говорить, при этом для ребенка открываются врата в человеческую духовную жизнь. Через подражание он учится всем полезным и бессмысленным вещам, образующим формы общения людей. Путем более тонкого подражания он создает основу для своей будущей нравственности.

Этому вовсе не противоречит тот факт, что ребенок, с другой стороны, рано становится самостоятельно-творящим существом. Но его отношение к окружению отмечено доверием и открытостью, невозможными ни в какой другой фазе человеческой жизни. Если мы поставим рядом с малышом в возрасте около трех лет ребенка середины второго периода развития, это развитие выступит особенно отчетливо. Ребенок примерно девяти лет имеет уже свой собственный маленький мир, в котором он живет. Этот мир, словно сказочный сад, обнесен высокой стеной, огораживающей его от действительности.

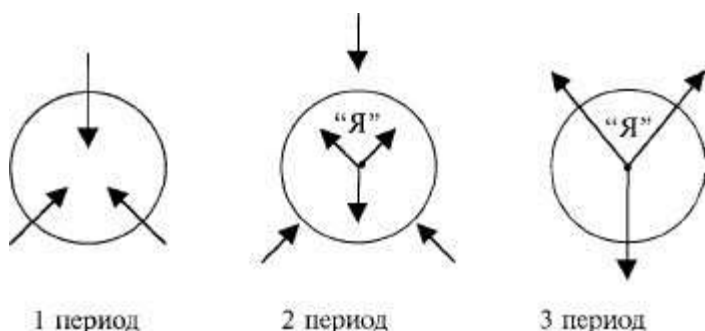
Ребенок царствует в этом собственном мире. Как в сказке здесь возможно все, о чем ребенок мечтает. За надежными стенами он растит цветы для своего сказочного сада, становящиеся самыми чудесными растениями. Внешний мир проникает туда только отдельными кусками, элементы внешнего мира принимаются в собственный мир и преобразуются в нем, пока не станут там своими. В этот период у ребенка много друзей. Он настроен на общение. Но дружеские связи еще довольно внешни и, в сущности, не настроены на другого. Они скорее определяются желанием жить и играть с другим в своем собственном мире.

Ребенок счастлив сам по себе и становится несчастным лишь тогда, когда сталкивается с трудно усваиваемыми впечатлениями внешнего мира, которые проникают насильно и не находят места в его собственном внутреннем мире. Эти впечатления или огораживаются, как бы обносятся маленькой стеной, или же через некоторое время оказывается, что они

неожиданным образом все же преобразовались и нашли свое место. В первом случае неосвоенная часть опыта просто залегает и может много позже привести к нарушениям в душевной жизни.

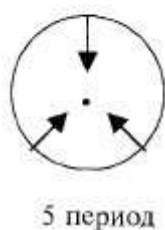
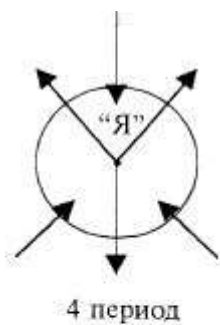
Только в третий период, с началом полового созревания, эта стена пробивается и медленно рушится. Только теперь ребенок оказывается перед неприкрытой действительностью. Он хочет изнутри завоевать эту действительность и может это сделать, потому что за прошедший период он приобрел душевное единство. В своем собственном мире он познал центр, с которым все соотносится и из которого все исходит: собственное "Я". Теперь из этого центра он проникает во внешний мир и хочет преобразовать его согласно своим собственным нормам. Он стал теперь социально активен. Дружеские связи, которые образуются теперь, являются настоящими дружескими связями, это поиск другого человека как индивидуальности.

Схематически это можно показать так:



Этой схемой выражено следующее:

В первый период важнейшее отношение к внешнему миру было фактически снаружи внутрь. Опыт, приобретаемый благодаря этому, вначале еще не сосредотачивается в центре "Я". Во второй период ребенок является замкнутым единством. Из центра "Я" действуют силы вплоть до периферии собственного маленького мира. Внешний мир не может беспрепятственно пронизывать этот мир, но лишь оставляет свои отпечатки на его внешней границе. Они воспринимаются только после того, как произойдет "переваривание". В третий период основным направлением является направление изнутри вовне. Хочется завоевать и преобразовать внешний мир (период "бури и натиска"). Только в годы после достижения совершеннолетия односторонняя направленность активности приводится в равновесие, потому что теперь и внешний мир все больше проникает внутрь, и человек раскрывается. Благодаря этому возникает жизненный опыт.



Четвертым периодом мы можем, таким образом, назвать равновесие взрослого, когда активность, направленная вовне, сочетается с опытом от внешнего.

Четвертый период относится уже к жизни взрослого человека, связан с этой жизнью, поэтому он выходит как таковой за рамки этого описания.

Можно было бы добавить в схему и пятую фазу. Оказывается, что в старческом возрасте активность вовне постоянно уменьшается, а восприятие мира, напротив, возрастает. Благодаря этому возникает состояние созерцательной мудрости, которая является признаком здоровой старости. Это состояние имеет, в свою очередь, много общего с состоянием младенца, с тем только отличием, что внешний мир сосредотачивается в фокусе "Я".

Если мы рассмотрим эти пять состояний развития, бросится в глаза, что вторая и четвертая фазы являют определенное равновесие. Эти фазы внутренне связаны. Ниже будет показано, что в особенности вторая фаза развития является подготовкой четвертой.

Вторая фаза является падчерицей детской психологии. Если сделать обзор написанного о первой фазе и периоде полового созревания, а также примыкающих к ним лет, бросится в глаза, что лежащий между ними период почти полностью выпадает. В аналитической психологии этот период равновесия обозначается как "латентный". Из-за его внутренней закрытости и внутренней равновесности он кажется малоинтересным и бедным примечательными фактами. Правда, в этот период следует применять другой метод исследования. Экспериментальная психология, выявляющая множество интересных фактов прежде всего в первый период, также становится неэффективной в этот второй период из-за непроницаемой стены вокруг ребенка. Только психология школьного обучения и его организации занимается переработкой "предлагаемого" другими учебного материала.

В третий период ребенок снова выражает себя непринужденно. Таким образом, внешний мир снова может узнать, что происходит в детской душе во время и после пубертета. Но это ни в коем случае не означает, что во время латентного периода нет по

меньшей мере столь же важных событий в развитии, как в предшествующий или последующий периоды.

В этих описаниях три большие периода очерчены лишь в общих чертах. В конце каждого периода всегда можно найти элементы следующего, находящегося в подготовительной стадии периода. Есть переходный период от младенческого к школьному возрасту, и препубертатный период, когда уже заявляет о себе половая зрелость. Все эти детали будут обсуждаться в следующих главах.

До сих пор периоды развития рассматривались с социальной точки зрения. Если принимать за исходный пункт самого ребенка, можно прийти к иной характеристике трех периодов: в первый ребенок главным образом стремится подражать; во время второго развивается детская жизнь чувств; во время третьего периода ребенок завоевывает мир идей.

Каждый психолог, который занимается закономерностями, могущими быть найденными в развитии ребенка, приходит к делению на определенные периоды развития. Причиной того, что у различных исследователей эти периоды различны, является тот факт, что исходными являются разные точки зрения, и поэтому исследуются разные функции. Чаще всего деление правильно с избранной точки зрения. И все же оно несовершенно, отсутствует обобщающий способ рассмотрения, показывающий, как объединить эти различные точки зрения в нечто большее и цельное.

Поэтому в этой работе мы поставили перед собой задачу рассмотреть развитие со многих различных точек зрения и возникающие в результате этого закономерности развития всякий раз сопоставлять между собой.

Точка зрения, рассматривающая отношения внутреннего и внешнего мира, дает разделение на семилетние периоды, совпадающие с биологическим развитием. Исследуя особые функции мышления, чувствования и воления, приходят к другим периодам развития. То же происходит, если исследовать развитие "Я" и памяти. Только из совокупности этих точек зрения возникает достаточно широкий взгляд, уделяющий должное внимание противоположным воздействиям. В конечном счете они дают динамичную картину, которую можно сравнить с замедленным кинофильмом о развивающемся растении, при этом перед нашими глазами за несколько минут проходит рост, длящийся месяцами. Видно, как вырастает листок за листком, обозреваются фазы быстрого и медленного роста, видишь, как возникают почки и распускаются цветы.

Мы должны быть в состоянии выстроить перед нашим духовным взором такую подвижную картину детского развития в динамике; развития не только физического облика, но и душевного.

Если мы в завершение исследуем всю ситуацию, например, восьмого года жизни, то мы сможем познать ее, спросив себя: в какой фазе на этом восьмом году жизни находится физическое развитие, в какой фазе находится мышление, в какой чувствование и воление, как обстоит дело с развитием "Я", и т. д.? Только тогда у нас будет достаточно оснований искать правильные педагогические мероприятия и настоящий учебный материал, и установить, насколько правильно или неправильно поступала интуитивная педагогика.

II. Периоды физического развития

Разделение развития ребенка от новорожденного до взрослого состояния на три больших периода примерно по семь лет было предпринято на основе рассмотрения душевного развития. Вначале мы хотим исследовать, насколько эти периоды имеют под собой физическое основание, обнаруживающее себя в изменениях облика ребенка.

Изменение облика, происходящее в период полового созревания, в общих чертах достаточно известно. Из изменений на седьмом году жизни называют чаще всего только "смену зубов", хотя начало смены зубов представляет собой, конечно, только малую часть всего изменения облика, происходящего в этот период.

Заслугой Целлера является то, что он подробно описал эти изменения облика и иллюстрировал их замечательным фотоматериалом. Мы воспользуемся здесь некоторыми из его изображений. Целлер указал прежде всего на большое значение седьмого года жизни, в который происходят физические изменения, означающие столь же значительный поворот, как и изменения периода полового созревания.

После того как Штратц опубликовал свою работу о детском росте, стало известно, что физическое развитие ребенка происходит большими ритмами, причем рост в длину отдельных членов (вытяжение) и рост туловища в ширину (наполнение) сменяют друг друга. Во время этих различных фаз значительно, меняются все пропорции тела.

Для художника эти пропорции выражены в так называемом каноне. Канон взрослого человека в среднем таков, что размер головы составляет от $1/7$ до $1/8$ всей длины тела. Соотношение $1 : 8$ признается классическим. Его находят в общем у лиц, достигающих в длину около 1,8 м. У людей более низкого роста соотношение $1 : 7$ и $3/4$, и у самых маленьких $1 : 7$ и $1/2$.

У младенца же соотношение $1 : 4$. Это значит, что размер головы составляет четверть от всей длины тела! Это соотношение видно в известной схеме Штратца, которую мы здесь используем.

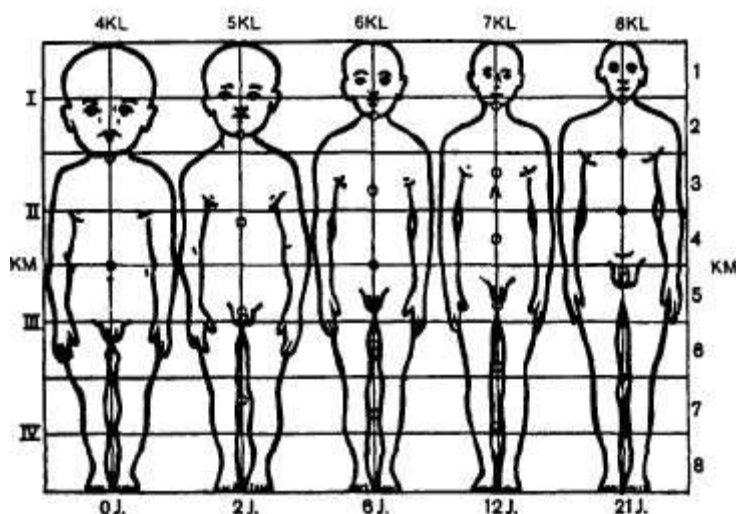


Схема пропорций тела по Штратцу.

Штратц разделил периоды развития следующим образом:

Первая фаза развития ребенка: от 1 до 7 лет

1. от 0 до 1 года: грудной ребенок
2. от 2 до 4 лет: первое наполнение (маленький ребенок)
3. от 5 до 7 лет: первое вытяжение (школьная зрелость)

Вторая фаза развития ребенка: с 8 до 20 лет

4. с 8 до 10 лет: второе наполнение
5. с 11 до 15 лет: второе вытяжение
(девочки с 11 до 14 лет, мальчики с 13 до 15 лет)
6. с 15 до 20 лет: созревание (третье наполнение).

К этой схеме Штратца, показывающей длину тела при канонах 4, 5, 6, 7 и 8, мы еще вернемся позже.

Можно описать изменения телосложения и более подробно, чем это сделал Штратц. Частично мы видим это уже у Целлера, который различает три фазы в первые семь лет, каждая со своим собственным характерным обликом. Их можно назвать телосложением новорожденного, телосложением маленького ребенка и переходным телосложением. Обычно на седьмом году жизни ребенок приобретает облик ребенка школьного возраста.

Второй период начинается с облика ребенка школьного возраста, который изменяется вследствие второго наполнения между 8 и 10 годами жизни; и во время пубертета появляется новый облик.

Третий период начинается с облика пубертатного периода, за которым следует третье наполнение, благодаря чему облик обретает зрелость. Этот процесс завершается в 18 лет. После этого юноша и девушка еще медленно продолжают развиваться до облика взрослого мужчины или женщины.

С первого взгляда уже должно было броситься в глаза, что эти метаморфозы телосложения совпадают с периодами психологического развития.

Теперь попытаемся подробнее охарактеризовать различные фазы развития облика человека и пояснить это некоторыми иллюстрациями.

1. Для облика новорожденного характерна большая голова. Расстояние от подбородка до темени составляет четвертую часть всей длины тела. Если еще раз отложить эту длину вниз, добираемся примерно до пупка. Относительно большой объем головы станет особенно нагляден, если представить его себе увеличенным в соответствии с длиной тела взрослого. При поднятых вверх руках младенец не может соединить кончики пальцев над головой. Линия, проведенная через зрачки, находится немного ниже середины головы. Другими словами: объем мозга значительно больше, чем размеры лицевой части. Нижняя часть лица, нижняя челюсть мала и как бы подавленная назад. Средняя часть лица сформирована уже относительно больше, хотя нос еще едва виден. Мощным и выразительным кажется большой выпуклый лоб. Глаза большие. При этом радужная оболочка занимает большую часть видимого глаза. Верхний край ушной раковины находится на одной высоте с хрусталиком зрачка. Уши посажены глубоко. Черты лица округлы и мягки. Рот еще "сосущий" с припухшей верхней губой.

Голова в ширину такая же, как грудная клетка. Та еще бесформенно кругла и плавно переходит в животик. Плечи шире таза, в чем ежедневно убеждается каждый акушер.

Ручки короткие. Они следуют в целом ритмам развития туловища и при этом сохраняют длину таким образом, что руки всегда находятся на уровне бедер. Относительно меньше всего сформированы таз и ноги. Ноги составляют только полторы длины головы (представьте себе такое соотношение у взрослого!). Они округлы и имеют характерные жировые складки на внутренней стороне бедер. Таким образом, сверху вниз можно констатировать преимущественное развитие: головы в отношении к туловищу, плеч в отношении к тазу, черепной коробки в сравнении с лицевой частью черепа, глаз в сравнении с нижней челюстью и т. д.

Типичным для облика грудного ребенка является почти полное отсутствие шеи. Круглая голова кажется посаженной непосредственно на туловище и отделена от него лишь несколькими жировыми складками.

Кожа здорового ребенка грудного возраста туго натянута на жировых подушечках. Суставы выглядят как перетянутыми шнурком. Мышцы развиты еще очень слабо. Их контуры не видны под кожей.

Все это вместе дает такую типичную картину, что мы после некоторой тренировки не затруднимся сказать: "Вот настоящий грудной младенец" (см. рис. 5.1).



Рис. 1: 1 год

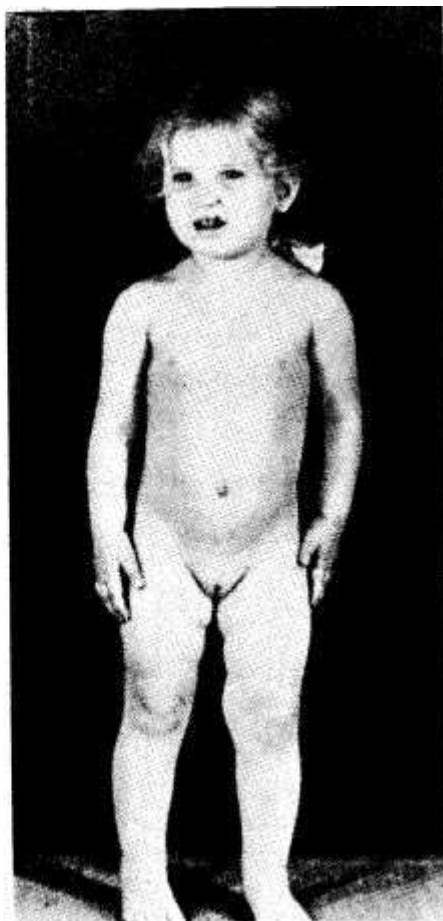


Рис. 2: 2 года 8 месяцев

Облик грудного ребенка сохраняется в первые полтора года в его общем виде. На втором году жизни происходит сдвиг, который выражается в относительно ускоренном развитии нижней части тела, благодаря чему она наверстывает, так сказать, отставание по сравнению с верхней.

2. Как только это произошло, общее впечатление становится другим. Ребенок приобретает теперь совсем другие пропорции, которые можно назвать обликом маленького ребенка. Этот облик маленького ребенка сохраняется в целом от двух с половиной до пяти лет.

Маленький ребенок имеет канон 1 : 5 по сравнению с 1 : 4 у грудного младенца. То есть тело выросло быстрее, чем голова, которая, в свою очередь, тоже увеличилась. Это относительное удлинение тела связано в существенном с ростом туловища в длину. У маленького ребенка чаще туловище растет больше, чем ноги; или же то и другое в равной мере. Речь еще не идет о выраженном росте ног.

Вследствие этого роста туловища в длину, а также и вширь (фаза первого наполнения!), у маленького ребенка в общем облике преобладают относительно мощные грудь—живот, тогда как у грудного младенца доминирует большая голова.

Туловище имеет форму цилиндра, хорошо наполнено. Спина прямая и еще не имеет характерной для последующих лет S-образной кривизны позвоночника. Животик полноватый и снизу ограничен складкой кожи, явно имеющей форму полукруга. Грудная клетка широко открывается книзу и незаметно переходит в живот. У ребенка еще нет талии. Угол ребер внизу широкий. Таз так же широк, как и плечевой пояс. Шея немного больше выражена, чем у младенца; но голова все еще посажена глубоко в плечи. Структура поверхности кожи все еще определяется подкожным жиром. Еще нет мышечного рельефа. Жировые складки на внутренней стороне бедер, однако, исчезли, также как и подушечки жира на тыльной стороне рук и подъеме ног. Перетянность подкожной жировой ткани на местах соединения суставов также исчезла, части конечностей непрерывно переходят друг в друга.

Голова стала сравнительно меньше, что выражается в каноне 1 : 5. Глаза находятся ниже середины высоты головы, отчего по-прежнему выдается большой лоб.

Подбородок уже сформирован, и лицо благодаря этому получает несколько больше выражения. При этом верхняя губа все еще выдается над нижней. Черты лица еще мягки и счастливо-доверчивы. Глаза с полным доверием смотрят на мир, готовые реагировать радостно или отвергая. Конечности округлы и полны. Движения носят тот же "округлый" характер. Они еще не "целеустремленно-угловаты". Рис. 5.2 показывает нормального малыша в возрасте трех лет.

3. На пятом году жизни облик маленького ребенка начинает сильно изменяться. Для ребенка наступают годы первого вытяжения, первого роста в длину. Большая часть его приходится теперь на ноги.

В то время как маленький ребенок сохраняет еще свое младенческое лицо, конечности начинают расти и становиться длинными и стройными. Жировой рельеф исчезает, становятся видны мышцы, суставы, образующие утолщения в рельефе конечностей. В сущности, более оформленно выступают и колени. Становятся видны коленные чашечки и выделяются широкие концы полых костей. Нос еще мал, хотя немного больше выражен. Но верхняя губа еще выдается над нижней губой (Рис. 6.3):

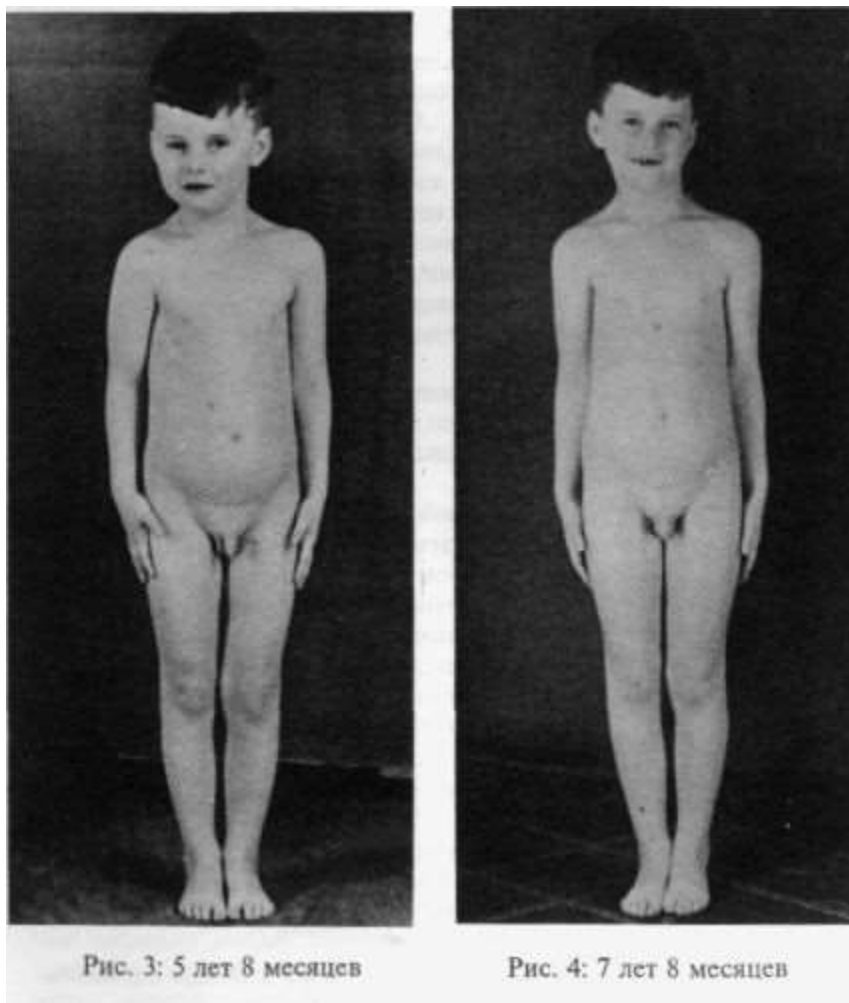


Рис. 3: 5 лет 8 месяцев

Рис. 4: 7 лет 8 месяцев

Это возраст, года ребенок созревает для школы, когда, как это будет описано позже, его игра изменяет характер и становится целеустремленной.

Также и в движениях появляется угловатость, целеустремленность. Движения становятся очень ловкими. Его походка приобретает другой характер. Вместо того чтобы по-детски семенить, ребенок начинает шагать. Большое различие проявляется в беге. Как следствие, и туловище становится стройнее. Оно делится на две части: образуется талия при переходе грудной клетки в живот, причем он становится внизу уже, потому что ребра теперь расположены по-другому и вследствие этого острее становится реберный угол. Грудина образует впадину между рельефом больших грудных мышц. Живот уплощается и полукруг внизу исчезает. Позвоночник обретает S-образную кривизну и тем самым становится изящнее. Плечи расширяются и становятся более сформированными. Обозначаются ключицы. Под ними возникают углубления кожи, через которые проступают плечевые суставы. На спине выступают лопатки. Шея теперь вырастает, благодаря чему голова свободнее и гармоничнее возвышается над туловищем.

Целлер говорит об этой метаморфозе облика следующее: облик ребенка школьного возраста качественно отличен от облика маленького ребенка. Один нельзя реконструировать из другого изменением размеров. Это обретение другого качества, охватывающего всю психофизическую личность. Основной чертой новой соматической структуры можно назвать теперь преобладание моторного аппарата под полостями тела и их большими пространствами.

4. На седьмом году жизни облик меняется в более сильной степени. Тем самым возникает облик ребенка школьного возраста, с которым ребенок вступает во второй большой период жизни. Голова в предыдущие годы относительно отставала в росте. Поэтому канон теперь становится 1 : 6. (Рис. 6.4)

Линия, проведенная через зрачки, поднялась кверху, благодаря чему лоб меньше доминирует. Глаза на лице стали относительно меньше. Они получили другое выражение, а именно, более выжидающее, сознательное, критическое. Верхняя губа больше не выдается над нижней. Рот кажется тоньше, закрытее, строже.

Общее впечатление — это гибкая стройность и само собой разумеющаяся легкая подвижность, элегантность; признаки, которых у маленького ребенка вообще не было.

Часто дети этого возраста худы: увеличение веса во время интенсивного роста в длину недостаточно, чтобы обеспечить наполнение тела.

Весь облик определяется конечностями и гибкой подвижностью.

С достижением облика ребенка школьного возраста дети вступают в совершенно новый этап жизни.

Маленький ребенок находился под защитой родительского дома, в котором его беспомощное существо было окружено материнской заботой. Ребенок школьного возраста освободился, наконец, также и физиологически, от этого ограниченного окружения. Теперь он выходит в мир на своих собственных ногах. Горизонт расширился. Становится заметной определенная самостоятельность в движениях, фигуре и выражении лица. Это физиологическое изменение имеет большое значение для вопроса готовности к школе. Ребенок лишь тогда созрел для занятий в школе, когда в физической сфере выражен первый шаг к самостоятельности. Снова и снова обнаруживается, что дети, имеющие в своем облике существенные черты маленького ребенка, не могут утвердить себя в среде общей школы и вынуждены в первых классах бороться со многими трудностями, часто вначале даже не интеллектуального порядка, а скорее в отношении социального поведения. Они не могут успевать, подвергаются насмешкам и чувствуют себя несчастными.

В отношении общей метаморфозы облика есть как явления отставания, так и акселерации, опережающего развития. Обе группы детей приносят с собой свои особые проблемы, что еще необходимо будет обсудить в следующей главе.

В определенных случаях при оценке метаморфозы облика можно столкнуться с некоторыми трудностями: худенький малыш кажется старше и при поверхностном рассмотрении может казаться похожим на ребенка школьного возраста. Кажется, что пухлый малыш дольше остается маленьким ребенком; но и здесь происходит изменение облика конечностей, и именно характер моторики поможет тренированному наблюдателю в оценке.

Здесь надо сделать еще несколько замечаний о смене зубов, начинающейся вместе с началом роста в длину переходного облика.

Молочные зубы состоят из резцов, клыков и затем парных молочных зубов.

Смена зубов начинается, когда за молочными зубами пробивается первый постоянный коренной зуб (вверху слева и справа, а также внизу). Только после этого начинается собственно смена зубов, которая зачастую происходит в той же последовательности, как и прорезывание молочных зубов. Обычно вначале меняются нижние средние резцы, потом средние верхние и т. д.

Процесс смены зубов, начинающийся с достижением готовности к школе, охватывает весь второй семилетний период. Между десятью и двенадцатью годами пробиваются вторые (подлинные) коренные зубы. Кроме того, происходит смена молочных коренных зубов на постоянные коренные зубы. После двенадцати лет меняются клыки. К четырнадцати годам завершается формирование постоянной челюсти человека, за исключением зубов мудрости.

Обобщая третью и четвертую фазы, можно сказать: ребенок готов к школе, как только началась смена зубов и он однозначно вступил в переходный период.

Полное преобразование в облик ребенка школьного возраста происходит в течение первого и, возможно, второго года учебы в школе. На седьмом году весь облик в целом еще сильно меняется: фотографии, сделанные год назад, по сравнению со снимком, сделанным в данный момент, отчетливо показывают, за какое короткое время исчезают следы младенческой мягкости, а также вырастают подбородок, рот и нос, как направленнее и увереннее становится взгляд.

5. Теперь следует фаза до начала пубертатного периода, во время которой, как кажется, мало что может измениться как физиологически, так и психологически.

В отличие от обычных работ, освещающих этот период несколькими предложениями, остановимся на важном психологическом кризисе десятого года жизни. Нельзя просто опустить этот период, приняв во внимание только развитие облика.

Девятый и десятый годы жизни образуют фазу второго наполнения. Вначале еще щуплый, часто худой облик ребенка школьного возраста становится более зрелым и полным и на основной схеме выглядит всесторонне и равномерно выросшим. Но при действительно точном рассмотрении эта равномерность оказывается кажущейся.

Туловище растет в эти годы в длину сильнее, чем до этого и после этого (что проявляется в быстро изменяющейся высоте посадки). Усиленный рост в длину идет рука об руку с расширением туловища. Из-за этого вновь исчезает рельеф мышц, который появился, как было описано, перед семью годами во время фазы роста конечностей. Общее впечатление определяется уже не стройными подвижными конечностями, всей двигательной системой, которая включает также туловище как подвижный орган, а массивным содержимым туловища. Как будто бы на более высокой ступени повторяется впечатление от облика маленького ребенка, теперь у детей сильные широкие туловища с хорошо сформированным жировым слоем; это нечто иное, чем стройные, мускулистые тела в начале периода учебы в школе (Рис. 7.5):

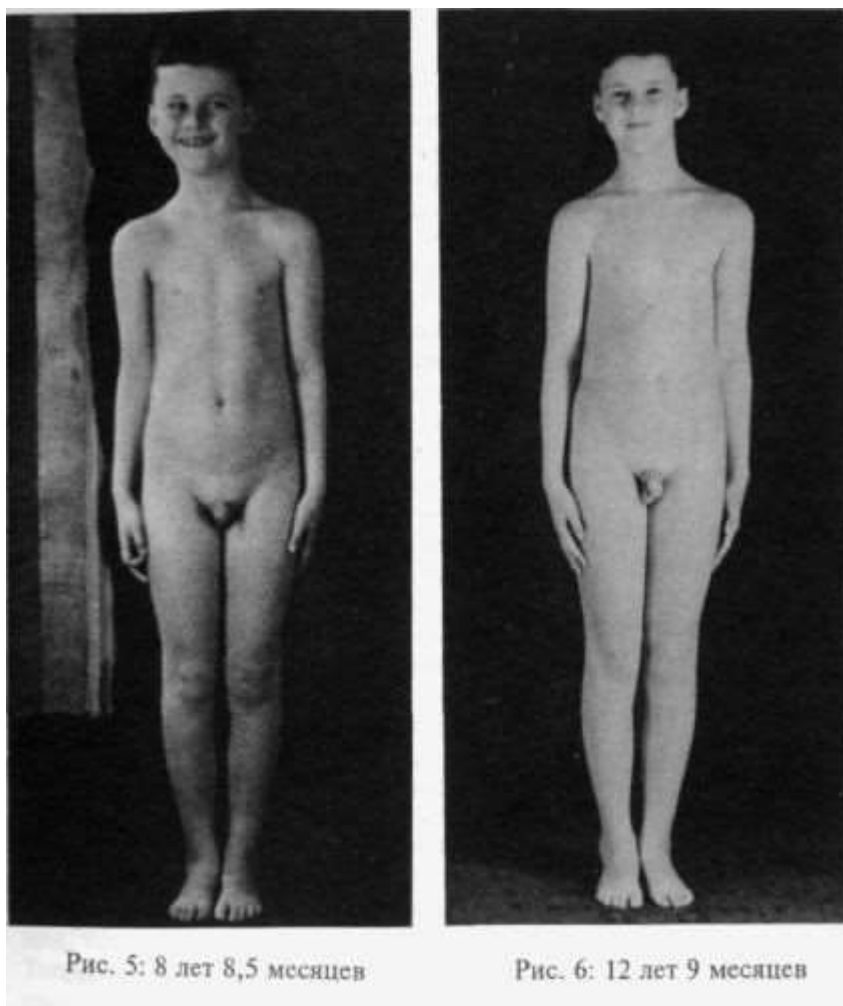


Рис. 5: 8 лет 8,5 месяцев

Рис. 6: 12 лет 9 месяцев

У первоклассника это так: со своими круглыми свежими щеками он кажется полным. Но тело вытянувшегося ребенка стройное.

В возрасте от 9 до 10 лет одетым ребенок кажется бодрым и стройным, но при раздевании его тело кажется заплывшим жиром. В частности, рисунок мышц на животе и спине снова стерт больше, чем на конечностях.

6. За этой фазой второго наполнения, в которой можно отметить больше своеобразных подробностей, чем просто наполнение по всей линии, следует теперь намного более глубокое изменение, которое появляется в начале периода полового созревания.

Период, предшествующий пубертету: Собственно половому созреванию предшествует фаза такого изменения облика, когда вторичные половые признаки еще не появляются. Но на первый план выступает, как и в переходной фазе перед седьмым годом, интенсивный рост в длину конечностей. Ребенок вступает теперь в фазу второго вытяжения, начинающуюся усиленным ростом ног. Общая длина резко увеличивается и за несколько месяцев из пухлого ребенка получается "жердь". Процесс роста в длину происходит так быстро, что ребенок за несколько месяцев вырастает из всей одежды. Рельеф мышц снова заметен. Несмотря на достаточное питание, дети на двенадцатом году жизни снова кажутся худее. В общем облике опять преобладают конечности и двигательный аппарат.

Конечности растут очень своеобразно. Они увеличиваются и огрубляются в направлении периферии. Руки и ноги растут быстрее всего, несколько медленнее предплечье и голень, медленнее всего бедра. В конце периода, предшествующего пубертету (для мальчиков четырнадцатый, для девочек двенадцатый год), вследствие этого нарушается гармония облика, тем более что в это же время лицо меняет свои пропорции. (

Рис. 7.6

)

Соответственно сильному росту периферии конечностей самым интенсивным образом растет нижняя челюсть и становится грубее. Из-за этого детская округлость лица переходит в преувеличенно вытянутую форму лица пубертатного периода. Нос также увеличился и временно стал даже грубым и бесформенным.

Все эти явления указывают на то, что в этой первой подготовительной фазе пубертета более значительна роль передней доли гипофиза, и не половых желез. Это означает, что половое созревание еще не началось.

В начале пубертатного периода (у девочек в возрасте 10-11 лет, у мальчиков 12-13 лет) упомянутый увеличенный рост в длину следует за фазой второго наполнения рука об руку с повышенной физической производительностью. Дети испытывают потребность интенсивно использовать свои сильно растущие конечности, бегать наперегонки и плавать, бороться друг с другом "не на жизнь, а на смерть" и т. д. Именно теперь нужно тормозить любое преувеличение, потому что туловище еще не поспекает за ростом и особенно сердце и легкие по сравнению с остальным телом в этой фазе явно малы.

В конце периода, предшествующего пубертету, и в начале пубертатного периода дисбаланс в облике настолько преобладает, что вследствие этого физическая работоспособность уменьшается. Фигура становится "разболтанной". Движения неловки и резки. Ребенок то и дело спотыкается. Он ходит буквально на цыпочках, наталкивается на столы и стулья, и особенно если чувствует себя не очень хорошо (или, используя подходящее в этой связи выражение, "не в своей тарелке"). Его ноги теперь наиболее длинные, часто составляют свыше 60% от всей длины тела! Туловище, напротив, имеет относительно меньшую длину и одновременно худо и узко.

7. Пубертатный период. В этот момент сильнейшей дисгармонии в пропорциях можно считать, что начинается период непосредственно полового созревания. Это заметнее всего выражается в изменении и форме лица. Увеличенное лицо с выросшим подбородком, большим носом и еще детскими глазами благодаря росту в ширину прежде всего скул становится более пропорциональным. Появляются более личные черты. Взгляд теряет свою неуверенность и более осознанно смотрит на мир. Рот и подбородок производят более волевое впечатление. Весь облик говорит о том, что его носитель пытается приобрести право на самостоятельную точку зрения.

Теперь начинают развиваться и вторичные половые признаки, а также функционировать половые железы.

Во время этой второй фазы половой зрелости вдруг совершенно прекращается рост ног в длину. Зато начинает расти туловище. Весь рост ограничивается почти исключительно

туловищем. Благодаря этому возникает заметная гармонизация пропорций, поддерживаемая дифференциацией типичных форм обоих полов.

Весь процесс осуществляется у девочек примерно на два, а то и более года раньше, чем у мальчиков. У первых он происходит быстрее, поэтому следующие одна за другой фазы короче и легче обозриваемы. Предшествующий пубертету период с ростом ног в длину начинается у девочек уже в конце десятого года и продолжается на 11-м и 12-м году. В 12-13 лет начинается собственно пубертатный период с развитием груди и округлением бедер. К этому примыкает начало появления волосяного покрова.

У мальчиков период, предшествующий пубертету, начинается на 12-м и 13-м году и продолжается до 14-го года. На 14-м году происходят изменения в половых органах, появляется волосяной покров, ломается голос. Только между 14-м и 16-м годами наступает последняя фаза физического полового созревания. Прилагаемые фотографии иллюстрируют эти процессы.

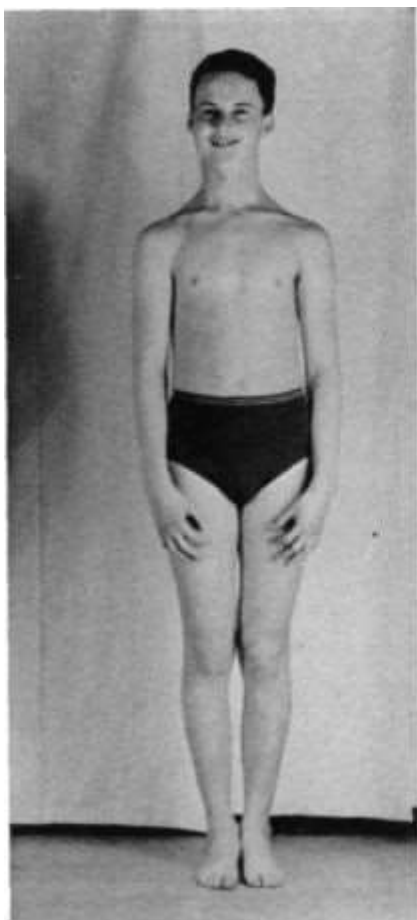


Рис. 7: 13 лет 9,5 месяцев

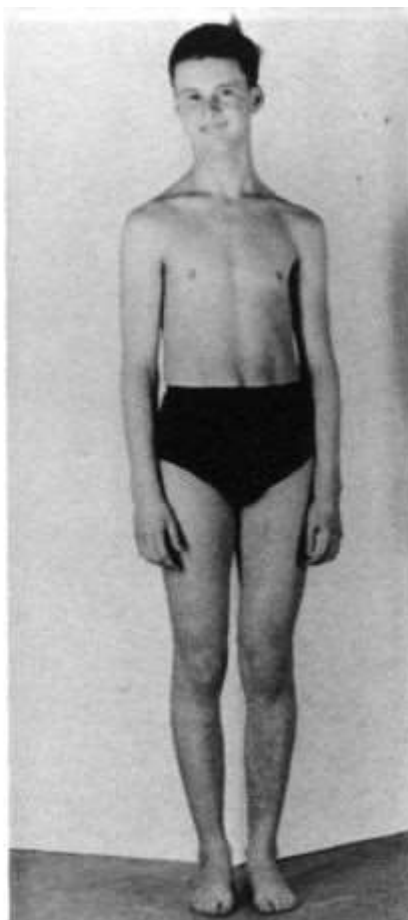


Рис. 8: 15 лет 8,5 месяцев

Можно сказать, что мальчик в своих более медленных процессах роста строго придерживается определенных равномерных ритмов развития. Девочка ускоряет этот процесс развития и тем самым выпадает из ритма. Но для последующего процесса созревания юной девушки в женщину снова необходимо большее число лет. Этот процесс более раннего полового созревания наметился у девочек с 19-го века и сильнее заметен у городского населения.

Во время пубертатной фазы, кроме дифференциации полов, проявляется также выделение конституционных признаков. При этом у долговязого, худого, так называемого лептосомного типа главный акцент приходится на первую фазу полового созревания; облик этой фазы сохраняется всю жизнь. У невысокого, более широкого, так называемого пикнического типа первая фаза менее отчетлива, отчетливее проявляется вторая фаза, а именно рост туловища в длину и ширину. Я упоминаю лишь два экстремальных типа, так как нашей задачей не является рассмотрение типов конституции взрослых. Но если в конце первого семилетнего периода для правильного диагностирования развития мы должны при изменениях облика обращать внимание на конституционный фактор, то во время периода полового созревания мы должны учитывать его несравненно больше.

8. За пубертатным периодом следует фаза зрелости, во время которой облик становится обликом зрелого юноши и зрелой девушки. У молодого человека растет грудная клетка и плечевой пояс, у девушки таз и бедра.

И в этой третьей фазе внимание снова привлекает прежде всего туловище в его третьем наполнении.

9. С окончанием этого процесса созревания у большинства авторов заканчивается описание развития.

Но это несправедливо, потому что не только в психическом, но и в физическом отношении продолжается развитие в мужчину и в женщину. У мужчины наблюдается еще незначительный рост в длину. Важнее усиление всего облика. Система мышц, а именно на конечностях, становится упругой и эластичной. И скелет становится еще тяжелее и сильнее.

В заключение описания различных фаз физического развития их следует обобщить в схеме. (См. Таблицу 1)

Таблица 1.

Годы	Голова	Туловище	Конечности
0-2	Облик грудного ребенка: голова преобладает по развитию и величине	--	--
2-5	--	Облик младенца: преобладает туловище, первое наполнение	--
5-7	--	--	Переход к школьному возрасту: в облике преобладают конечности, первое вытяжение
7-8/9	Облик	--	--

	ребенка школьного возраста: печать индивидуального на лице		
9-12(мальчики) 8-10(девочки)	--	Второе наполнение: усиленный рост туловища в ширину	--
12-14(мальчики) 10-12(девочки)	--	--	Препубертет: второе вытяжение. Растут конечности, прежде всего на периферии
<i>Пубертатный период</i> 14-16(мальчики) 12-15(девочки)	Индивидуализация лица, пробужденность к миру	Гармонизация пропорций туловища, вторичные половые признаки	Гармонизация пропорций конечностей
<i>Созревание</i> 16-18(мальчики) 15-18(девочки)	--	Третье наполнение: туловище снова становится полнее, у мальчиков плечевой пояс, у девочек бедра	--
18-21	--	--	Утяжеляется мышечная система, скелет становится массивнее

В этой схеме бросилось бы в глаза следующее: вехами физического развития ребенка являются приобретение облика ребенка школьного возраста и пубертет. Общим предшествуют фазы усиленного роста в длину: первое и второе вытяжения. Благодаря этому развитие до 21 года делится на три периода.

В каждый период развития привлекают внимание последовательно голова, туловище и конечности. Только в пубертатный период преобразование так кардинально, что голова, туловище и конечности изменяются одновременно еще сильнее.

Изменения пубертатного периода (здесь имеется в виду вторая фаза по завершении вытяжения в предшествующий пубертету период) в целом можно обобщить как гармонизацию и индивидуализацию облика. Индивидуализация касается, во-первых, пола; образуется типично мужской или типично женский облик; во-вторых, конституции, в которой отчетливо выражается индивидуальный тип конституции; в третьих, личности, накладывающей отпечаток на весь облик в силу душевной позиции, проявляющейся прежде всего в лице и взгляде, в поведении и движениях.

Гармонизация сказывается в преодолении односторонней тенденции роста предшествующего периода и в переходе от негармоничного к окончательному индивидуальному облику, при этом у лептосомного типа сохраняются некоторые черты

облика предшествующего периода, а у других конституционных типов возникают существенные отличия от облика периода полового созревания.

Если глубже остановиться на специфике различных более мелких фаз, то снова обнаружится, что фазы индивидуализации фактически те, в которые наибольший интерес вызывают голова и лицо. "Фазы туловища" являются спокойными периодами с ростом в ширину. "Фазы конечностей" приносят с собой преобразования и переходы к совершенно новым стадиям развития. Таким образом, мы можем констатировать, как внутри больших периодов повторяются ритмы развития, всякий раз на более высокой ступени индивидуализации. Мы можем употребить здесь понятие "метаморфозы" в том смысле, в каком его применил Гете в своей "Метаморфозе растений".

Когда, рассмотрев душевное развитие, мы будем говорить о ступенчатой структуре душевной жизни, мы вернемся к этому понятию метаморфозы.

III. Ребенок до смены зубов

Первый период жизни ребенка, когда он еще всецело живет под защитой родительского дома, с биологической точки зрения следует разделить на три фазы развития: фаза грудного ребенка, фаза маленького ребенка и фаза перехода к школьному возрасту.

Опишем душевное развитие ребенка в этих трех фазах.

Новорожденный ребенок представляет собой еще беспомощное существо, во всем полностью зависящее от окружения. Лежа в колыбели, со своими неловкими движениями и тихим почмокиванием, он еще не выказывает никаких проявлений душевной жизни в собственно человеческом смысле. Примитивные жизненные инстинкты побуждают его кричать от холода и голода. Если эти примитивные жизненные инстинкты удовлетворены, он знает только два занятия, а именно, питье и сон. Лишь постепенно в ходе развития в течение ряда лет пробуждается человеческая душевная жизнь в ее функциях мышления, чувствования и воления.

Грудной ребенок полностью зависим от своего окружения. Можно сказать и обратное: грудной младенец безоговорочно отдается своему окружению. Когда теплое, сладкое молоко вливается в его телесное существо, он ощущает счастье не только языком и небом. Все вовлечено в это вкусовое ощущение, вплоть до дрыгающих ножек и маленьких, ритмически открывающихся и закрывающихся ручек. Удовольствие распространяется на все его существо. Душа полностью раскрывается внешнему миру во всепроникающем чувстве удовольствия. Когда ребенок насытился и откинулся удовлетворенный, он впадает в бессознательное состояние, пока снова чувство голода не вызовет реакцию неудовольствия и ребенок всем своим телом не выразит свое чувство. Ребенок начинает кричать, сучит ножками и ручками, тельце дергается, пока, наконец, не покроется потом и, сильно возбужденный, он не окажется совершенно изможден. Если потом, переодетый в сухое, он будет снова поднесен к груди, он начнет усердно сосать молоко. Постепенно он успокаивается, тихое сияние распространяется на все его существо. Через некоторое время он может даже перестать сосать, радостно оглянуться, чтобы потом снова припасть к сладкому источнику и удовлетворенно зачмокать.

Так в сосании и сне проходят первые недели жизни. Когда он бодрствует, его глаза часто как бы независимо друг от друга блуждают по помещению, вплоть до того, что ребенок начинает "ужасно косить". Глаза, руки и ноги еще не могут двигаться целеустремленно. Через несколько недель может случиться, что когда мать склонится над колыбелью, он посмотрит на нее в течение нескольких мгновений, и легкая улыбка

промелькнет на его губах. Какое счастье для матери! Впервые "некто" от нового человека взглянуло на нее. Впервые ребенок улыбнулся. Улыбка — это исключительно человеческое проявление! Даже если мать знает, что это еще далеко не сознательное узнавание, все-таки первая настоящая встреча с ребенком состоялась.

Отсутствие этой улыбки, как правило, свидетельствует о том, что ребенок развивается ненормально, что развитие запоздалое или возникли отклонения. — Затем такие "встречи" происходят все чаще. У родителей растет радостная уверенность, что сознание ребенка проснется. Это пробуждение в первые месяцы жизни идет рука об руку с другим явлением: вначале ребенок фактически бодрствовал лишь во время приема пищи и вскоре после этого снова засыпал. Непродолжительное время бодрствования чередовалось с более продолжительным глубоким сном. Когда ребенок становится сознательнее, время сна уменьшается, а период бодрствования увеличивается. Это могла бы пояснить следующая схема.



Редко задумываются о том, каких огромных достижений добивается человек в первые месяцы своей жизни. За 5 месяцев ребенок может удвоить свой вес! Представьте, каково пришлось бы нам, получи мы как взрослые задание за 5 месяцев удвоить свой вес. Нам пришлось бы пройти курс усиленного питания в состоянии покоя, во время которого мы не смели бы ни ходить, ни о чем-либо думать, а должны были бы только есть и спать. Это была бы гигантская концентрация физических сил, сравнимая лишь с тренировкой перед мировым первенством в беге на длинную дистанцию. Однако это происходит у новорожденного ребенка. Все его еще внешне невидимые свойства сконцентрированы на одном: на росте. Этому подчинено все остальное.

Это огромное физическое достижение за такое короткое время удается человеку только раз в жизни. Последующие периоды удвоения веса требуют уже гораздо больше времени, а именно, до двух лет, потом до восьми лет, а позже до 16 лет. Мы видим в этом резкое уменьшение интенсивности роста после первых месяцев жизни.

Второй и последующие периоды удвоения веса человек осуществляет при совершенно иных обстоятельствах. Увеличился объем бодрствования. Его функции больше не направлены исключительно на телесное. Возникли различные инициативы в области сознательной жизни.

Важнейшая функция сознания грудного ребенка — восприятие. Она основана на безусловной отдаче ребенка своему окружению. Ребенок весь является органом восприятия; можно было бы сказать, он весь орган чувств. Вся его психическая активность направлена на то, чтобы изучать мир вокруг себя. Восприятие ни в коем случае не является только пассивным процессом, когда внешний мир вливается в организм и задерживается в местах ощущений, как это охотно представляют себе по аналогии с фотоаппаратом. Восприятие есть активный процесс, причем активность коренится в интересе к окружающему миру. Чтобы впечатление стало восприятием, должно быть активизировано нечто изнутри, что будет встречать это внешнее впечатление. Отстающий в развитии ребенок получает столько же впечатлений извне, как и всякий другой. Но отстающий ребенок не образует восприятий, так как в нем отсутствует или недостаточен интерес к внешнему миру. Этот активный интерес у

маленького ребенка связан еще со страстным желанием, стремлением, а не с сознательной волей, как это станет возможным в более старшем возрасте. Но стремление есть предшественник воли, или, выражаясь иначе, воля есть устремление, направляемое "Я". (См. Цильманс ван Эммиховен "Человеческая душа")

Таким образом, можно сказать: малыш есть совершенный орган чувств; но орган чувств, в котором действует желание (воля).

Маленький ребенок совершенно открыт для мира и доверчиво впускает его в свою пробуждающуюся душу, встречая этот вторгающийся мир с активным интересом.

Отдача миру происходит с силой, которую в последующей жизни можно сравнить лишь со всепроникающей преданностью религиозного человека. То, что в области религии обращено на божественное существо, у ребенка разыгрывается в телесной сфере. Рудольф Штайнер в своих педагогических докладах говорил о "религиозной" преданности окружающему миру и называл это "телесной религиозностью"!

Следствием такой активной преданности внешнему миру является подражательность ребенка. То, что он изучает в первую фазу жизни, является следствием подражания. Это подражание может быть более или менее интенсивным. Оно зависит от различий в характере, типе и темпераменте, то есть определяется внутренними факторами. Душевная жизнь ребенка развивается в этот первый период благодаря подражанию.

Подражание идет гораздо дальше, чем просто подражание речи или подражание в игре деятельности окружающего мира. Прежде чем ребенок достаточно разовьется, он уже многое возьмет из своего окружения. Отсюда можно прийти к выводу, кажущемуся парадоксальным, что чем менее сознательно ребенок относится к восприятию, тем глубже оно проникает в его душу. Там, где ребенок еще не может сознательно противопоставлять себя восприятию и перерабатывать его, прежде чем оно станет его собственным, там интенсивнее всего продолжает действовать впечатление и может проникать в глубочайшие, бессознательные слои души. Там эти впечатления остаются и образуют основу будущего сознательного опыта.

Несомненно, это большая заслуга в целом одностороннего психоанализа, что оно открыло нам глаза на эту связь подсознательного с первым детским опытом.

В этот первый период развития ребенка на родителях лежит большая ответственность. Как раз то, что не доходит до сознания и не перерабатывается, проникает в глубочайшие слои души и остается там, чтобы позднее стать причиной определенных настроений, чувств или образа действий.

Ребенок, чья душа так открыта для мира, воспринимает не только движения отца, который раздраженно отворачивается и выбегает в дверь, моральное содержание этого жеста также воспринимается душой ребенка и покоится там на дне будущего подсознания. Пройдет ли человек по жизни, сохраняя несокрушимую веру в добро этого мира как фундамент своей душевной жизни, несмотря на неудачи, или же, несмотря на то, что ему многое удастся, основным его настроением будет недоверие и недостаток радости, во многом определяется родительским окружением в первые годы жизни.

В первые годы жизни воспитательное воздействие осуществляется благодаря тому, чем мы сами являемся, благодаря приобретенному доверию, благодаря нравственности, выражающейся в поступках.

Совершенно бессмысленно в отношении грудного ребенка такое поведение взрослого, когда он глупо-детским тоном говорит несколько любезностей, и тут же отворачивается, чтобы поговорить о других, "более важных" вещах. Те, кто занимаются с маленькими детьми, должны с подлинным интересом и сердечным чувством стараться помочь этому человеческому существу на его жизненном пути, относясь к нему с полным благоговением и моральной волей. В этот период ребенок, кажущийся "еще не

понимающим", наиболее интенсивно воспринимает глубочайшее душевное содержание своего окружения.

Переходное состояние к младшему детскому возрасту

Внутренняя активность ребенка, которая открывается уже в его интересе к внешнему миру, позволяет ребенку находить и свою собственную телесность. Если внимательно проследить за этим процессом, можно увидеть, что собственное тело вначале тоже еще является незнакомым "внешним миром". Ручки, попадающие в поле зрения, ребенок открывает и применяет как первую игрушку. За этим следует открытие собственных ножек, которые можно схватить и которые вдруг исчезают, и найти их оказывается невозможно. Это такой же забавный спектакль, как и котенок, следящий за своим собственным хвостом.

Став освоенной частью мира, собственная телесность может быть постепенно использована для завоевания других областей мира. — Ребенок с трудом поднимается из горизонтального положения и должен найти для этого новую ориентацию в пространстве.

Мы должны немного остановиться на этом процессе выпрямления, потому что он после умения улыбаться является одним из первых подлинно человеческих проявлений ребенка.

Все высшие млекопитающие в течение всей своей жизни остаются в горизонтальном положении. Они не выпрямляются по вертикали. Это относится также и к кенгуру и горилле. Это доказывает скелет. Процесс выпрямления человека связан с дифференциацией функций рук и ног. Только ноги сохраняют функцию перемещения. Руки, напротив, освобождаются от этой задачи и находятся в распоряжении человека как инструмент душевной жизни. Они становятся органом выражения и исполнения высших задач. У животного все четыре конечности связаны с перемещением; даже у четырехруких обезьян. У человека дифференциация рук и ног заходит так далеко, что руки во время развития следуют ритмам роста туловища, а не ног.

Процесс выпрямления обычно начинается во второй половине первого года жизни, когда ребенок начинает сидеть, затем ползать и, наконец, вставать на ножки. Заканчивается он на втором году жизни, когда ребенок выучивается ходить. Только когда ребенок уже быстро бегает, он теряет облик грудного младенца с жировыми складками на бедрах и подушечками на руках.

Будем рассматривать овладение ходьбой как завершение периода грудного младенца и овладение речью как начало перехода к стадии младшего детского возраста. В определенных случаях эти периоды могут частично накладываться друг на друга.

Во время первой стадии процесса выпрямления, при ползании и подтягивании, ребенок еще использует свои руки для перемещения. Только при первом свободном шаге ситуация меняется.

По тому, как именно ребенок выпрямляется, можно узнать уже очень многое о его внутреннем существе, проявляющемся затем в течение всей жизни. Это первые проявления его биографической потенции.

Процессы выпрямления у всех детей происходят по-разному. Вот ребенок, который уже может долго сидеть и стоять, но он все же поднимается медленно, ухватившись за перекладины своего манежа, затем, крепко держась за перила манежа, пробирается вперед, и только через месяцы решается осторожно сократить угол. И тут же снова крепко хватается за перила. Мы видим ребенка, который охотнее остается сидеть и ползать, если не получает помощи. Другой ребенок пытается подняться посреди комнаты из сидячего положения, качается взад и вперед, ловит руками воздух и падает, чтобы в десятый раз начать все с начала. В конце концов он останавливается как дерево на ветру, клонящееся

то туда, то сюда, но все же стоит. Тотчас же он пытается самостоятельно поднять ногу и падает. Так происходит много раз, пока, наконец, не удастся первый шаг. Первые слова такого ребенка — "Я сам".

Если проследить дальнейшее развитие этих двух типов детей, то можно увидеть, что индивидуальный характер процесса выпрямления проявляется и дальше во всем жизненном поведении.

Только когда ребенок уже бегаёт, фаза грудного возраста бывает завершена. В этот период времени пробуждается жизнь восприятий.

Ребенок завоевывает часть пространства внешнего мира. Пробудилась самая первая форма воспоминания (смотри главу о трех видах воспоминаний). Благодаря ритмическому повторению образовались определенные рефлексy и привычки. Мышление, сознательное взаимосвязывание, обобщение и комбинация восприятий, пока еще не проявилось. Оно может развиваться только в связи с развитием речи в следующей фазе.

Переход к фазе маленького ребенка

Ходьба — речь — мышление

Уже в процессе выпрямления развилась новая, чисто человеческая способность: речь.

До этого ребенок воспроизводил различные звуки: плач при неудовольствии, крик, смех и бормотание как выражение удовольствия.

Вначале ребенок ориентирован на звук "А". Этот гласный, при котором воздух беспрепятственно устремляется наружу, является также выражением общей направленности внутренней активности ребенка в духе "восхищенной отдачи себя внешнему миру".

Мама, папа, дядя — первые понятные слова. Речь начинается лишь в сопровождении определенных чувств. Она не связана с определенными представлениями. Только когда выпрямление дошло до стадии высвобождения рук от задач перемещения, поток звуков становится более оформленным. Целые слова начинают звучать лишь тогда, когда всюду идет овладение ходьбой.

Овладение речью есть сложный процесс, как физиологически, так и психологически. Физиологически лишь теперь в мозгу образуется речевой центр, а именно, во взаимосвязи с центром руки, от природы предрасположенной к хватанию (у правой — в левой, у левой — в правой половине головного мозга).

Психологически мы констатируем, что в процессе овладения языком закладывается основа сознательной душевной жизни человека.

Жизнь души, как мы пытались это схематически показать во вступлении, имеет два источника, из которых она черпает свое содержание. Один источник это область материального, из которой в душевную жизнь проникают желания и инстинкты и вызывают в ней чувства и импульсы к действию. Все, что на первом году жизни появилось в виде чувств удовольствия и неудовольствия, и деятельности в виде приема пищи и стремления к движению, происходит из этого физического источника. Другой источник — это духовные потенции, которые у взрослого фокусируются в "Я". От него может исходить активность, противостоящая жизненным инстинктам. Это силы, связанные с нашей нравственной жизнью и делающие нас нравственными существами.

При овладении речью в душевную жизнь принимается определенный духовный порядок, но он определяется еще не индивидуальным "Я". Его можно было бы скорее назвать коллективно-человеческим духовным порядком.

В языке живет то, что человечество завоевало в определенную эпоху как духовные ценности. Это содержание приходит к ребенку из человеческого окружения. Он воспринимает его путем подражания. Прежде чем в ребенке заработает индивидуальное

"Я", он воспримет что-то от "коллективного Я" своего окружения. Это "коллективное Я" выступает пока направляющим внутри детской душевной жизни и формирует первый противовес жизненным инстинктам.

В языке, как было сказано, живет то, что завоевали люди определенного региона Земли и определенной эпохи как духовные ценности.

Язык есть коллективно-духовное достояние одной группы людей, чувствующей благодаря ему свою особую связь. Но язык не "выдуман" людьми. В нем живут ценности, выходящие далеко за пределы индивидуального или коллективного умения народа, говорящего на этом языке. Понятиям "дух языка" и "дух народа" в настоящее время не придают больше конкретного содержания. Более того, их рассматривают как совокупность определенного набора свойств одного языка или одного народа. Но язык причастен не только человеческому духу, а в той же мере принадлежит духовному космосу.

В гласных и согласных живут принципы творения: в А — диастола, открытие себя внешнему миру; в У — систола, самообособление от внешнего мира, и т. д. Гласные и согласные являются аспектами тех сил, которые действуют при сотворении мира. Вместе они образуют "Логос", "Слово", которое в Евангелии от Иоанна стоит в начале мира. Языком современной терминологии здесь сказали бы о "моделях", о системообразующей информации.

Язык определенного народа стремится назвать и выразить с помощью гласных и согласных Творение. Если различные народы один и тот же предмет называют по-разному, то это указывает на различное переживание одного и того же содержания из-за различной предрасположенности.

В восприятии определенного языка как родного способ переживания внешнею мира направляется в совершенно определенное русло.

Ребенок не только привыкает к общеупотребительному языку, пригодному для того, чтобы как можно удобнее и быстрее обменяться определенным опытом, но и к очень тонко дифференцированному духовному миру. Другими словами: язык не разменная монета в духовном обмене, а структурообразующий созидательный дух. Поэтому столь важно участие родного языка в созидании структуры нашей личности. Мы так сильно срослись с ним, что переживаем его как часть нашего собственного существа, наслаждаемся его красотой, любим его как что-то близкое и чувствуем себя задетыми до глубины души, если возникает угроза лишиться его. Это неудивительно, так как именно он, язык, участвовал в нашем формировании.

Ребенок соприкасается с этим сложным миром, учась говорить. Если рука не является больше органом передвижения, а высвобождается и тем самым обращается к выполнению своей более высокой задачи в человеческой жизни, в мозгу наряду с центром руки формируется речевой центр.

Услышанному извне подражают, постоянно упражняясь. С поразительной энергией ребенок овладевает словарным составом языка и умением говорить. Как в первые пять месяцев жизни он добился огромного успеха, удвоив вес, так на втором и третьем годах жизни он добивается духовного успеха, также достойного восхищения.

В этой фазе можно снова подметить многое в характере ребенка, как и при овладении ходьбой.

Сначала можно наблюдать большее или меньшее усердие, с которым ребенок свыкается с миром языка. Затем видят детей, подражающих более пассивно, более или менее рабски воспринимающих разговорный язык. Другие, напротив, решительно создают свою собственную манеру выражаться. У этих детей наряду с обычными названиями предметов и лиц, усвоенных путем подражания, есть собственные, созданные самостоятельно. Чувствуется, что здесь еще живет способность творчества, даруемая

лишь великим поэтам, а именно, создавать слово, исходя из индивидуальной сущности звуков, которое может выражать личный опыт. Другие дети из-за неспособности воспринимать речь долгое время говорят на непонятном языке. Часто это дети, которые позже выделяются своим созерцательным отношением к миру. Но нередко это также является признаком общей отсталости.

Прежде всего ребенок учится называть внешний мир: стол, стул, ребенок, корова, дерево. Он познает предмет и дает ему имя. Это кажущееся простым действие является признаком совершенно другого положения в мире. Это самое начало противопоставления себя внешнему миру, который ребенок более младшего возраста еще воспринимал как неразрывно связанный с собой. Благодаря этому овладение языком становится также началом процесса выделения своего собственного существа из единого мира, завершающегося лишь с наступлением пубертета. Если речь выходит за пределы простого называния и ребенок начинает складывать слова в предложения, развивается первое мышление, проявляющееся и продолжающееся развиваться на речи и в речи при образовании первоначальных понятий. Поэтому первые понятия не имеют конкретного содержания, но направлены на целое. Несколько десятилетий тому назад представляли, будто ребенок создает понятие "дерево", видя перед собой предмет, состоящий из ствола, веток и листьев, и позднее предмет, состоящий из тех же частей, но другой формы. Благодаря этому он будто бы понимает, что сочетание ствола, ветвей и листьев является "деревом". Говорили: понятия строятся из элементов. Сегодня известно, что этот взгляд неправилен. Было открыто, что у ребенка есть вначале понятие целого, и лишь немного позже из него выделяются отдельные элементы.

Ребенок воспринимает понятие о дереве как таковое. Он называет деревом и то "дерево", которого он еще никогда ранее не видел и которое имеет совершенно другой облик, чем все деревья, которые он знает. Первые представления еще неопределенны и не имеют четких разграничений. Они всеохватывающи, богаты и полны глубокой тайны. Только позже богатые детские понятия становятся резко очерченными, мертвыми понятиями взрослых, из которых постепенно исчезает богатое переживаниями содержание. В понятиях ребенка еще присутствуют жизнь и краски.

Еще у Платона было другое представление о возникновении человеческих понятий. Понимание "дерева" для него является воспоминанием о божественной пра-идее дерева. Это именно воспоминание, так как человек в своей духовной сути сам происходит из мира божественных пра-идей. На земле он встречается с материальным отражением этих идей. Он снова познает их и может теперь выразить идею "дерева" в человеческих понятиях. Сократ высказал мысль, что тот является наилучшим мыслителем, что лучше всех умеет вспоминать.

Это взгляд на возникновение мыслительных образов в человеке через 2000 лет вновь объединяется с новейшими результатами исследований о целостном характере детских понятий.

Мышление развивается вместе с речью и через речь. Первые представления поэтому конкретно направлены на внешний мир, благодаря чему вначале возникают "понятия о вещах", таких как стол, стул, дерево, кошка и т. д.

Следующая стадия — это добавление к названиям вещей слов действия: печь горит — кошка прыгает — сестренка плачет и т. д. Внешний мир констатируется не только как существующий, но воспринимается и как мир действующих существ.

С первой функцией ребенок завоевывает мир как пространство, со второй — мир как время, так как действие есть нечто, что происходит во времени. Поэтому только на этой второй стадии в ребенке начинает пробуждаться понятие времени. Начинают дифференцироваться "вчера" и "завтра". Наряду с понятием о времени возникает понимание вначале простых, затем более запутанных отношений, связанных с

действиями. Чтобы удержать в комнате двухлетнего ребенка, играющего в ней, но уже умеющего открывать дверь и все время выбегающего в коридор, вполне достаточно повернуть ключ. Тогда он побежит к двери, потрясет ручку, потянет за ключ и не откроет двери. Когда ребенок вступает во вторую половину третьего года жизни, он вдруг прозревает связь: сначала повернуть ключ, потом защелку вниз — и дверь открыта. Поэтому теперь, чтобы удержать ребенка в комнате, необходимо вытащить ключ. Такие мелочи являются симптомами развивающихся ассоциаций. У нормального ребенка они так быстро следуют друг за другом, что их не замечают.

У отстающего ребенка они являются вехами развития. У нормального ребенка сознание "Я" пробуждается на третьем году жизни. Об этом пойдет речь в особой главе.

Окружение ребенка несет большую ответственность за формирование характера ребенка в период овладения речью. Если во время первого года жизни это была больше моральная позиция, воздействовавшая на ребенка, то теперь это правильная речь в окружении ребенка. От того обстоятельства, говорят ли в этот период в окружении ребенка на родном языке правильно или небрежно, зависит очень многое для духовной структуры становящегося человека. Чистая родная речь, не пренебрегающая гласными и согласными звуками, обнаруживающая духовность формы в синтаксисе, выражающая нюансы языка в богатстве выражений и выборе слов, предоставляет ребенку возможность в его глубочайшей сути соединиться со своим "Я" в языке. Она закрепляет в ребенке добрые духовные силы, свойственные народу, и предупреждает таким образом в дальнейшем обращение к фальшивым, преувеличенным национальным страстям в силу душевного голода.

Человек не случайно рождается у определенного народа. Благодаря рождению "Я" имеет возможность идти своим путем под духовным покровом народа, и может начать развитие с определенного исходного пункта. Если этот исходный пункт отчетливо сформирован, это поможет ему, погруженному в собственную народную сущность, научиться понимать и другие народы.

Помимо этого, богатый языковой запас окружения вносит существенный вклад в дифференциацию мышления ребенка.

Это относится как к способности представления, формирующейся в связи с названием, так и к логическому ходу мышления, образуемому при построении предложения. Точный выбор слов, при котором четко выступают нюансы, развивает такие представления. Хорошее построение предложения составляет основу динамики мышления.

То, что речь с большим запасом слов дает возможность более тонкой дифференциации мыслительных образов, совершенно ясно. Построение предложения в разных языках дает мышление разного рода. Это становится ясно, если, например, сравнить романские языки с германскими. И внутри одного языкового корня есть значительные различия. Немецкий язык, например, позволяет выразить понятие соединением слов в одном едином слове, в то время как голландский допускает это только через описание с помощью ряда слов. В первом случае понятие фиксируется скорее, в то время как во втором благодаря описанию все более подвижно.

Все это, кажущееся незначительным, в действительности оказывает большое влияние на формирование структуры личности. Основательное изучение различных языков означает поэтому нечто большее, чем просто удобство общения или что-то столь же утилитарное. Это означает серьезное обогащение всей нашей внутренней жизни и дальнейшее развитие и усложнение нашего мышления. — Родной язык, в котором мы живем, будет иметь наибольшее влияние. Он имеет наибольшее значение, если он передается подражающему ребенку со всем его богатством и внутренней созидательной силой.

Доказательством важного значения овладения языковым запасом для мышления служит практика обучения глухонемых. Оказывается, что дети, не изучившие языка в "период ощущений", впоследствии все же могут приобрести "понятия о предметах", однако с трудом постигают абстрактные понятия и высшее мышление.

Если же детей с раннего возраста побуждают осваивать наряду со словами и структуру предложения (метод глобализации), то результаты значительно лучше и обедненность мышления в будущем не столь велика.

В качестве примера мог бы послужить следующий случай.

Глухонемая девушка 18-ти лет работает в швейной мастерской "Дома Солнца" в Цайсте. Ее довольно поздно поместили в школу для глухонемых, и там она научилась читать, писать, читать по губам и говорить. Позже она научилась шить. В один из дней в школе произошло волнующее событие. Подняли знамя, дети получили оранжевые банты для волос и шарфы. Хотя был рабочий день, вся работа замерла. Пришла Вилли и спросила на своем беззвучном языке глухонемых: "Что за праздник?" — "Вилли, сегодня у королевы день рождения, День королевы." — "Что такое королева?". Мы все стояли вокруг нее и пытались объяснить Вилли понятие "королева" всеми возможными способами. "Глава государства." — "Не понимаю." — "Дама на троне." — "Не понимаю." — Мы были вынуждены прекратить, и Вилли просто приняла тот факт, что это был праздничный день. Однако вспомним, как мы можем рассказывать трехлетнему ребенку: "Жила-была королева, и она очень хотела иметь маленькую принцессу..." Королева и принцесса являются понятиями, вначале, быть может, еще примитивными, осененными блеском и величием, но они незаметно углубляются и через несколько лет становятся богатым содержанием детской души.

Воспринять такое содержание абстрактным путем нам не вполне удастся.

Этим мы завершим раздел об овладении ходьбой, речью и мышлением. Мы смогли увидеть, как ребенок, направляемый своим внутренним стремлением к движению, ориентируется в пространстве как прямоходящее существо, как он осваивает родной язык из внутреннего стремления к подражанию, благодаря чему создается возможность из неформленного осознания жизни развить мышление как первую сознательную психологическую функцию. Таким образом, мы можем выделить начало развития мышления на втором-третьем году и при этом заметить, что это мышление главным образом реалистично, так как направлено на упорядочение мира восприятия. Как это мышление изменит свой характер в последующие периоды развития, станет видно из следующих глав.

Развитие жизни чувств в фазе до смены зубов

Жизнь чувств грудного младенца колеблется между чувствами удовольствия и неудовольствия. Хотя это и является основным признаком жизни чувств, но у грудного младенца эти чувства удовольствия и неудовольствия полностью зависят от жизненных функций телесного организма. Тем самым последние поднимаются снизу в душу — как было рассмотрено в схеме, данной во вступлении.

При переходе к младенческому возрасту, то есть в период обучения хождению, речи и мышлению, окружающий мир во все возрастающей мере участвует в возникновении чувств. Маленький ребенок весел и доволен, если он чувствует себя здоровым и внешний мир предлагает приятные ситуации. Но он вял и плаксив, если здоровье нарушено, или окружающий мир его не устраивает.

Признаком жизни чувств, как и у взрослого, является то, что она менее сознательна, чем мышление. Наше чувствование постоянно разыгрывается в полусознательном состоянии мечты. Если мы захотим исследовать жизнь чувств ребенка, мы должны будем

обратить внимание на тот момент, когда жизнь чувств впервые принимает этот полусознательный мечтательный характер. Но для этого необходимо, чтобы чувство было не только реакцией на происходящее в жизненной сфере или в ближайшем окружении, но чтобы сюда проникали и влияния из сферы духовного.

Поэтому пробуждающееся сознание "Я" на третьем году жизни является предварительным условием пробуждения (полусознательной жизни чувств. Этому осознанию "Я" будет посвящена особая глава; но предварительно следует коротко сказать о том, что на третьем году, когда начинает пробуждаться мышление, ребенок приобретает осознание своего собственного "бытия", и что он по-своему выражает это переживание собственного "Я", находящегося вне его и противостоящего остальному миру, оказывая сопротивление миру. Ребенок замечает, что он может сказать миру "нет", и что в силу этого отрицания он сильнее переживает свою собственную сущность. Это начало так называемого "периода упрямства", первой негативной фазы, о которой следует позже рассказать подробнее.

Если переживание собственного "Я" развилось настолько, что оно может присутствовать и без противостояния внешнему миру, эта негативная фаза снова исчезает. И вскоре после этого жизнь чувств может развиваться во взаимодействии влияний "снизу и сверху".

Лучше всего изучать развитие жизни чувств, обращая внимание на характер детской игры.

Играть ребенок начинает очень рано. Уже в первые месяцы жизни можно говорить об игре. Ручки, попадающие в поле зрения, оказываются управляемыми и становятся первой игрушкой. Позже ребенок открывает ноги, а они еще забавнее, потому что ребенок их то и дело теряет и все время ищет. Потом это костяное кольцо или погремушка, позднее кубики и коробки, которые можно постоянно ставить друг на друга или рядом.

Но все эти игры первых детских лет имеют нечто общее. Ребенок играет с тем, что случайно оказалось в поле его зрения. Если ребенок получает от любвеобильной тети игрушку, которую находят не очень правильной в педагогическом отношении, то совершенно достаточно спрятать ее где-нибудь в шкафу. Погрустив недолго, ребенок продолжает играть с чем-нибудь другим. Но увидев во время уборки эту игрушку, он требует ее снова. Эта особенность, что маленький ребенок всегда хочет играть с тем, что в данный момент находится в его поле зрения, создает в семье с детьми разного возраста типичные трудности. Если старшие дети играют с куклами, то малыш идет к ним и тоже хочет играть в кукол, что становится поводом для ссоры. Если маме удастся по-хорошему уговорить детей: "Элли еще такая маленькая, дайте ей поиграть с куклами, а сами возьмите свой конструктор",— и если удалось после некоторого сопротивления уговорить старших начать строить, то кукла быстро отбрасывается в сторону, Элли непременно хочет участвовать в общей игре и в своем стремлении сделать это опрокидывает башни и раздвигает дома и гаражи. И это может продолжаться бесконечно долго, пока старшие, наконец, не спасутся бегством, выйдя играть на улицу, а ревущая Элли не останется на поле битвы со своей пирровой победой.

Из этих примеров следует, что ребенок в своей игре еще зависит от окружения. Хотя в своем представлении он может дистанцироваться и называть и понимать вещи. Но в своем чувствовании он еще полностью растворен в мире и может относиться к нему с радостью или раздражением, привязанный к "теперь". Поэтому радость и огорчение так быстро сменяют друг друга. "Генсхен смеется, Генсхен плачет."

Хотя это реагирование на внешний мир можно уже назвать душевной жизнью в области чувственного, его нельзя еще назвать индивидуальным "чувствованием". Реагирование чувств на внешний мир становится чувствованием в полностью человеческом смысле, если возникает более или менее замкнутая сформировавшаяся

внутренняя жизнь. И животное может реагировать на внешний мир чувствами удовольствия и неудовольствия. Но к жизни чувств это не приводит, животное остается привязанным к своему окружению.

У ребенка надо найти момент, когда он впервые отходит от переживания исключительно окружения и закладывает основы структурированного мира чувств. Этот момент мы хотим назвать рождением чувствования. (Соответственно рождению мышления как того момента, когда благодаря ассоциациям отдельные разрозненные восприятия ребенка начинают соотноситься друг с другом и сохранять замкнутую взаимосвязь.)

Игра малыша на четвертом году жизни претерпевает глубокие изменения. До этого она была полностью направлена на то, что случайно попадало в поле зрения. Теперь же ребенок дистанцируется от этого случайного окружения. Раньше чувствование было связано с восприятием собственных жизненных функций и окружающего мира. Теперь в чувственной сфере ребенка возникает новая сила, противопоставляющая себя внешнему миру. Эту новую силу лучше всего назвать "творческой фантазией". Творческая фантазия противопоставляется изнутри внешнему миру и преобразует его в соответствии с внутренними потребностями.

Игра становится гораздо интенсивнее.

Когдаходишь в комнату играющего ребенка, видишь очаровательный спектакль. Ковер стал целым миром. В центре его — озеро, по краям — дороги. Под столом — дом. На середину ковра наступать нельзя, а то промочишь ноги. Деревянные чурбачки и скамеечки для ног — это поезда, автомобили и горы. Под столом — целый жилой дом со столовой, спальней и кухней. Понимаешь: ребенок не просто играет в домик под столом, но это пространство под ним является для него домом. Ребенок с помощью своей фантазии отгородился от действительности и смотрит на нее так, как этого хочет фантазия. Ребенок сам порождает мир фантазии и сказки, в котором возможно все, что фантазия сочтет необходимым.

Настало время, когда ребенок смотрит на мир через волшебное стекло, в котором краски и связи могут изменяться по его усмотрению.

Одна дама рассказывала, как она в восемнадцать лет посетила дом, в котором жила маленьким ребенком. Полная ожиданий, вошла она в сад, чтобы найти в нем прежний мир. Ее ожидало большое разочарование. Она увидела обычный сад с кустами и рвом вокруг него. "Но, мама, — спросила она. — Где лес, который был слева?"

— "Здесь никогда не было леса. Все почти так, как было раньше."

— "Но я точно знаю, что слева был лес, вдоль которого мы всегда гуляли с нашей кукольной коляской. Это был большой темный лес, я все еще вижу его перед собой." Но этот лес существовал лишь в душе играющего ребенка. Там, конечно, было гораздо больше "леса", чем существовало когда-либо в действительности.

Каждый человек переживал нечто подобное.

Теперь для ребенка наступило время безудержной игры. Все: коробка спичек, кусочек цветного стекла — обретает невиданную ценность, и ребенок ищет возможности дать волю своей фантазии один или вместе с другими.

Взрослый должен воспринимать эту игру прежде всего всерьез и обогащать внутреннюю жизнь ребенка, предлагая ему для этого новое содержание и другие внешние возможности. Если в домашней ограниченности для этого нет времени и слишком мало места, то это означает, что наступил подходящий момент отвести ребенка в детский сад. Там ребенку рассказывают сказки, которые ему необходимы как пища, подобно тарелке каши и бутерброду. Здесь ему предоставляется пространство, где он может насладиться своими фантазиями. Для этого нужны несколько чурбачков, дощечек, старые прочные столы, пустые ящики, бумага, акварельные краски, цветные карандаши, пестрая бумага

для склеивания. А если еще в углу стоит ящик со всевозможными пестрыми тряпками, в которые ребенок может наряжаться, и если "тетя" еще молода и у нее доброе сердце, тогда идеал детского сада достигнут.

Проблема большинства детских садов та, что в них находится определенное число трехлетних детей, еще не достигших стадии творческой фантазии. Они еще не могут полностью отдаваться целому. Часто из-за этого возникают трудности. Было бы хорошо объединить трехлетних или оставить их дома, пока они не достигнут детсадовского возраста. Часто этому противостоят социальные отношения, в которых мы не властны. "Настоящих детей детсадовского возраста" в количестве около двадцати человек может с легкостью опекать одна воспитательница, так как детям нужно лишь стремя, чтобы вскочить на коня мчащейся галопом фантазии.

Задача в том, чтобы интуитивно понять момент, когда игра должна быть закончена, прежде чем превратится в свалку. Ребенок не знает меры и слишком легко переоценивает свои физические силы.

Еще одно характерно для периода творческой фантазии: непосредственный переход от мира фантазии к действительности и обратно. Один и тот же стул, который мгновение тому назад был еще трамваем, или стол, бывший домом, во время еды превращаются снова в обычные стулья и столы, на которых сидят и за которыми едят. Непосредственно вслед за этим они снова становятся трамваем и домом. Это сущность чувствования, с которой мы уже встречались, когда говорили о том, что "Генсхен смеется, Генсхен плачет". При этом речь шла о полярности удовольствие-неудовольствие. Теперь же речь идет о полярности фантазии (изнутри — вовне) действительности (извне — вовнутрь).

Из творческой фантазии родились и сказки; в те времена, когда человечество еще находилось в стадии творческой фантазии. Содержание сказок — если это подлинные народные сказки — великие истины о жизни и смерти, о добре и зле, о развитии души в смирении и ее очерствении в высокомерии. Их содержание формируется из глубоких истин, исходящих из мира творящего духа. Их форма есть форма детской творческой фантазии. Поэтому неправомерным является говорить о "лжи" в сказках. Волк не умеет говорить. Значит, рассказывая об этом детям, лгут. Волк съедает бабушку и Красную Шапочку. Как это ужасно и кровожадно, и кроме того опять неправда; как будто это возможно, снова живыми выйти из брюха волка. У меня еще есть иллюстрированные журналы с 1900 по 1910 годы. Там волк не обманывает и не ест Красную Шапочку, а также не умирает. Что же тогда остается? Противная жалостливо-морализирующая историйка, не интересующая ребенка. В еще дремлющем духе ребенка присутствуют интуитивное знание тайн жизни и смерти, пленения в темном земном теле и воскресения из мрака. В своем собственном теле бессознательно, но от этого не менее реально, он переживает жизненные силы, благодаря которым он растет, и в своем пробуждающемся сознании — силы смерти как уменьшение сил жизни. Сказки объединяют его с этими великими вопросами. Они пробуждают его дух и дают ему почувствовать себя на этой Земле как дома. При этом форма сказки совпадает с его собственной душевной структурой.

Если только задуматься о том, что открывается ребенку из фактов действительности и человеческих отношений, как он усваивает многочисленные сложные понятия из рассказов, воспринимаемых с симпатией, то следовало бы ввести рассказывание сказок как "приятный и полезный" учебный материал.

Таким образом, ребенок на пятом году жизни находится на вершине неутомимой творческой игры. Если понаблюдать за ребенком этого возраста в песочнице, то можно увидеть, что его игра происходит исключительно ради действия, в потоке творческих сил, неисчерпаемым источником которых является ребенок. В следующей главе необходимо будет обсудить, откуда берутся эти творческие силы. Теперь понаблюдаем только за

процессом. Как он проявляется, когда в песочнице пекут "песочные торты"? С помощью нескольких маленьких формочек на одной доске создается 30, 40 или 50 песочных пирогов. Поднос становится все полнее. Что сделают дети? Будут ли они гордо отдыхать, если работа сделана? Нет. Поднос полон, на некоторое время игра останавливается. "Как у нас много песочных тортов, мама", — кричит один. Но деятельность должна продолжаться, и доска переворачивается энергичным жестом и заново наполняется песочными пирожками. Время от времени можно поучаствовать в игре, испробовать песочный торт, но процесс производства вряд ли на этом прервется. В сущности, здесь речь идет не о том, чтобы что-то создать, а о радости от создаваемого. Когда оно готово, на него больше и не взглянут. Другие дети строят гору из песка с туннелем в ней. Когда она готова, один из детей прыгает на нее под громкий крик остальных, и можно снова "строить" гору.

То же самое мы переживаем, когда видим, как кукольная мама все время вынимает из кукольной колыбели постель и снова сооружает ее, и снова вынимает, и снова укладывает. Или у детей, набрасывающихся на новую книжку для раскрашивания: списывают каракулями и изрисовывают страницу за страницей, в самый разгар работы переворачивают и начинают новый рисунок. Иногда несколько страниц подряд примерно одно и то же. На уже готовый рисунок больше не смотрят, все дело в процессе возникновения, самого роста.

Здоровый ребенок этой ступени не знает остановок в игре. Если он все же останавливается, то только для того, чтобы начать новую игру, или потому что он, несмотря ни на что, устал и проголодался, и естественные реакции диктуют ему перерыв.

В моей книге "Такт, ритм, мелодия" указывалось на то, как ребенок в этот творческий период связан с ритмом. Игровые песни и хороводы повторяют в определенном ритме одни и те же действия. Повторение процесса творчества в кажущихся бесконечными ритмах является существенным признаком игры в этот период. С помощью ритма ребенок изучает то, чего еще не может понять с помощью абстракции. Это секрет детских хороводов "с бабушкиных времен". Ребенок может все время слушать одну и ту же историю. Рассказ тем лучше, чем чаще его рассказывают. Одному мальчику четырех с половиной лет на Рождество рассказали историю о трех царях. Она произвела на него большое впечатление. Каждый вечер ее нужно было рассказывать снова и снова. Наступил уже конец августа — а он все еще не хотел ничего другого, кроме трех царей. Для взрослого это стоило величайших усилий, и летом продолжать восхищаться мудрецами с Востока. Но ребенок сидел с широко открытыми глазами, слушал, и не дай Бог было попытаться сократить рассказ или опустить мельчайшую подробность. В течение месяцев история обросла описаниями и событиями, которых нет ни в одной из известных легенд о трех царях. Начав однажды, не могли набраться смелости их опустить.

Это и тайна кажущейся неутомимой игры ребенка. Пока она проходит ритмично, он не устает, потому что игра соединяется с ритмическими процессами в человеке, которые никогда не устают, как, например, дыхание и сердцебиение. Неритмичное и интеллектуальное быстро утомляют детей во время игры. Эта игра ради игры изменяется лишь в течение шестого года жизни.

Вначале незаметно в игру приходит другой нюанс. В определенный момент, чаще всего на шестом году жизни и примерно во время начинающейся смены зубов, становится ясно, что ребенок снова вступил в новую жизненную фазу.

Развитие воли перед сменой зубов

В первые годы жизни ребенка еще нельзя говорить о сознательной воле. Первые проявления стремления к деятельности берут свое начало в жизненных функциях

организма. В последующей фазе это желания, побуждающие к действию: например, желание пойти в сад, или обладать игрушкой и т. д. Если мать говорит об этой фазе, что ребенок "упрямится", надо ответить: "Нет, это вовсе не упрямство, это сильное желание". "Волей" мы можем назвать лишь ту силу, которая в состоянии управлять желаниями или ставит перед желанием цель. Уже в фазе активной фантазии начинается подготовка собственно воли. Из творческой игры, управляемой в ее ритмическом повторении волнами чувства, рождаются действия.

До сих пор это была игра ради игры. Не было и речи о достижении какой-то самостоятельно поставленной цели. На шестом году жизни в этом отношении впервые возникает изменение. Оно состоит в том, что в игру привносится постановка цели. Ребенок не играет больше лишь в потоке творческих сил фантазии, а сам ставит перед собой цель, которой он хочет достичь. Гору с туннелем надо так построить, чтобы действительно маленькая машина или поезд могли проехать сквозь нее. К этому надо пристроить мост, который может выдерживать грузы. Горе младшей сестричке или братику, которые одним прыжком вспрыгнут на гору! Что еще полгода тому назад приветствовалось криками радости, становится теперь поводом к бурной детской ссоре, потому что "это было так красиво, и я хотел завтра продолжить строительство".

Впервые в ребенке просыпается нечто, что можно назвать началом подлинной жизни воли. Ребенок вступает в мир с сознательной волей. Он сам ставит перед собой задачу, которую хочет довести до конца во внешнем мире.

До сих пор действие стимулировалось желаниями и инстинктами, позже также продуктивным потоком игровой фантазии. Теперь действие поднимется над этим уровнем и обретает признаки целенаправленной воли.

Только когда ребенок пришел к тому, что сам ставит перед собой задачу, он созрел для школы. Теперь у него такое состояние души, при котором возможна учеба.

Одновременно с пробуждением направленной воли изменяется все отношение ребенка к внешнему миру. Это изменение следует охарактеризовать, может быть, следующим образом: пока ребенок еще играет, не обращая внимания на результат, а только чтобы ощутить радость созидания, он еще не воспринимает объективной ценности своих достижений. Если ему нужна лодка, чтобы пустить ее в плавание по озеру-ковру, для этого вполне пригодны кусочки дерева, картона или коробочка. Розовые очки фантазии в любом случае видят в этом желаемое судно. Внешний объект является высшим проявлением фантазии. Малыш может прибежать со скромным лоскутом, полный восхищения, и рассказать, какая у него роскошная сумка для куклы Ани. Взрослый охотно подтверждает, что она роскошна, хотя и не представляет, как его держать, чтобы он был похож на сумку. По-другому это будет происходить, если в ребенке произошло изменение, свидетельствующее о его готовности к школе. Он постепенно осознает свою собственную неспособность осуществить то, что он видит в своей фантазии. Он прибегает к помощи взрослых, как только не хватает его возможностей для придания реальной формы.

Вследствие этого взаимодействия между "не иметь возможности сделать самому" и ожиданием, что взрослый это может, в детской душе растет глубокое уважение. Уважение пробуждается, когда ребенок, находясь на другой ступени, ощущает так же, как и взрослый, обладая иными способностями, чем взрослый.

Маленький ребенок предшествующей фазы еще не знает благоговения. Весь мир в его поле зрения — это его мир. "Я" и мир едины. Отец и мать, дом и сад принадлежат ему так же, как его руки и ноги. Малыш постарше относится к миру уже с признанием. Но поток, который изливается из его жизни чувств в окружающий мир, так могуч, что ощущения внешнего мира не возникает. В своем окружении из-за стремительной фантазии он постоянно обнаруживает свою собственную сущность. Только благодаря ощущению

собственной неспособности изменить внешний мир наступает разделение между "Я" и внешним миром. Одиноким и беспомощным оказывается ребенок в мире. Конечно, благодаря тому, что чувство все еще живет в мире творческой фантазии, наступающий кризис не столь сильный, как в период полового созревания.

И все же это время можно с правом назвать первым пубертатным периодом.

Уважение, которое возникает в ребенке в отношении взрослого, вскоре безгранично вырастает. Всему, что ребенок делает, он отдается всем своим существом, так же происходит это и с благоговением. Чаще всего почитание концентрируется на одной личности. Может удивлять, кого ребенок выбирает для этого. При этом общественное положение, богатство и авторитет вообще не играют никакой роли. Личность, перед которой благоговеют, должна что-то уметь: уметь помочь при складывании лодки, склеивании разбитой куклы, при починке разломившейся пополам машины; ответить на все вопросы, которые ребенок задает о растениях и животных, об ангелах и машинах, о домовых и звездах. Счастлива семья, в которой отец или мать почитаемая личность. Но зачастую такую личность ищут где-то вне семьи. Садовник, торговец овощами, дядя, сосед, воспитательница в детском саду — все они могут быть избраны. При этом ребенок судит совершенно иначе, чем мы, взрослые. Так, одна девочка в возрасте около шести лет удивила своего отца, который во время войны содержал в порядке обувь всей семьи и с мужеством отчаяния пытался пришить пуговицы к своим брюкам. Она долго молча смотрела на него, и вдруг произнесла: "Папочки всегда гораздо больше умеют, чем мамочки, потому что папочки умеют и шить, а мамочки не умеют чинить ботинки..."

Ребенок в этой фазе судит о человеке по тому, что он может, а не по тому, что он знает в интеллектуальном отношении.

Если в ребенке проснулось почитание, можно заменить подражание новым педагогическим принципом. Ребенок становится восприимчив к авторитету. Авторитет и почитание соотносятся друг с другом так же, как замок и ключ. Авторитет без почитания приводит к рабству. Только там, где благодаря благоговению авторитет является внутренним волеизъявлением, он может быть педагогическим принципом.

Созревший для школы ребенок стремится из глубины своей воли к почтительному отношению к миру. Поэтому в школе сила авторитета может вести его дальше.

В поведении ребенка можно хорошо наблюдать за пробуждением почитания и тем самым восприимчивости к авторитету. Четырех или пятилетний ребенок, входящий в комнату играя, в то время как его отец разговаривает с одним из своих друзей о серьезных вещах, если он не робок, не заботится о разговоре взрослых. Папа должен участвовать в игре. Его дергают за штанину, чтобы он закрепил болтающееся колесико: "Папочка, послушай, ты должен вылечить колесико", — или: "Ты должен сейчас же поиграть со мной". Ответ: "Нет, малыш, нельзя перебивать взрослых, когда они разговаривают," — в этом возрасте вызовет у ребенка разочарование либо раздражение. Он еще не может понять такого рода требование. Ребенок находит само собой разумеющимся, что весь окружающий мир вовлечен в мире его фантазии. Это же единственный мир, который он знает. Только когда он постепенно начинает различать свой собственный мир и мир взрослых, для ребенка становится возможным понять и принять такой ответ.

В первой главе уже говорилось подробно о физических изменениях, появляющихся в период созревания ребенка для школы. Многолетний опыт подтвердил предположение, что психологическое и телесное созревание происходят вместе. Рост конечностей в длину и приобретение ребенком стройности и ловкости совпадают с пробуждением направленной воли. Ребенок, который долго сохраняет младенческий облик, остается и в психическом отношении еще не готовым к школе. Поэтому нужно учитывать все эти факторы, чтобы судить, готов ли ребенок к школе.

Многие неудачи в первом классе связаны с тем фактом, что ребенок не созрел для школы психологически. Даже тогда, когда ребенок преодолевает трудности и ситуация позже становится лучше, его уверенности в своих силах нанесен урон. Тем самым появляются зачатки так называемых комплексов неполноценности.

В сущности, между детским садом и школой должно существовать интенсивное сотрудничество, чтобы с сознанием ответственности определять, кто из детей созрел для школы.

Для детского сада серьезной проблемой является раннее развитие пяти и шестилетних детей. Они были бы пригодны для школы, но не могут быть зачислены в нее, так как не достигли предписанного минимального возраста. Пока этот возраст регулируется законодательно, а не предоставляется сознанию ответственности педагогов и школьных врачей, не остается ничего другого, как создавать в детском саду особую переходную группу. Она должна быть отделена от других детей, так как практика показывает, что на определенных занятиях держать их вместе с другими нецелесообразно (как, например, при рассказе).

На этом мы предварительно завершили первый период развития. Ребенок пошел в школу. Хотя — с чисто психологической точки зрения — было бы оправданно отнести первый год обучения в школе полностью к первому периоду, но по практическим соображениям давайте рассмотрим первый школьный год лучше в начале следующего периода.

В этот период развития мы познакомились с ребенком как с существом, которое включается в мировые связи благодаря силе подражания и которое благодаря невидимой внутренней силе "развивается", то есть дословно: в нем проявляется, раскрывается то, что уже было в зачаточном виде. Это развитие происходит таким образом, что последовательно высвобождаются силы мышления, чувствования и воли, как показано на схеме.

Таблица 2.

0-2 года	Эпоха чувственного восприятия Выпрямление - ходьба - речь (облик грудного младенца)		
	Мышление	Чувствование	Воление
по сле 2 лет	Развитие мышления: связывание содержания восприятий. Переход от облика грудного младенца облику маленького ребенка		
по сле 4 лет		Развитие чувствования: творческая фантазия (облик маленького ребенка)	
по			Развитие

сле 5 1/2 лет			направленной воли: школьная зрелость. Первый рост в длину. Переход к ребенку школьного возраста
---------------------	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

IV. Ребенок между сменой зубов и пубертетом

Описанию этого второго семилетнего периода следует предпослать краткую характеристику ребенка в первом классе. Психологическая ситуация ребенка на седьмом году жизни очерчена в предшествующей схеме.

В своем мышлении ребенок находится в последней фазе развития, начавшегося на втором году жизни и позволявшего ему давать имена и ассоциировать окружающий мир. Абстрактные представления ему еще совершенно чужды.

В отношении развития своего чувствования ребенок все еще находится на стадии творческой фантазии, когда силы собственной фантазии еще окутывают весь мир для жизни чувств доброй пеленой. Только жизнь воли, начинающаяся с постановки собственных целей во внешнем мире, вносит ноту реальности в общую ситуацию. И все же пробуждающаяся жизнь воли вырастает еще непосредственно из сферы желаний. Впервые поставленная цель вначале всегда является попыткой осуществить определенные желания. Жизнь желаний-воли еще тесно связана с жизненной сферой детского существа.

В этом кроется причина того, почему ребенок еще не созрел к восприятию абстрактных представлений и их усвоению на утомительных школьных уроках. Конечно, первый класс существенно отличается от детского сада. Детский сад должен исходить исключительно из элемента игры; первый класс также и из пробудившейся воли. И все же первый школьный год вначале лишь нюансами отличается от детского сада. Ребенка следует осторожно перевести из одного периода в другой. При этом нельзя внезапно прерывать творческую фантазию и элемент ритмической игры. Согласно требованиям официальных учебных планов для первого школьного года это было бы практически неизбежно. Метаморфоза этих душевных сил является такой значительной проблемой, что ей следует посвятить ниже особую главу. Но пока не будем прерывать описание и проследим путь ребенка дальше.

Ребенок от 7 до 9 лет

Первая метаморфоза мышления

Только по окончании седьмого года жизни ребенок полностью вступает в новую фазу жизни. В теле произошло революционное изменение, переход от облика ребенка дошкольного возраста к облику ребенка школьного возраста. В переходный период начали расти ноги. Ребенок стал подвижнее. После этого изменилось туловище. Когда ребенку исполнилось семь лет, лицо начало интенсивно меняться. Изменяется не только форма. Изменение формы является следствием более интенсивного роста нижней челюсти, ритм роста которой параллелен ритму роста ног. Из-за этого нижняя челюсть больше выдается вперед. Верхняя и нижняя губа плотно смыкаются, в то время как

незадолго до этого верхняя губа еще выдавалась вперед. Благодаря росту нижней половины лица значительно изменяются пропорции лицевого черепа в пользу лица. Глазницы в этот период также стали относительно меньше. Как уже упоминалось, изменилась не только форма лица. Прежде всего на седьмом году жизни значительно изменилось его выражение. Это выражение отражает важную метаморфозу во внутренней жизни ребенка. На седьмом году жизни она происходит в мышлении.

Уже указывалось на то, что ребенок дошкольного возраста еще полностью открыт для окружающего мира. Он весь как один широко раскрытый орган чувств, впитывающий все из окружающего мира и усваивающий это путем подражания. Его открытый взгляд, доверчиво смотрящий на мир, его не совсем закрытый рот, постоянно готовый как к веселой улыбке, так и к плаксивой гримасе, являются физиогномическим выражением этого состояния.

Семилетний ребенок имеет совершенно иной облик. Его глаза в ожидании направлены на окружающий мир. Рот закрыт. Между внутренним и внешним миром воздвигнута стена, порог, который следует перешагнуть, чтобы извне попасть во внутренний мир ребенка. Собственно внутренний мир стал закрытой, замкнутой сферой, в которой ребенок начинает чувствовать себя "дома". Он стал "плацдармом", с которого ребенок отправляется познавать внешний мир и где справляется с его потрясениями.

Мышление больше не ограничивается жадным захватом и ассоциированием мира восприятий. Оно медленно обретает возможность расправить крылья, чтобы парить в своей собственной стихии. Оно получает возможность развивать свой образный характер. Другими словами, ребенок переходит от восприятия к мысленному образу. Жизнь в мысленных образах наиболее выражена прежде всего в первые годы этого второго периода жизни. Мысленные образы объединяются в замкнутый мир, который вновь испытывает потрясение лишь в пубертатный период. Этот детский мир имеет в себе нечто реально-нереальное. В нем находится место для всех элементов внешнего мира, воспринятых в предшествующий период. Но последовательность, объединение и в особенности оценка являются новыми и специфичными для маленького ребенка в этом возрасте.

Внутренняя активность проявляется в построении образов и представлений. Образы еще слабо ограничены. Они подвижны, преобразуются и действуют как действующие лица в театральной постановке. Их можно сравнить с мечтами наяву взрослых, в которых фантазия и желания играют с представлениями в собственном мире, закрытом для реального окружения. В мечтах своеобразие мышления этого периода детства продолжается и в дальнейшей жизни. Оно может привести к бесполезному времяпровождению, даже к извращениям; но также и к поэтическому настроению, в котором действительность переживается больше, чем это доступно голому рассудку.

Если нам знакомы мечты, мы поймем и ребенка в этот период и сможем ему помочь, давая ребенку необходимую пищу в трех младших классах. Собственно говоря, мы должны были бы быть поэтами.

В своей первой фазе жизни ребенок был сплошным органом чувств. Он прежде всего зависел от действий своего окружения. Он подражал ему. Он учился входить в сообщество.

Во второй фазе жизни, после седьмого года, ребенок более открыт для слов своего окружения. Он хочет, чтобы ему рассказали, что есть в мире, для чего это и что оно должно делать. Он чувствует влечение к человеку, рисуя мыслительные образы словами, чей голос ласкает и хвалит, который может рассказать настоящую красивую историю.

Уже указывалось на связь между речью и мышлением. В первой фазе это был сам язык, которым ребенок овладевал путем подражания. Он образовывал фундамент, на котором могло развиваться первое мышление.

И теперь это снова язык, слово, дающее мышлению возможность пройти свою первую метаморфозу и приобрести новый характер.

Ребенок способен к пониманию лишь с помощью произнесенного слова. Он может понимать, лишь говоря сам.

В этот период ребенку нужно много рассказывать. Но не абстрактно, имея в виду полезность, а с фантазией, живо, действенно. Сказки и басни, а также учебный материал, преобразованный в рассказы, могут дать настоящую пищу. Сам учитель должен стать творчески и поэтически одаренным мастером слова. Тогда он увлечет детей и даст им нечто непреходящее для их последующей жизни.

Когда ребенок приходит в школу, он вовсе не является чистым листом. В первую фазу жизни он уже воспринял нравственность, подражая своему родительскому окружению. То, что подготовлено здесь, должно быть развито учителем дальше. Но он может это сделать лишь при помощи слова в рассказах и в общении.

Ни в коем случае он не должен начинать морализировать; потому что тогда в детской душе образуется "ханжество". Он должен способствовать проникновению больших и малых жизненных истин во внутренний мир ребенка художественно-творческими методами.

Одновременно с уходом мышления из сферы восприятий и началом фазы, в которой это мышление живет в собственном мире, способность к воспоминанию расширилась и стала последовательной. Д-р Цильманс ван Эммиховен уже указывал на то, что воспоминание ребенка постоянно сохраняет нечто случайное. Вспоминаются лишь определенные события. Чаще всего такие, которые пронизаны сильными чувствами или желаниями. Благодаря этому маленький ребенок беззаботно проводил каждый день своего существования со свежим чувством радости жизни. В том, что он отходит от элемента восприятия, с которым он имеет дело в непосредственно настоящем, и обращается к элементу представлений, проявляется та связь между образом представлений и образом воспоминаний, которая описана в книге "Человеческая душа".

Ребенок еще не замечает потери детского рая, так как в отношении жизни чувств находится в первой фазе развития. Только после метаморфозы жизни чувств ребенок начинает переживать и эту потерю.

Первые три года в школе образуют период, который в психологическом отношении можно рассматривать как единство. Это необычайно счастливое время! Все действует согласованно, чтобы привести ребенка в уравновешенное, гармоническое состояние, в которое он никогда в будущем больше не возвратится. Пробуждающаяся сила воли, находящаяся еще под властью фантазии, охотно овладевает расширяющимся мышлением. Перед ребенком открывается новый мир, которому он отдается с благоговением.

В первые три школьных года обычно нет никаких проблем с порядком. Учителя пользуются неограниченным авторитетом. Ребенок охотно следует данному руководству. Тем важнее программа преподавания и больше ответственность учителя. Несложно за короткое время привести ребенка к тому, чтобы он развил свои способности к абстрагированию сверх психологически оправданного. Именно современный, рано созревший городской ребенок охотно воспримет интеллектуальный учебный материал. Но именно этот ребенок, для которого естественное окружение не является противовесом, более всего нуждается в пробуждении и развитии своих творческих сил, связанных с жизнью чувств и воли. В этом современная система воспитания находится не на высоте своих задач. Слишком раннее иссякание источников творческих сил приводит к почти необратимым последствиям в ходе всего дальнейшего развития личности ребенка. Всякая

последующая метаморфоза душевных сил должна основываться на ранних состояниях развития.

Поскольку в следующей главе обсуждается превращение сил роста в душевные силы, нужно обсудить эту проблему подробнее в новом свете.

Тот, кто оглядывается назад как школьный врач или детский психиатр, с ужасом видит, как происходит искажение душевной жизни детей. При этом бросается в глаза, какая разница существует между городскими и сельскими детьми. У последних намного больше резервов, так что при одинаковом учебном плане они могут намного лучше сохранять свой нормальный ритм развития. Педагогика, которая хочет подготовить для жизни полноценных людей, должна стремиться в своей методике в первые три школьных года к тому, чтобы так удовлетворять и руководить интеллектуальными потребностями ребенка, чтобы благодаря этому одновременно подпитывались силы творческой фантазии. При этом речь идет не о том, что наряду с интеллектуальным преподаванием должны быть специальные уроки рассказа, ремесел, работы со звуком и ритмической гимнастики. Каждый урок должен быть пронизан духом художественности. Это предъявляет к педагогике высокие требования. Не является ли профессия педагога одной из самых значительных в человеческом сообществе? Педагог в значительной мере формирует общество будущих десятилетий.

Не раздаются ли в последние полстолетия снова и снова жалобы, что из школы выходит так мало самобытных, творческих людей? Не возникла ли внушающая ужас склонность отдаваться стадному чувству и пропаганде?

Можно разобраться в сути этого зла, обращаясь к корням. А эти корни можно найти в значительной мере уже в первых трех классах народной школы.

Наша современная система воспитания основывается в очень сильной степени на репродукции. Во время начального, среднего и старшего школьного обучения достаточно тренируются лишь способности к воспроизведению. То, что написано в книгах, должно заучиваться наизусть. Лишь отдельные сочинения в старших классах обращены к собственным творческим возможностям.

Но ничто не мешает с самого начала так построить преподавание, что дети просто не смогут опираться только на свою память. В этом случае нужно позаботиться о том, чтобы дети внутренне перерабатывали и преобразовывали учебный материал. Можно что-то рассказать, преподавать географию или историю, и после этого опросить, чтобы проверить, знают ли дети свой урок, то есть в состоянии ли они воспроизвести. Но можно "опросить" так, что после обсуждения учебного материала ставится задача зарисовать тот эпизод, который произвел на ребенка наибольшее впечатление. Тогда интересно понаблюдать, что выбирает ребенок и как он проработал материал. То, что воспринимается на слух, может быть создано заново визуально. То, что воспринимается визуально, может быть выражено словами в сочинении.

В этом случае обходят непосредственное репродуцирование услышанного или увиденного и побуждают ребенка заниматься материалом в глубинах души. Таким методом достаточно тренируется память. Во вновь создаваемом произведении (не в воспроизведении) участвуют творческие силы чувства и воли.

Нынешний человек так сильно воспитан на репродуцировании, что готов следовать лишь предписанным мнениям. Не в этом ли причина тех великих катастроф, которые происходят вокруг нас? Чему отдать предпочтение, исключительной репродукции или пробуждению продуктивных сил в человеке — этой проблемой должно было бы серьезно заняться школьное воспитание.

Нормальный ребенок с растущим воодушевлением отвоевывает в этот период свой собственный мир. Это мир, окруженный надежными стенами чувственных сил, направленных на себя самого. Между внутренним и внешним миром находится все еще

пестрая завеса собственной фантазии. Ребенок живет в своем собственном маленьком государстве, которое во многих отношениях можно сравнить с одним из миниатюрных княжеств 18-го столетия, в которых герцог или князь мог во время утренней прогулки гулять вдоль границы. Но в этом миниатюрном мире было столь же оживленно, как и в большом государстве. Проводилась внешняя политика, а внутри были финансовые, социальные и транспортные проблемы, которые были для участников так же реальны, как государственные заботы для наций.

Для ребенка проблемы детского княжества глубоко серьезны. Они являются школой будущей "настоящей" жизни. Подобно тому как маленькому ребенку нужен материал для тренировки его рук, так и ребенку школьного возраста нужен тренировочный материал для всей его душевной сущности, а не только для "раздела интеллекта".

О значении сказок уже говорилось. Это относится и к данному периоду без всяких ограничений. Если ребенку вначале нравились больше простые сказки, то теперь открывается весь запутанный, многообразный, реально наполненный фантазиями мир, в тысячах подробностей и событий которого он живет как в смотровой беседке с цветными стеклами.

Какое непонимание значения сказок можно сегодня встретить, отчетливо видно из замечания матери отставшего в развитии ребенка семи лет, которая сказала: "Да, когда я вижу, что он все еще интересуется сказками, я замечаю, что он отстал в развитии." Мы же убеждены, что именно это является обнадеживающим симптомом перспектив дальнейшего развития. Интерес к сказкам у семилетнего ребенка вполне нормален. Но многие не получают этой пищи и смотрят на них со слишком ранним пренебрежением сверху вниз, подражая взрослым из своего окружения. Наряду со сказками, воспитатель должен был бы создавать маленькие "шедевры рассказа", в которых "большой мир" существует, действуя как в баснях, с весной и осенью, с солнцем, облаками и дождем, камнями, растениями и животными.

Кто сам имеет детей или может вызвать дух своей собственной юности, знает, что самые прекрасные рассказы это всегда те, которые рассказчик выдумал сам. Я до сих пор благодарен дяде, который во время своих регулярных посещений рассказывал бесконечную серию историй о "бравом Эдуардхене". "Вот, дети, что сегодня случилось с бравым Эдуардхеном,..." — так постоянно начиналась история, и дети уже видели и слушали, дрожа от напряжения.

Мышление, которое после седьмого года принимает уже описанное направление, развивается в таком духе вплоть до пубертета. Между тем из других сфер детской душевной жизни приходят преобразования, сотрясающие гармонию первых лет в школе и тем самым влияющие на весь мир детских представлений. Их нужно описать.

Ребенок между 9 и 12 годами

Метаморфоза чувствования

Первое большое и на этот раз радикальное изменение отношения ребенка к миру происходит на четвертом году учебы в школе или при переходе к нему. Каждый опытный воспитатель знает, что четвертый школьный год гораздо труднее, чем три предшествующие. Часто за эти три первых года класс становится маленьким сообществом, в котором приятно преподавать. Дети даже клянутся воспитательницей или учителем. В классе есть подлинная сплоченность, позволяющая гармонично и плодотворно работать. Часто такой превосходно управляемый класс с началом четвертого года обучения превращается в недисциплинированную, непослушную толпу. Интимная сплоченность утрачивается. Та же воспитательница, тот же учитель, за которого полгода назад они были готовы пойти в огонь, становятся "хитрой лисой", "стервой" или чем-то

еще худшим. Ребенку исполнилось девять лет. Что случилось в это время? Почему ребенок так изменился? Вдруг находит сказки детскими, становится капризным, строптивым, все критикует.

Наступило явно большое изменение во всем характере чувств ребенка. Кажется, что ребенок вышел из-под защиты собственного проецирующегося на внешний мир мира фантазии. Мир кажется ему враждебным и очень сильно переживается его темная, дурная сторона.

В действительности прошла фаза детски свободной фантазии, которая так тепло укрывала ребенка. Жизнь чувств претерпевает большие изменения. То, что уже произошло с мышлением на седьмом году, на десятом году происходит с чувствованием. Чувствование объективируется. Вначале ненадолго, в последующие годы все чаще, ребенок переживает свое одиночество. Он полусознательно ощущает свою оторванность от Космоса и пленение в темном мире, ограниченном телесностью.

Вдруг ребенок начинает бояться темноты. Он боится, что под кроватью лежит человек, и он заползает глубоко под одеяло, быстро втягивая ноги. Дверь в коридор должна оставаться открытой, он должен слышать отца и мать. Снова и снова он пытается освободиться от страха, который внушает ему мир, с помощью всевозможных магических заклинаний; кашляя, прежде чем войти в комнату, или пробираясь к кровати, не наступая на ковер, чтобы с ним ничего не случилось и т. д. Каждый по собственным воспоминаниям хорошо знает эту фазу жизни, которая может продолжаться вплоть до пубертета.

Ребенок стал критически настроенным. Люди, которых он уважал, и которые стояли на высочайшем пьедестале, падают наиболее низко. От этого сам ребенок очень несчастен. Из-за этого ощущения несчастья он использует все более резкие выражения.

Ребенок стал критически относиться к своему непосредственному окружению. Он может вдруг посмотреть на мать долгим и серьезным взглядом и сказать: "Я нахожу, мама, что ты сделала совершенно ненормальную прическу," — никак не объясняя, почему это вдруг пришло ему в голову. Кажется, будто он тот мир, который раньше воспринимал как нечто само собой разумеющееся, которым он так гордился даже перед своими друзьями, видит впервые: "Я нахожу наш сад довольно-таки заброшенным, фи!" или "Почему это в доме всегда так темно на этой противной улице!" При этом вначале еще бывают недели, когда все оживает в прежнем цвете и красоте. Но критика проникает всюду и портит и все больше и больше оттесняет непосредственность. Дети отличаются в этот период остротой наблюдений; несогласие между родителями, мимо которого ребенок раньше проходил, теперь замечается и переживается ребенком как большое несчастье.

Иным становится отношение к смерти. Часто вызывает удивление, как трезво маленькие дети принимают смерть. Мертвое есть мертвое, и это значит просто, что людей здесь больше нельзя будет увидеть, и что они "у ангелочков". "...А бабушка у ангелочков тоже носит черную шапочку?" — может спросит ребенок вечером в кровати, чтобы вскоре после этого болтать об огромной яме, которую они выкопали и завтра будут продолжать. Но в этом возрасте смерть впервые переживается как проблема и становится поводом для глубоких рассматриваний.

Ребенок ощущает себя самого противостоящим окружающему миру. Мир не так прекрасен, послушен и мудр, каким его создала его фантазия. С определенным страхом стоит теперь ребенок, становящийся одиноким, перед противоположностью "я и мир". Предыдущая метаморфоза мышления еще не делала эту пропасть ощутимой, так как жизнь чувств была защищена детской фантазией. Теперь же покров сорван и противоположность "я и мир", "внутри и вне" становится реальностью. Противостояние становится жизненной реальностью в сфере чувств. Но не воли. Ребенок еще не делает выводов из своей дуалистической жизненной позиции; она проявляется скорее в

непостоянстве, капризах, внезапном духе противоречия, в резких колебаниях между реакциями удовольствия и неудовольствия. И прежде всего в оппозиции к окружающему миру. Но все это выражается на лице или в чувствах, а не в поступках. С одной стороны, для ребенка "все скучно" или "пусто" — а с другой, он жаждет новых впечатлений, путешествий туда, "где еще никогда прежде не был". Жизненная позиция стала явно амбивалентна. Дуализм становится "лейтмотивом".

Педагогика, стремящаяся воспитать полноценного человека, должна попытаться заранее предусмотреть этот кризис десятого года жизни. Прежде чем исчезнет благоговение перед человеком, оно должно быть направлено на нечто выходящее за рамки личного. Ребенок должен почувствовать, что уважаемый им взрослый сам признает более высокий авторитет, и этим живет. Он должен суметь почувствовать авторитет своего авторитета. Кроме того, рассматриваемая новая направленность ощущения "я — мир" требует водительства. Ребенок должен обрести не научное, а художественно прочувствованное отношение к природе; и прежде всего к положению человека в природных границах. Тогда он сможет в тот момент, когда абсолютное почтение к отдельному человеку исчезает, перенести его на человека, занимающего как человек определенное положение в мире камней, растений и животных.

Ребенок обретает, наконец, открытый взгляд на природу. Внутреннюю потребность ребенка удовлетворяют, рассказывая много о природе и превращая это в переживание. Срисовывание формы листа и всего растения является вспомогательным средством ознакомления его с миром форм в природе.

Благоговение после направленности в прошлом на определенного отдельного человека ищет теперь новый объект. Оно должно быть направлено на образы, возвышающиеся над обыденно-человеческим. Подходящий материал в этом возрасте дают Ветхий Завет и мифология. В последующие годы уроки истории также могут знакомить ребенка с героями, представляющими в развитии человечества сверкающие образцы. Здесь уместно благоговение. В человеке вызываются лучшие силы. Если не направить в правильное русло пробуждающуюся в ребенке внутреннюю потребность в почитании героев, ребенок обратится к идолам. Это неизбежно должно привести к разочарованиям.

В главе о месте "Я" в развитии ребенка кризис десятого года будет освещен еще и с другой стороны. Только тогда станет ясно, что здесь обозначен важный поворотный пункт в детском развитии. Оно вступает в иной ритм развития, чем рассмотренный до сих пор.

Ребенок между 12 и 14 годами

Препубертатный период

После кризиса десятого года жизни на двенадцатом-тринадцатом году наступает тот период, который обычно называют препубертатным. В новой метаморфозе своего существа ребенок подводит итоги того, что было пережито в сфере чувств.

Препубертатный период является началом полного обособления собственной личности от внешнего мира. Это метаморфоза волевого отношения к миру.

Созрев для школы, ребенок начал заниматься миром. Он поставил перед собой конкретную цель, которую намеревался осуществить. Теперь активность направлена на то, чтобы завоевать окружающий мир. Этот процесс начинается в препубертатный период и завершается в годы собственно полового созревания.

Слово о "завоевании" внешнего мира было выбрано не случайно; потому что отношение к нему становится откровенно агрессивным. Для мальчиков обычны игры в разбойников, в солдат, в индейцев. Они охотно дерутся друг с другом, не потому что ссорятся, а потому что им доставляет радость игра в нападение. Определяющим является ощущение волевого импульса и собственной силы. Для мальчиков девочки стали

низшими существами, которые пригодны самое большее для того, чтобы подергать их за волосы или как-то иначе подразнить. Движения мальчиков становятся угловатыми и неловкими. Детская миловидность исчезла. Только теперь становится ясно, что маленький ребенок в своих движениях имел природные ритмы. Его действия исходили из ритмического игрового элемента. Они еще не были направлены на определенную цель.

Мальчики этого возраста охотно создают клубы и союзы для возможных и невозможных целей: чтобы построить плот и пустить его плавать, чтобы соорудить хижину, чтобы "только" искать приключений и часто лишь для того, чтобы бороться с другими союзами. С осознанием воли пробуждается и социальный элемент. Стремление к социальному оформлению всегда связано с волевой сферой.

Воспитание должно направлять высвобождающие силы. Иначе молодые люди быстро становятся уличными хулиганами. Организация походов, лагерей на природе может принести замечательные воспитательные результаты.

Надо строго следить за тем, чтобы молодежь этого возраста не вовлекалась в эгоистические политические группировки.

Мальчику непосредственно перед возмужанием следует показать цельность мира, чтобы он сумел найти моральные силы в мировой всеобщности. Многие молодежные движения предприняли немало прекрасных попыток такого рода в области молодежного лагерного дела. И несмотря на все, этого слишком мало. Школа сама должна взять проблему в свои руки.

У девочек проблемы иные. И здесь есть склонность к созданию кружков. Но агрессивное стремление к завоеванию не так сильно выражается вовне. Оно более обращено внутрь и приводит к враждебному обособлению от окружающего мира со склонностью к исключительности. Мечтательность, нетерпимость и капризность в отношении взрослых являются признаками этого возраста.

До сих пор мы обсуждали развитие "ребенка" и не делали различия между мальчиками и девочками, потому что различие еще не было существенным. Но теперь наступил момент, с которого описание мальчиков и девочек должно обособиться.

Физиологическое развитие девочек начинается раньше. Это сказывается определенным образом на психологическом развитии. У девочки между двенадцатым и тринадцатым годами начинается физическое созревание. Внезапно сильно увеличивается рост. Большая часть физических сил девочки расходуется на физический рост. Следствием этого является объективное уменьшение внешней работоспособности. Девочка внезапно ощущает себя менее работоспособной. Она быстрее устает и уже не может кататься на велосипеде или заниматься спортом, как раньше. Часто в это время наблюдается склонность к малокровию и "чрезмерному" росту. Психически это дает повод для дурного настроения и депрессии и к уже упомянутой капризности. Состояние длится обычно не дольше года. Потом равновесие восстанавливается. Рост становится менее бурным. Когда начинаются регулы, обычное ощущение жизни возвращается и "гроза" проходит. После этого наступает первый период психического пубертета, который следует обсудить позднее. Его нельзя смешивать с периодом более физиологической перестройки, который имеется здесь в виду.

В отличие от девочек, у которых в пубертатный период наблюдается уменьшение внешней работоспособности, у мальчиков происходит как раз наоборот. Мальчика буквально распирает от жизненных сил и он должен освободиться от их избытка: либо в конструктивной деятельности, либо в шалостях.

Жалобы на невоспитанную молодежь не помогут. Школа должна будет в этот период решать проблему в педагогическом смысле. Это требует больших усилий от педагогов. Подлинными воспитателями должны быть в состоянии возглавить этот период жизни и

руководить им. Новое развитие воли возрождает ощущение благоговения, но его теперь невозможно так же легко удовлетворить, как у шестилетнего.

У мальчика волевое отношение к миру становится реалистически-романтическим. Восемилетний ребенок хочет быть кондуктором трамвая, "потому что это так прекрасно, компостировать билеты", или учительницей, "потому что можно ставить такие симпатичные пятерки красными чернилами на работах учеников."

У двенадцатилетнего ребенка уже более реалистическое представление о жизненных отношениях вокруг него. Его идеалы идут несколько дальше. Он хочет познать мир и стать водителем грузовика, моряком или летчиком. Он считает, что таким образом он сможет избавиться от угнетающей узости родительского окружения и отправиться в мир.

Первый семилетний период принес физиологическое развертывание человеческой души. Мышление, чувствование и воление освободились от прежней зависимости от сферы телесного.

Во второй семилетний период происходит психологическое развертывание. Мышление, чувствование и воление развиваются в надежном уединении в собственной личности.

Содержанием третьего семилетнего периода является социальное развертывание человеческой души. Человек должен найти свое отношение к миру и оказывать активное воздействие на мир, исходя из своего внутреннего.

Развитие ребенка до четырнадцатого года жизни можно обобщить в следующей схеме:

Таблица 3.

0 -2 года	Период органочувственного восприятия. Выпрямление - ходьба - речь (облик грудного младенца)		
	Мышление	Чувствование	Воление
с 2-х лет	Развитие мышления. Ассоциирование содержания восприятий. Переход от облика грудного младенца к облику маленького ребенка.		
с 4-х лет		Развитие чувствования, творческая фантазия, облик маленького ребенка (1-ое наполнение).	
с 5 1/2 лет			Развитие направленной воли. Школьная зрелость. Переход к облику ребенка школьного возраста (1-ое вытяжение).

с 7 лет	Метаморфоза мышления. Замкнутый мир мыслительных "образов". Облик ребенка школьного возраста.		
с 9 лет		Метаморфоза чувствования. Пробуждающаяся критика. Обособление "я" от внешнего мира. (2-ое наполнение).	
с 11- 12 лет			Метаморфоза воли, препубертет (2-ое вытяжение).

V. Развитие после пубертета

Описанию пубертатного периода следовало бы предпослать обсуждение сущности сексуальности в рамках представленных здесь взглядов на развитие ребенка. Но мы хотим осветить эту проблему в следующей главе, а здесь описать дальнейшее развитие ребенка, не предпосылая им подобных основополагающих рассмотрений.

Для этого следует коснуться еще нескольких явлений препубертатного периода, которые мы не обсуждали.

Во время уже упомянутой фазы физического созревания в душе ребенка возникает сексуальная проблема. Физические изменения, которые девушка замечает у себя и у своих друзей, ведут к физиологическому любопытству, которое можно назвать кратко любопытством, связанным с размножением как таковым. Прежде всего начинающиеся регулы как этап в жизни девочки создает вначале ореол таинственности миру, в который вступает ребенок. Для мальчиков события менее радикальны. Во-первых, они наступают на год-два позже, чем у девочек. С другой стороны, первая эрекция и первая поллюция вначале не производят большого физиологического впечатления. И все-таки и мальчики на тринадцатом-четырнадцатом году переживают период физиологического любопытства, во время которого они хотят знать, как осуществляются органические функции.

В этот период сексуальность имеет непосредственное биологическое значение, и в сновидениях детей этого возраста возникают неприкрытые сексуальные действия и символы, чаще всего вызываемые причинами органического порядка.

В этот период зачастую возникают всякого рода "скабрзные компании", как назвал их один педагог. Так, игры в индейцев превращаются в раздевания, причем мальчики и девочки разглядывают друг друга; или начинается определенного рода переписка между мальчиками и девочками старших классов основной школы или соответствующей средней ступени средней школы. Все эти явления не заходят далеко и не имеют особого значения. В большинстве случаев оказывается, что причиной таких происшествий является педагогическое руководство, не соответствующее данному периоду, которое не может дать детям достаточного содержания для их активности и фантазии. Терапия чаще всего очень проста: сделать строго-снисходительное замечание и одновременно увлечь детей воодушевляющей рациональной деятельностью, вовлечь в сообщество. Хуже всего, когда испуганные педагогические авторитеты пытаются искоренять эти "грехи" и тем самым

превращают "физиологические заблуждения" в мрачное событие детской жизни. К счастью детей, большинство таких заговоров не раскрываются. Нормальный ребенок быстро преодолевает это, когда упомянутое первое любопытство удовлетворено. Потому что половое созревание наступает быстро, и в конце концов ребенок оказывается перед такими большими проблемами, что период предшествующего сексуального любопытства быстро забывается. После этого сексуальность годами продолжает оставаться проблемой, которая существует, но вовсе не является самой значительной из множества проблем, с которыми приходится иметь дело ребенку.

Пубертет несправедливо постоянно называют "половой зрелостью". Тем самым на первый план неправомерно выдвигается и поэтому неправильно освещается одна сторона многообразных событий.

Рудольф Штайнер предложил в своих педагогических докладах заменить слово "половая зрелость" на "земную зрелость". Это действительно подходящее выражение. В этом возрасте ребенок пробуждается не только для реальности другого пола, но и для реальности всей Земли, при этом разделение полов является лишь скромной частной сферой.

Пубертет — это огромное драматическое событие в детской жизни. Рихард Вагнер дает в своем "Парсифале" образ, заставляющий задуматься о драматизме возмужания. Парсифаль, войдя невинным ребенком в замок Грааля и будучи снова изгнанным из него, так как он не задал вопроса как "невинный глупец", попадает в волшебный сад Клингзора. Декорация изображает фантастический ландшафт с огромными разноцветными экзотическими цветами. Когда Парсифаль освобождается от очарования, Клингзор кидает в него копье, которое Парсифаль ловит рукой. В этот момент раздается гром. Внезапно становится темно. Весь волшебный мир рушится. Вслед за этим Парсифаль оказывается один посреди мрачных, безотрадно одиноких скал. В этом безотрадном одиночестве он должен найти самого себя, чтобы позднее снова найти путь к замку Грааля.

Это происходит в начале пубертета. Яркий, многоцветный мир ребенка рвется на куски, и молодой человек вдруг видит себя в пустом, мрачном мире так называемых голых фактов. Этот момент, один из самых драматических в "Парсифале", может глубоко тронуть зрителя. Через него проходит в жизни каждый человек.

Одиночество является лейтмотивом пубертета. В дневниках, так характерных для этого времени, можно снова и снова найти мысль: "Никто меня не понимает, никому не было так одиноко, как мне."

Из этого одиночества ищут путь к другому человеку, к сообществу Грааля, если остаться в мире образов "Парсифаля". После анализа, разделения наступает период синтеза. Поиск его господствует в стремлениях последних семи лет перед взрослостью. В конечном счете, синтез человека и мира находят, лишь познав силу, постоянно присутствующую там, где двое находятся вместе во Имя Его.

Неуравновешенность периода пубертета связана с этим чувством одиночества. Снова и снова с потрясающей силой оно вторгается в мир чувств. Иногда оно преодолевается миром детских иллюзий. Это удается все меньше. Все чаще приходится искать других путей, чтобы заполнить мрачную пустоту собственной души. Молодой человек ищет пожилого друга, который поймет его в его одиночестве и протянет ему руку, чтобы вывести его из его лабиринта смятенных чувств.

Выражение "половая зрелость" заставляет предположить, что молодой человек этого периода желает найти спасение в своем ровеснике другого пола. Но это вовсе не так. Как уже говорилось, сексуальность, игравшая роль в период, предшествовавший пубертету, оттесняется на задний план, и юноша ищет старшего товарища, девушка — старшую подругу, перед которыми можно излить свою душу и почитать их с новым пылом. Все ищут друга-руководителя. Гетеросексуальность отступила на задний план. На передний

план выходят эротические наклонности. "Любовь мальчика" в греческой культуре была еще общественно признанным фактором. В этом периоде коренится нынешнее "товарищество" в спорте, студенчестве и в военной службе.

Этот временный физиологический период ни в коем случае нельзя смешивать с гомосексуальностью. Хотя нельзя не признать, что во многих случаях "скрытой гомосексуальности" играет роль задержка в пубертатном периоде.

Пубертет это та фаза, в которой начинается поиск новой роли в гораздо более обширном мире. Где я, каково мое место в целом, как меня оценивают другие — все это новые вопросы.

Это поиск собственной идентичности. Если это не удастся, мы можем наблюдать после пубертета либо уход в себя, либо растворение в компании. Последнее связано с тем, что обретение себя в сообществе предусматривает "собственную ценность".

Бегство в стадность в различных социальных обстоятельствах может принимать самые противоположные формы. Но оно всегда оказывается следствием неудавшегося обретения "своего Я".

Вторая проблема встает при попытке найти новое отношение к сексуальности, возникающей вначале в биологическом аспекте. Теперь надо найти определенную форму "интимности". Вследствие этой интимности "секс" становится "эросом", то есть лично прочувствованной силой в межличностных отношениях. Там, где эта активность не возникает, следствием становятся не только одиночество и отчуждение в отношении другого пола, но и в отношении других социальных связей, таких как профессия и круг друзей.

В интимной сфере внешний мир вновь становится состоявшимся внутренним миром, с которым "Я" молодого человека может установить связь.

Неограниченный авторитет как педагогический принцип изживает себя с наступлением пубертатного периода. Молодой человек хочет признавать старшего в дружбе как ведущего. Много огорчений возникает в семейной жизни, если родители продолжают занимать авторитарную позицию и после возмужания и не превращают ее в дружеское руководство. Ребенок по праву ощущает авторитет как оскорбление своей личности.

Уже было указано на то, что ребенок ищет нового синтеза с миром как выхода из своего одиночества, которое впервые полно и совершенно ощущается в пубертатный период.

В первые семь лет ребенок еще образовывал единство с миром, который был частью его собственного существа. Во втором семилетии произошло постепенное разделение "Я" и мира, превратившееся на четырнадцатом году в одиночество пубертатного периода.

Новое соединение "Я" и мира, к которому стремятся, должно быть вполне осознанной, самостоятельно осуществленной связью.

Юноша с 14 до 16 лет

Поиск мировоззрения

Первая область, в которой происходит поиск синтеза, это мышление. Мышление вновь активизируется. Ребенок ищет образ мира, в котором он является частицей в центре космической всеобщности. Для мальчика, который в этот период устремляется вовне, вся Земля, даже Вселенная со всеми ее явлениями, становятся областью бесконечных исследовательских экспедиций. В зависимости от уровня развития круг объектов его интереса может быть более или менее многообразным.

Мальчик 20-го столетия опирается в этот период прежде всего на мир техники. С ошеломляющей уверенностью он движется в царстве электричества, которое для старшего

поколения скрывало еще много тайн. Ему нетрудно собрать действующую радиоаппаратуру. В двигателях нет никаких загадок. Проведение мелкого ремонта в доме скоро становится для него слишком детской забавой.

Большинство испытывает еще глубокую потребность в изучении тайн Космоса. Предмет "космография" является вожделенным. Я еще помню то разочарование, которое пережил, когда этот урок оказался состоящим из вычисления точек между воображаемыми горизонтами. К счастью, Фламарион получил возможность удовлетворить жажду познания.

Так юноша формирует у себя естественнонаучное мировоззрение, которое предлагает ему современная культура. В этом возрасте оно его полностью удовлетворяет. Он ощущает свое родство с восторженными естествоиспытателями, развившими это мировоззрение во второй половине 19-го века.

Охотно читаются книги об исследовательских экспедициях в чужие страны. У каждого мальчика бывает период, когда он сам хотел бы стать путешественником и в какой-то мере становится им во время каникул.

Это возраст, когда каждый мальчик желал бы стать летчиком или моряком, когда комната наполнена электрическими проводами, где самым дорогим сокровищем является старая батарея от автомобиля. С упорством и выдержкой, которые никогда не проявляются в школе, ставятся эксперименты, и жизнь идет между двумя полюсами, надеждой и неудачей.

Среди юношей наблюдаются две основные группы по интересам: большая группа с естественнонаучными и меньшая с литературно-гуманитарными интересами. Обе группы проявляют свою активность в издании журналов и написании статей.

Так мне попался на глаза ежемесечник, издававшийся в трех экземплярах в машинописном виде и циркулировавший среди студентов. У него было внушительное название "Phisica et Natura, ежемесечник точных наук и биологии". Статьи, сочиненные тремя друзьями четырнадцати и пятнадцати лет, имели типичные признаки произведений периода пубертета. Случаи из жизни знаменитых первооткрывателей и изобретателей, маленькие статьи, в которых рассматриваются принципы неоновых и рентгеновских ламп и т. д., наряду с сочинениями о грибах и дикорастущих растениях.

Все было собрано с воодушевлением и рвением, но совершенно в стиле гимназического сочинения и с тем же лексиконом. Здесь полностью отсутствовал элемент литературного чутья. Именно энциклопедический характер, восторженное отношение к знанию и понимание фактов как таковых типичны для позднего пубертатного периода.

В других гимназических журналах преобладает литературная продукция, которая, однако, всегда принадлежит отдельным постоянным сотрудникам. Я сам помню, как, будучи "редактором" газеты старшекласников, должен был под четыремя различными псевдонимами заполнять различные рубрики. Среди добрых шестисот учеников едва нашлось полдюжины литературно одаренных, которым бы стоило представить свои произведения общественности. Это доказывает, что даром литературного творчества обладает не более 1%. Об этом будет больше сказано при обсуждении дневника.

Хотя знание с энтузиазмом распространяется в современной жизни и взрослеющий юноша постепенно приобретает представление о месте своей личности в мире, в глубине души он еще далеко не удовлетворен расширяющимся кругозором. Мышление, осведомленность знают ответ на всевозможные вопросы жизни. На мгновения это может захватить и чувство. Но переживание человеком связи со своим непосредственным окружением еще не изменилось. Снова и снова ощущается пропасть, отделяющая юношу от его ближних. Все еще существует непонимание собственного внутреннего мира и невозможность даже намекнуть на это непонимание.

Под внешней бравадой и беззаботностью бьется одинокое, мягкое сердце, которое размышляет в тишине о несправедливой потере детского рая или возмущается жестокостью и грубостью мира, способного безжалостно причинять боль.

Из-за этого молодой человек чувствует себя неуверенно в общении с людьми. Он подобен линяющему раку, который, пока не затвердеет новый панцирь, похож на беспомощного моллюска. Девушки вдруг становятся для юноши непонятными. "Дерзкие девчонки" держат себя с ним с уверенностью превосходства, которая его всякий раз удивляет. Он краснеет, бледнеет и заикается в самые неподходящие моменты. Есть ли еще более беспомощное существо, чем здоровый парень 15-ти лет?

Только среди своих друзей он чувствует себя увереннее; с ними он может говорить об общих интересах. С ними он может помериться силами в спорте. Но как ему найти одного настоящего друга? Друга, который поймет его "при любых обстоятельствах", при котором можно обнаружить свою слабость, который произнесет спасительное слово с нежным юмором и подлинной любовью в моменты, когда наощупь ищешь опоры в жизни? Ему кажется, что он его нашел. Но друг разочаровывает и должен разочаровывать, потому что дружба может основываться лишь на взаимном одаривании. Юноша пятнадцати лет еще не может предложить ничего равноценного. То, что он выражает, всегда нечто иное, чем то, что он думает.

И все же в этом возрасте уже может возникнуть чудесная нежная любовь к девушке, которую он боготворит издалека. Эта любовь еще не является ничем сексуальным. В данный момент это ощущалось бы как осквернение. Возлюбленную боготворят издали как мадонну. Мимолетной встречи хватает на недели. Девушке вовсе не надо догадываться об этом. Юноша же часто испытывает глубокое страдание. На всем лежит нежный пласт меланхолии; также и в моменты величайшего восторга. Это неопределенная тоска по "голубому цветку" романтиков.

Этому не противоречит то, что юноша в другое время открыто "ходит" с девушкой. Конечно, он должен изображать перед друзьями взрослого и иметь подругу. Это тоже относится к всестороннему открытию мира. При этой спортивной дружески-развлекательной форме обращения редко затрагиваются более глубокие струны. Она является продуктом двадцатого столетия и подчиняется моде, как и ношение определенного фасона шляп или галстуков.

Вследствие всех этих противоречивых чувств и побуждений юноша не может говорить о своих глубочайших душевных муках. В противостоящем ему человеке он видит отражение недостаточности и смехотворности своих робких намеков. Из этих мук возникает дневник, который как продукт творчества так же типичен для периода зрелости, как строительство и рисование для маленького ребенка. Дневник становится спутником пубертатного периода. Для девочек ведение дневника начинается между 12-ю и 15-ю годами и практически заканчивается в 19-20 лет. Для мальчика дневниковый период начинается между 13-м и 14-м годами и заканчивается часто уже на 18-м году. Вершина ведения дневника приходится у мальчиков на период между 16-ю и 18-ю годами, а у девочек между 15-ю и 17-ю годами.

Отсюда мы видим, что ведение дневника начинается уже в пубертатный период. В это время он главным образом играет роль выпускного клапана для собственного отчаяния. Это невидимый друг, который не противоречит и постоянно терпеливо выслушивает. Так дневник становится заменой настоящего друга, который еще не найден. Для него или для нее пишется дневник. На бумаге, которой доверяют, лежит невидимый взгляд. Это взгляд собственного высшего "Я", непосредственного водителя по земной жизни. В этот период его еще ищут вовне и лишь намного позже находят в самом себе. Ощущение близости "Я", бессилие понять его, связанное с невозможностью найти дорогу к другим людям, является причиной сильного ощущения одиночества, выражаемого в дневнике.

Юноша в возрасте от 16 до 18 лет
Религиозные стремления

На вершине дневникового периода мальчики и девочки преодолевают непосредственно пубертатный период и вступают в следующую фазу. В ней жизнь чувств ищет синтеза с миром. Благодаря этому дневник приобретает совершенно другой характер. Художественный элемент преобладает. Небольшие стихи, ритмическая проза и сочинения рассматривают чувства, вызываемые природой, неопределенные религиозные чувства и любовь на расстоянии. Чем меньше отвечают на любовь, тем глубже творения. Спортивная подруга при этом редко является поводом для пламенных сонетов.

Если в последующие годы мировоззрение юноши расширяется, он сам в какой-то мере находит свое место в новом мире, тогда поиск синтеза может проникнуть в более глубокие слои душевной жизни, чтобы, наконец, там и осуществиться.

Мировоззрение, которое юноша сформировал под влиянием своего окружения, ясно показало ему, что он отрезан от других людей и от высшего духовного мира. Человек двадцатого века чувствует себя ничтожной пылинкой в бесконечном пространстве. Но душа не может жить с этим представлением. Поэтому синтез "я — мир" становится теперь синтезом "я — человек", "я — сообщество", "я — Бог".

Чувство жило двойственной жизнью, часто не доходящей до сознания. Этот дуализм обусловил на девятом и десятом годах жизни беспокойство и в пубертатный период приобрел невыносимую интенсивность. Она вызывала депрессии, мировую скорбь, а в экстремальных случаях даже самоубийство.

К этому времени на 16—17-м году жизни примыкает поиск религиозной связи с ближними и с Богом. Он может принимать многочисленные формы. Они могут иметь также агрессивно антирелигиозное содержание и все же быть религиозного свойства. Их постоянно ищут в сообществе. Если настоящая встреча не удастся, сообщество легко превращается в банду. Собственное "Я" удовлетворяется лишь тогда, когда чувствует связь с другими "Я". Молодой человек, который так долго был направлен на себя самого, ищет "мы". Возникает все большее стремление переживать что-либо вместе с другими. Радость возникает от сознания надежности в сообществе, возникающего от того, что разные люди в одно и то же время ощущают одно и то же. Оно придает собственным переживаниям глубину и силу. Но это довольно слабая основа для длительной общности, и наступает разочарование. После поездки во время каникул, лагеря, дискуссии внутренняя уверенность исчезает. Желают новой встречи, новой временной поддержки. Поэтому молодежь так охотно собирается вместе, чтобы все снова и снова обсуждать и делать одно и то же.

Для пожилых людей может быть разочарованием констатировать, сколь мало зачастую способствует продвижению вперед множество встреч, в которых больше говорят, чтобы послушать друг друга, чем чтобы решить проблемы. Существует даже явное нежелание принимать решения; потому что решения сделали бы ненужными дальнейшие обсуждения. Но для юношества важно пребывание вместе, совместный поиск и настойчивость в поиске. Кто видит и понимает, что за бесконечной болтовней живет жгучая тоска по общности, терпеливо и незаметно способствует чувству общности, постепенно создавая основы для более глубокого единения. Более глубокая общность может вырасти лишь в течение жизни, где человек нашел в своем "Я" связь с сущностью жертвы, вершиной которой является жертва Христа, и действительно может создать основу для христианской культуры.

Это период активного религиозного поиска, который так характерен для периода после пубертета. Ищут и ощущают религиозный идеал с интенсивностью и безусловностью,

которая никогда в жизни не возвратится как естественное душевное стремление. Даже самый закоренелый материалист часто оглядывается, смеясь, на этот период, когда религия и поэзия еще могли "тронуть его незрелую душу".

Для многих этот период означает бурное пробуждение к жизненным ценностям, сопровождающим их в дальнейшей жизни, чтобы стать в течение ее личными ценностями. Для других это период романтики, в который как в средние века сражаются на турнирах и убивают драконов в честь далекой девы.

Молодой человек с 18 до 21 года

Подготовка к профессии

После восемнадцатого года в тех случаях, когда было возможно более продолжительное школьное образование, встала необходимость выбора профессии. Время взросления заполнено подготовкой первых шагов в профессии. Для большинства тех, кто уже после 14-го года в конце пубертета должны выбрать профессию, настоящий выбор невозможен. Опыт показывает, что большая часть этих молодых людей уже к 21-му году один или несколько раз меняет профессию.

Готовясь к профессиональной деятельности, человек по своей воле включается в социальную жизнь. Воля претерпевает, наконец, свою последнюю метаморфозу. Осуществляется синтез человек-общество, опирающийся на мировоззрение, сформированное идеалами, проснувшимися в мире чувств. Он проявляется в профессии, в работе внутри общества. Молодой человек привносит в общество свои идеалы, стимулируемый волей. Он чувствует себя ответственным за будущую социальную структуру.

По-другому просыпается чувство ответственности. Период дружбы как помощи в собственном душевном смятении прошел. Молодой человек обращается к избранной им молодой женщине. При этом для него важно не только удовлетворение своих сексуальных потребностей, но и основание семьи, в которой могут осуществиться его социальные идеалы. Семья должна нести ответственность за воспитание будущего поколения.

Девушка после пубертета

До сих пор мы сопровождали юношу в третьей фазе его развития. Теперь следует описать развитие девушки.

Уже указывалось на то, что девушка скорее созревает физиологически, чем мальчик. В то время как у мальчика процесс созревания совпадает с психологическим пубертетом и оба завершаются в среднем между 14-ю и 16-ю годами, у девочек эти процессы протекают раздельно.

Физиологическое созревание, половое созревание наступает уже между 12-ю и 14-ю годами. Психологическое созревание, "земная зрелость", осуществляется между 14-ю и 16-ю годами. Оно известно как время "девочек-поростков".

Что типично для этого подросткового периода? Мальчик в определенное время обращает свое стремление на внешний мир, который он хотел бы понять технически. Интерес, направленный на внешний мир, совпадает с его жизненной задачей как мужчины. Задача женщины другая.

Мужчине, завоевывающему внешний мир и овладевающему им, противостоит женщина, проникающая в глубины души и владеющая ими. Так девочка в период созревания направляет взгляд в первую очередь не в Космос, а в неизведанные глубины души человека. Человеческие отношения, душевные порывы вызывают ее жгучий интерес. Она видит, переживает и сострадает всему, что происходит вокруг нее с людьми.

Она безудержно противопоставляет свое чувство всему ввергающему в смятение, что она познает в мире вокруг себя. При этом она так же сильно ощущает одиночество, может быть, даже глубже, чем мальчик. Он живет между полюсами собственного одиночества и счастьем познания мира. Девушка гораздо больше живет своими собственными переживаниями. Мир, который она хотела бы завоевать, это мир человеческой души.

Все это дает причудливый образ девочки-подростка. Созревшая физически, с поразительной пронизательностью и интуицией в человеческих делах, но без собственной основы, без собственного прибежища. Как и мальчик, девочка начинает поиск. Девушка ищет близкую подругу. В это время проявляется одиночество собственной души. Легко ранимая, сверхчувствительная, мечтательная и отчаивающаяся, сияющая и всхлипывающая, мудрая и глупая, с внешней уверенностью и внутренними сомнениями, всему сопереживающая и все-таки одинокая... такова психология девочки-подростка! Еще меньше, чем у мальчика, чувства могут быть высказаны другим. В абсолютном одиночестве поэтому перо доверяет молчаливой бумаге то, что переполняет сердце. Девочки еще больше, чем мальчики, ведут дневник и при этом занимаются литературным творчеством. Они хотят зафиксировать свои впечатления от природы; потому что бессознательно чувствуют, что для них важны явления внутреннего мира. И мальчик делает это время от времени. Но порой считает, что все это только болтовня. В этот период самоанализ у мальчика приобретает сильного конкурента в жизненности восторженного стремления к завоеванию.

Из-за того пути развития, который проделывает девочка, она взрослеет намного быстрее, чем мальчик, в человеческом смысле. Девочка с 16-ти до 17-ти лет является более зрелой. Она живет в сознании своего человеческого превосходства. В сравнении с ней мальчик от 16-ти до 17-ти лет рохла. В общении со сверстниками девочка является ведущей. Она требует за свою доброту в обращении с мальчиками всевозможных услуг. Она капризна и кокетлива, но никогда не показывает своей собственной неуверенности в дружеском общении. — В шестнадцать-семнадцать лет и для девочки наступает углубление в синтезе чувств. Девочка-подросток знала и могла многое такое, чего сама не испытала. Теперь для нее начинаются самостоятельные переживания. Религиозное чувство глубоко и сильно. Оно не отвлекается внешними факторами. Знания прежних лет дополняются человеческой мудростью, позволяющей браться за задачи, для которых мальчики еще не созрели. Но было бы ошибкой считать 18-летнюю девушку вполне взрослой в социальном отношении. Несмотря на большую зрелость и глубину, чем у мальчиков того же возраста, все ее стремления и ее идеализм явно далеки от жизни. И она должна пройти последнее созревание воли, в котором должны быть испытаны ее идеалы, которые станут социальной действительностью. Девушка должна более или менее навестывать то, что завоевал себе мальчик до этого. Это постоянно остается в женской психике слабым местом. Всю свою жизнь женщина будет судить об окружающем на основе своего собственного опыта. Мужчине легче подчинить свой собственный опыт научным и социальным воззрениям.

С учетом изложенного тот факт, что значительная часть девушек в возрасте 15-ти лет идет на фабрики, оказывается социальным злом. Там их используют как дешевую рабочую силу, чтобы через несколько лет уволить и заменить более молодыми.

В возрасте, когда девушка формирует свое мировоззрение, она приходит на фабрику. К каким мыслям придет молодая женщина, будущая хранительница очага? К представлению об эксплуатации и производственном "применении" — ведь в юности человек неосознанно видит все очень остро и, столь же неосознанно, очень резок в своих оценках.

Перед взрослостью эти девушки оказываются на улице. Они вышли из-под надзора семьи. Они привыкли тратить собственные деньги. Они глубоко затаили гнев, так как чувствуют, что были не в состоянии развиваться в те годы, которые могли бы иметь

решающее значение для их дальнейшей жизни. Их единственной целью в жизни остается быстрее найти себе мужа. Но эта ошибка мстит за себя в лице матери семейства. Новое поколение не получает в первые годы своей жизни той веры в жизнь и той жизнерадостности, которые ему необходимы.

Эта педагогическая ошибка питает глубокую неприязнь рабочих к так называемому высшему классу. С полным правом рабочий, пришедший на фабрику на пятнадцатом году жизни, чувствует, что его человеческим развитием пренебрегли. Он чувствует, что не смог в подходящем для этого возрасте развить часть своей человеческой сущности. Никакие будущие курсы повышения квалификации не смогут восполнить ему того, что было упущено в эти годы.

Здесь мы коснулись пункта, имеющего широкое социальное значение. Там, где на первый план выступает проблема свободного времени вследствие механизации, рабочий начинает думать о себе как о человеке. Тогда он чувствует, что получил возможность развить только две трети своего существа.

Может быть, он стремится к другим вещам, но в действительности он требует возможности стать совершенным человеком. Для этого следует основательно заняться проблемой народной педагогики для возраста после 14-ти лет. Но это можно сделать не путем введения восьмого и девятого года обучения, в которых только пережевывается старая пища, а лишь благодаря совершенно новой форме воспитания, исходя из психологических потребностей этого возраста.

Описание последнего периода развития на этом закончено. Схема развития должна облегчить общий обзор.

Таблица 4.

0 -2 года	Период органочувственного восприятия. Выпрямление - ходьба - речь (облик грудного младенца)			
	Мышление	Чувствование	Воление	
с 2-х лет	Развитие мышления. Ассоциирование содержания восприятий. Переход от облика грудного младенца к облику маленького ребенка.			Период физиологической зрелости.
с 4-х лет		Развитие чувствования, творческая фантазия, облик маленького ребенка (1-ое наполнение).		
с 5 1/2 лет			Развитие направленной воли. Школьная зрелость. Переход к облику ребенка школьного возраста (1-ое вытяжение).	

с 7 лет	Метаморфоза мышления. Замкнутый мир мыслительных "образов". Облик ребенка школьного возраста.			Период психической зрелости
с 9 лет		Метаморфоза чувствования. Пробуждающаяся критика. Обособление "я" от внешнего мира. (2-ое наполнение).		
с 11- 12 лет			Метаморфоза воли, препубертет (2-ое вытяжение).	
с 14- ти лет	Синтез мышления. Образ мира. Половая зрелость.			Фаза социальной зрелости
с 16- ти лет		Синтез в чувствовании. Религиозные устремления. (3-е наполнение)		
с 18- ти лет			Синтез в волеии. Социальная ответственность. Профессиональная подготовка. Созревание в мужчину и женщину.	

VI. Слоистая структура человеческой души

В представленной в конце предыдущей главы схеме разделение может быть проведено также и по-другому. Психическое развитие ребенка в человека можно сравнить также с развивающимся растением. Растение развивается в совершенное растение из простой формы, из семени. Стебель быстро растет вверх и образует вокруг себя на все более высоком уровне венчик из листьев и, наконец, цветок и плод. При этом можно видеть, что когда происходит формирование нового, более высокого, продолжает существовать и низшее и сохраняет свою функцию в рамках целого. Рост сосредотачивается на вегетационном конусе, где развивается новый орган. Сформировавшееся ранее продолжает функционировать и поддерживает тем самым рост нового органа, или же частично погибает, выполнив свою задачу.

Цветок может развиваться, если листья сформировались и осуществляют свою функцию питания. Плод может вырасти, лишь если цветок выполнил свою задачу, а цветоложе и семядоля образуют основу для формирования плода и семени.



Гете описывает в своей "Метаморфозе растений" сущность живого растительного организма, развивающегося в ритмическом чередовании расширения и сжатия. Семя является наиболее сжатой формой растения. Исходя из семени, зародыш распространяется в пространстве, сначала формируя зародышевые листки, а затем листок за листком, все больше и прекраснее. Это первый облик растения. За этим следует сжатие. Листья уменьшаются, и на стебле начинает развиваться цветок. В чашечке заметно сильное сжатие листа, после чего лист снова разворачивается в пространстве в кроне цветков. Это второе откровение растения. Лепестки являются, в сущности, листьями, но сильно метаморфизированными в сравнении с зеленым листом. В тычинках снова происходит очевидное сжатие листа. В плодолистках, которые затем разрастаются в плод и окружают семя, видно третье откровение растения в пространстве. В плоде развивается семя, выступающее как третье и последнее сжатие растения.

Лист, цветок и плод являются тремя последовательными метаморфозами листа.

Растение развивается в три стадии, трижды развертывает свое существо в пространстве, всякий раз в новой метаморфозе листа. В промежутках оно выступает в очень сжатой форме.

Так и человек развивается вплоть до пубертета в три ступени. При этом каждое последующее развитие образует метаморфозу, дальнейшее развитие предыдущей видимой стадии.

Взрослый человек постоянно черпает из глубин души. На это уже указывалось при обсуждении различных периодов развития.

В свой первый период жизни человек еще полон глубочайшей веры в жизнь. Свою чувственную жизнь и художественные впечатления он черпает в силах, сформировавшихся во второй фазе развития. Как человек, сознательно относящийся к миру, он продолжает развивать то, что было начато в третий период развития.

Тот, кто знает об этих фактах, снова и снова ощущает огромную ответственность, которая возлагается на нас как родителей и воспитателей в отношении будущего поколения человечества.

Родители, которые руководят первым периодом развития, закладывают основу глубочайшей веры в жизнь будущего поколения. Сознают ли это родители!

Школа, которая по большей части руководит вторым периодом развития, закладывает основу для нашей будущей жизни чувств и радостей, которые мы можем черпать в сфере художественного. Достаточно ли сознает современная школа эту часть своей задачи! Третий период развития лишь для небольшой части населения является действительно периодом развития. Фабричные рабочие, а также те, кто как рассыльный или в каком-то ином качестве непосредственно после четырнадцати лет вовлекаются в производственный процесс, могут пытаться найти спасение лишь в том, что случайно изберут. Как долго должно продолжаться это калечение душ!

Это три жгучих вопроса к нашему человеческому обществу. За их решение необходимо взяться в этом столетии. Родители должны искать пути укрепления своего собственного морального и религиозного фундамента. Школа должна будет внести художественный элемент в преподавание. Общество должно предложить более приемлемое профессиональное образование.

Это требование, предъявляемое к обществу в силу приведенных здесь взглядов.

У растения развитие трех метаморфоз заканчивается в течение года. В следующем году развитие начинается сначала. У человека собственно жизнь начинается лишь после завершения трех фаз развития.

Будучи взрослым, человек пронесит через всю свою жизнь три метаморфозы душевных сил. Даже если он думает, что в дальнейшем опирается лишь на последнюю метаморфозу, прежние ступени все же продолжают существовать.

В настоящее время много говорят о слоистой структуре человеческой душевной жизни. На основе более точного наблюдения многих болезненных явлений пришли к заключению, что должны существовать более глубокие слои душевной жизни, в которых продолжает неосознанно жить то, что было пережито в юности. В туманных выражениях говорят тогда о сознательном или бессознательном. Исходя из тех воззрений, на которые было указано выше, можно точнее описать ступенчатую структуру душевной жизни.

Самый верхний сознательный слой: бодрствующее сознание, опирающееся в дальнейшем на социальную фазу развития. (от 14 до 21 года)

Средний полусознательный слой: сновидческое сознание, основанное на психологической фазе развития. (от 7 до 14 лет)

Самый нижний бессознательный слой: спящее сознание, Основанное на физиологической фазе развития. (от рождения до 7 лет).

У взрослого первое семилетие продолжает оставаться глубочайшим бессознательным слоем, тот период физиологического развития, в который человек еще полностью был связан с жизненными процессами и с окружающим миром. Опыт и переживания этого периода продолжают жить как в глубоком сне без сновидений.

Вторым полусознательным слоем остается период второго семилетия, период психического развития. Опыт и жизненная позиция этого периода продолжают жить как полусознательное сновидческое состояние.

Как третий полностью сознательный слой остается период третьего семилетия, а именно, период социального развития. Взрослый полагается на опыт и жизненную позицию, завоеванные в этот третий период, и считает, что предыдущие ступени развития исчезли. Прежние стадии развития могут появиться вновь в ненормальных, болезненных состояниях, с одной стороны, либо благодаря сознательному упражнению в воспоминаниях, с другой.

В четвертой главе сознание шести-девятилетних сравнивалось со снами наяву взрослых. Чем больше углубляешься в характер детского сознания второго периода развития, тем больше находишь соответствия со сновидческой жизнью взрослых.

Во сне для внутренних переживаний все реальнее, чем наяву. Во сне преобладает не логический разум, а драматизирующее чувство. Образы сна заимствуются из содержания восприятий дневной жизни. Динамика происходящего во сне не подчиняется, однако, логическим законам, а развивается драматически, будучи обусловлена аффектами. Все во сне превращается в образы, и надо учиться понимать через них подлинную подоплеку сна.

Можно выстроить шкалу снов. Она начинается с органических снов, где образ сна вызывается органическими раздражителями. Затем через вожденные сны, причины которых прежде всего в сфере желаний, она ведет к тем снам, которые являются отражением проблем развилась души. И, наконец, есть пророческие сны, в которых в образах сна открывается мир, лежащий вне времени и пространства.

Во сне могут проявиться какой-то орган, страстное желание, развитие души и духовный мир, все они предстают как образы мира восприятий.

Можно составить соответствующую шкалу на основе мыслительных образов ребенка во второй фазе развития. Их можно найти и в сказках. Есть простые сказки, в которых образно выражены органические процессы. Например, в тех сказках, в которых умирание и оживление связаны с определенными процессами роста, например, сменой зубов и созреванием.

Другие сказки больше указывают на внутреннее развитие души. Так, например, три брата проходят испытания. Младший, изображаемый дурачком, совершает то, что не удалось старшим. Младший брат является тогда образом воли, младшей из трех сил души, мышления, чувствования и воления. Эта тема встречается прежде всего в норвежских народных сказках.

Наконец, есть сказки, рассказывающие о происхождении человека из духовного мира. Они сообщают о его нисхождении на Землю, его заключении в телесную оболочку и его окончательном освобождении. Прекраснее всего это описано в "Белоснежке".

Труднее, будучи взрослым, почувствовать нечто из сознания первой фазы. Это имеет свою вещественную причину в том, что органические процессы постоянно остаются в сонном сознании и открываются самое большее "ступенью выше" в образе сна.

В мире сонного сознания коренится жизнь нашей воли. Как таковая она не подвластна нашему восприятию. К этому миру можно приблизиться лишь благодаря сильной внутренней концентрации, из которой исключается всякое интеллектуальное мышление.

Соответствие между психическим и органическим развитием

Любая метаморфоза мышления совпадает с важным изменением в соотношении частей головы и выражения лица.

Периоды поворотов в жизни чувств примыкают к первому, второму и третьему периоду наполнения облика, в которых туловище требует нашего внимания.

Периоды кризиса в развитии воли связаны с периодами вытяжения, в которые преимущественно сильно изменяются конечности.

Это факты, которые можно рассматривать как более или менее значительные. Насколько я знаю, их еще никогда не излагали в такой связи.

Теперь попытаемся, исходя из полученного материала, понять связи, существующие между психическими ритмами развития и ритмами роста определенных систем органов.

Существенным препятствием для объективного наблюдения является вбитое нам в голову убеждение, что вся жизнь души, мышление, чувствование и воление происходят в нашем мозгу. Это убеждение основано на открытии так называемых моторных центров в

мозгу, из которых должно оказываться влияние на движение мышц, и на открытии центров мозгового ствола, повреждение которых может вызвать глубокие изменения в жизни чувств.

Тенденция этих воззрений, против которой нет больших возражений, если исходить из анатомической точки зрения, становится сомнительной, как только переходят к психологической точке зрения и чисто феноменологически находят органическую функцию, связанную с определенной психической функцией. И возникает вопрос, вызывает ли орган психическую функцию, или психическая функция строит орган, чтобы заявить о себе. Вопрос о приоритете органа или психической функции подобен вопросу о курице и яйце.

Если рассматривать мышление как первичную функцию, то будет само собой разумеющимся называть мозг органом мышления. (Который, следовательно, либо вызывает мышление, либо им пользуется мышление, чтобы проявить себя.) Высшей задачей мышления является исследование Творения в его огромном богатстве и разнообразии. Оно стремится упорядочить многообразие восприятий, чтобы найти в нем правила и законы.

Брать математику за основу законов природы лишь тогда имеет смысл, когда она сама втайне управляет законами природы, если она действительно является принципом Творения, имеющегося и вне субъективного человеческого мышления.

Путем мышления человек приходит к познанию определенных математических и логических принципов. Целью эволюции мышления может быть только более чистое и совершенное осознание реальности. Иными словами, человеческое мышление все больше должно становиться средством осознания божественной математики и логики, божественного мышления в существе "Святого Духа". Если бы мышление должно было способствовать субъективной истине для человека, и только, это было бы лишь тщеславной игрой, и мы бы лучше сделали, если бы перестали думать вовсе.

Чтобы исследовать объективные законы Творения с помощью мышления, человек должен получить инструмент в виде центральной нервной системы, который должен быть так облагорожен в ходе упражнений, что он становится все более пригодным для исследования божественной логики. С нашим мышлением мы попадаем в поток божественного мышления. Органом-посредником является мозг.

И все-таки не только мышление представляет собой объективную реальность как принцип творения, но и чувствование, и воление.

Воля в ее космическом аспекте как стимул к действию, к изменению, полярно противостоит мышлению, исследующему законы и то, что свершилось.

Во всех созданиях этот стимул к действию проявляется как стремление к движению. Он служит внутреннему движению и изменению обмена веществ, и внешнему движению и изменению в поступательном движении. Органы, в которых закреплены эти принципы Творения, это наши органы обмена веществ и мускулы как органы движения. От них исходит первичный стимул к движению. Психологически это стремление проявляется как инстинкт, как желание: инстинкт насыщения, инстинкт продолжения рода, инстинкт движения. Они проистекают из органических функций органов обмена веществ, органов размножения и движения, и являются глубочайшими корнями жизни воли. О сознательной воле говорят лишь тогда, когда этот инстинкт соприкасается с регулирующей, познающей сферой мысли.

Мышление как таковое никогда не может быть причиной воли. Это только регулятор, делающий инстинкт волей.

Инстинкт движения есть и у низших животных, у которых еще нет центральной нервной системы. Поэтому воля никак не может располагаться в так называемой моторной зоне мозга. Волевой импульс исходит первоначально из самих органов

движения. Лишь регулировка и контроль волевого импульса происходят с помощью нервной системы. Поэтому мы наблюдаем в ходе развития, как за ростом конечностей следует усиленный инстинкт движения. Лишь в последующие годы он превратится в волевое действие (см. период от 5 до 7 и с 12 до 14 лет).

Превращение слепого инстинкта в сознательную волю является нравственной проблемой. Как мышление может стать утонченным и облагороженным до божественного мышления, может быть облагорожена и воля вплоть до поддержания божественной воли Творения и растворения в творящем Боге Отце, чтобы выполнять Его Волю.

Мышление, рассматривающее свершившееся, занимается прошедшим. Воля, ориентирующаяся на становящееся, постоянно устремлена в будущее. Так мышление и воление расположены во времени: мышление — прошедшее, воление — будущее.

Чувствуя, человек пребывает в настоящем. Чувствование объединяет антитезу мышления — воления. Само по себе оно устроено полярно и постоянно протекает между полюсами симпатия—антипатия, любовь—ненависть, дружба—вражда, открытость—замкнутость, приятие—неприятие.

Полярность жизни чувств является одновременно творческим принципом, пронизывающим весь Космос. Он открывается в больших и малых ритмах, действующих в Творении. Ритм охватывает одновременно движение (волю) и закономерность (мышление).

Ритм есть закономерное движение. Он имеет свой облик не в пространственном мире, а во времени.

Космические ритмы проявляются в мировом году Платона, в весне, лете, осени и зиме каждого отдельного года, и в смене дня и ночи. Космические ритмы, в которых сменяются определенные противоположные состояния, находят свое продолжение в живых организмах, в которых ритмически протекают определенные процессы.

Рудольф Штайнер указал на то, что нормальный ритм дыхания и сердца протекает не произвольно, а является отражением космических ритмов нашей солнечной системы. Творение и живой организм многообразно связаны друг с другом. Основным законом ритма являются систола и диастола (сжатие и разряжение), вдох и выдох, сближение и удаление. То же самое мы находим в жизни чувств, которая всегда колеблется между симпатией (сближение, приятие, вдох) и антипатией (удаление, отталкивание, выдох).

Жизнь чувств подчиняется ритмическим законам. За всяким экстазом следует депрессия, за всяким угнетением освобождение. Гете писал в своем стихотворении из "Западно-восточного дивана" об этом:

В дыхании кроется благо двойное.
 Одно — это вдох, и выдох — другое.
 И выдох стеснит, и вдох обновит,
 Вся жизнь — это смесь, чудная на вид.
 Спасибо Творцу, когда он тебя гнет,
 Спасибо, когда он снимает свой гнет.

Системами, в которых прежде всего зафиксирован жизненный ритм в дифференциации от одноклеточного живого существа до высших организмов, являются дыхание и циркуляция крови и ритмически функционирующие органы желудочно-кишечной системы. Так как жизненный ритм является свойством каждой отдельной клетки, то и во всех других органах находят более тонкие ритмы.

Если народная мудрость в отношении чувства говорит о добром или каменном сердце, то в этом много правды. Конечно, не следует утверждать, что мы чувствуем сердцем и легкими. Сердце как анатомический орган служит циркуляции крови и легкие —

газообмену. Но в ритме диастолы и систолы (в сердце, желудке и кишечнике), и во вдохе и выдохе живет жизнь чувств. В течение всей жизни существует тесная связь между жизнью чувств и ритмами, регулируемые не центральной нервной системой, а симпатической. Прежде всего в детстве жизнь чувств и ритмы дыхания и циркуляции связаны еще теснее. Судя по наблюдениям в этой области, кажется, что только после девятого, десятого года уменьшается взаимозависимость. Кровообращение и дыхание стабилизируются и колеблются лишь при сильных чувствах. Когда маленьким детям рассказывают истории, можно наблюдать, как дыхание и пульс колеблются вместе с рассказом в напряжении и разрядке.

В начале этого столетия охотно говорили о психофизическом параллелизме. При этом представляли себе, что физические и душевные процессы протекают параллельно друг другу, не будучи связанными. В настоящее время слышат скорее о "психофизической целостности личности", немного представляя себе при этом конкретного. Было бы интересно обратиться и в этой области к конкретике и исследовать единство ритмических процессов и жизни чувств.

При этом рассмотрении исходят из очень кратко указанных аргументов и из первоначального психофизического единства мышления и центральной нервной системы, чувствования и ритма определенных органов, преимущественно расположенных в туловище, воли с двигательным аппаратом, представленным главным образом конечностями. Божественный принцип триединства, который мы знаем как Отца, Сына и Святого Духа, отражается в человеческом триединстве как воление, чувствование и мышление. Физически он представлен конечностями, туловищем и головой (говоря схематически).

Эти взгляды имеют не только теоретическое или научное значение, но они имеют и непосредственное практико-педагогическое значение. Если целью преподавания математики является развитие логического мышления, то гимнастика и спорт должны привести к формированию воли. Но прежде всего большим воспитателем воли является детская игра. Как уже было сказано, целенаправленная игра является признаком пробуждающейся воли. До этого игра была связана с ритмическими функциями. Новый характер игры связан непосредственно с вытяжением конечностей.

Педагогически является плодотворным формировать волю непосредственно в области конечностей, а не в голове. Следовало бы тренировать волю, активизируя детей в отношении рук и ног. Когда обучают нормальных или даже отстающих детей таблице умножения, заставляя их хлопать в ладоши и притопывать, они будут учиться быстрее и лучше, чем если бы их принуждали сидеть тихо как мышки со сложенными ручками. Тогда сдерживаемое стремление к движению проявится после школы в вандализме.

В музыке, в тактах которой живет элемент воли (см. "Такт, ритм, мелодия"), помогают себе, отбивая такт ногами.

Полстолетия тому назад Рудольф Штайнер указал в своих педагогических докладах на то, что следует обращать внимание на соответствие физически-телесного и душевно-духовного развития ребенка! На основе трехчленности человеческого организма он описал, как мышление становится свободным лишь после завершения развития нервной системы и головы. Чувство становится свободным, когда стабилизируются ритмические органы. Воля становится свободной, когда конечности завершают свой рост.

При этом обнаружился примечательный факт, что мышление, чувствование и воление являются силами роста, претерпевающими метаморфозу. Они высвобождаются как психические способности, когда не используются больше для роста и образования органов.

С 1930 г. мы испытывали на практике эти идеи Рудольфа Штайнера как логически обоснованную рабочую гипотезу. Кроме того, мы задались вопросом, можно ли

высвобождение определенных психических способностей рассматривать в связи с физическим развитием ребенка.

При изучении этого вопроса стало ясно, что высвобождение психических функций происходит поэтапно. Эти этапы постоянно совпадают с определенными органическими изменениями, которые были описаны крупными мазками в предыдущих главах.

При затруднениях или отклонениях в развитии оказывалось возможным предсказать, исходя из стадии физического развития, уже имеющуюся или еще не наступившую определенную стадию психического развития. И наоборот, из психического развития можно было заранее сделать вывод о степени физического развития определенных систем органов. То есть постоянно получалось так, что определенные системы органов должны были достичь определенных ступеней развития, прежде чем высвобождались психические функции, принадлежавшие к этой ступени развития.

В рамках этой работы, посвященной среднему, нормальному развитию ребенка, невозможно остановиться на этом подробнее.

На основе приведенных фактов можно заключить, что психологическая функция начинается после того, как в значительной мере завершено изменение группы органов.

Первой прекратила рост голова. Она опередила другие органы в своем развитии. На втором году жизни объем головы составляет почти 50 см. Позднее его увеличение составляет еще от 1 до 6 см. Это относительно мало. Ноги, как правило, еще вырастают позднее от 37,5 см (2-й год жизни) до 88,5 см у взрослого. То есть они более чем удваивают свою длину. Голова формируется относительно первой. После второго года жизни мы видим, как постепенно высвобождаются первые силы мышления. На третьем году ребенок развивает облик маленького ребенка. Он отличается большой полостью туловища. На вершине детского облика, на 4-м году жизни начинает освобождаться творческая фантазия. На 5-м году начинают расти ноги. Когда этот процесс проявится настолько, что станут заметны изменения всего детского облика, высвобождаются силы воли. Они по-иному связывают ребенка с миром, делая его зрелым для школы.

В течение седьмого года мы можем наблюдать, как сильно изменяют свои пропорции и выражение голова и лицо. Высвобождаются новые силы мышления. Они сообщают ребенку способность жить мысленными образами. За этим следует период от 8 до 10 лет, в который снова изменяется туловище. На 10-м году проявляется изменение жизни чувств, приводящее к кризису десятого года.

Период пубертета начинается новым импульсом роста конечностей. За ним следует революция волевого поведения, делающая ребенка готовым к земной жизни.

Вторая часть пубертатного периода начинается с гармонизации и изменения облика. Он теперь открыто смотрит в мир. Молодой человек стремится сформировать мировоззрение. Следует период третьего наполнения. В это время снова округляется длинная худая фигура (признак периода роста конечностей). Мы переживаем период религиозного поиска, период новой активности жизни чувств. Наконец, следует окончательное созревание, состоящее у мужчины в утяжелении всего скелета и мышечной системы. У женщины этот последний процесс лишь намечен. Получаешь впечатление, что главным образом продолжается предшествующая стадия (наполнение), хотя и здесь происходят изменения в скелете (в области таза). Последнее соответствует психологической разнице между мужчиной и женщиной.

VII. "Я" в развитии ребенка

Осознание "Я", переживание "Я", осуществление "Я".

В предыдущих главах описано развитие ребенка в течение трех периодов, причем каждый следующий период представлен как метаморфоза предыдущего. Так возникла картина трехступенчатого развития в сравнении с растением, также развивающимся в три ступени, как это изображено в "Метаморфозе растений" Гете.

Если мы вспомним, как было сказано во вступлении, что человек причастен двум мирам, телесно-физическому и божественно-духовному, то теперь наступает момент проследить те силы, которые соучаствуют в развитии ребенка со стороны "Я". Была приведена следующая схема:



До сих пор описывалось по преимуществу то, что воздействует на душу снизу. Поэтому ряд феноменов развития еще не могли быть рассмотрены. Обсудим, что открывается душе сверху (см. рис.11).

Вначале спросим себя, как проявляется "Я" в душе в течение трех периодов. При этом давайте назовем словом "Я" то, что ощущается как сущностное ядро души, и благодаря чему мы знаем, что мы "являемся" людьми. Таким образом, мы рассматриваем "Я" вначале как реальность психологическую. Зададимся вопросом, всегда ли существовало сознание бытия "Я". Оказывается, что осознание собственного "Я" во всяком индивидуальном развитии обнаруживается лишь в совершенно определенный момент. Писатели и поэты могут в своих биографиях больше сообщить об этом, чем средний человек, который меньше упражнялся в оглядывании на собственное прошлое. Однако каждый человек может научиться в своих воспоминаниях доходить до воспоминаний детства. В жизни ребенка в большинстве случаев есть драматическое событие. Впервые происходящее переживалось как имеющее отношение к нам. Это проявление первого сознания "Я".

Осознание "Я" (третий год)

При нормальном развитии момент первого воспоминания относится к третьему году жизни. До этого ребенок уже многое пережил, он говорил, он реагировал, он делал много такого, в чем проявлялась его собственная душевная жизнь. Но у него еще не было осознания своего собственного "Я". Он еще не соотносил события со знанием о собственной персоне как постоянной величине в потоке времени. Момент пробуждающегося сознания "Я" становится виден и снаружи. До сих пор ребенок называл себя своим собственным именем. Он называл себя Гансиком или Петенькой подобно тому, как он учился называть другие лица и предметы. Тем самым он показывал, что не отделяет себя от других содержаний и величин, называемых по имени одним словом. Потом просыпалось сознание собственного "Я" как чего-то отличного от всего остального в мире. Разделение "Я" и мира начинает совершаться в сознании. Вдруг ребенок удивляет свое окружение изречением "И мне мармелад", в то время как день тому назад он еще говорил "И Гансику мармелад".

Момент первого произнесения слова "Я" означает веку в развитии ребенка. К этому времени относятся первые воспоминания о событиях, связанных с "Я".

Вместе с пробуждающимся сознанием "Я", являющимся выражением разделения "Я" и остального мира, выступает вдруг склонность говорить "нет" окружающему миру. Осознание "Я" развивается в то время, когда оно противопоставляет себя этому миру, сопротивляется ему. Шелер (Scheler) характеризует человека как носителя "Я", как "умеющего говорить "нет". Фаза произнесения "Я", выступающая на третьем году жизни, называется возрастом упрямства. Чаще всего она продолжается несколько месяцев. Тогда "Я" достаточно укрепляется и ощущается также и там, где оно не должно противиться внешнему миру. Очень забавно наблюдать, как изменяется такой малыш. "Я не хочу в постельку" или "Я не буду делать лужицу", "Я не хочу делать лужицу", — кричит малыш, с трудом сжимая ножки.

Возраст упрямства чреват для воспитателя трудностями вплоть до отчаяния. Он должен с большим терпением и тактом научить обычным жизненным отправлениям, не вызывая у ребенка ненужного протеста. Здесь помогает только отвлечение внимания от предмета сопротивления. Только тогда, когда это должно быть абсолютно, следует добиться своего с неизбежной сценой как следствием. Знание о временном характере этой фазы и радость от пробуждения "Я" в ребенке должны помочь воспитателям тактично выдержать это время. Именно в сопротивлении внешнему миру тренируется сознание "Я". Это общий закон психологии чувств, что сознание возникает лишь там, где ощущается сопротивление. Мы чувствуем нашу кожу только тогда, когда на нее извне оказывается давление. Пока мы плывем в потоке внешних событий, сильное сознание "Я" не развивается. Оно возникает лишь тогда, когда мы сознательно противопоставляем себя событиям. Взрослый делает это, противопоставляя себя внешнему миру или образуя собственное суждение. Маленький ребенок может лишь сопротивляться, и тогда он говорит: "Я не хочу".

Восставая против обычного потока событий, он ощущает себя как "Я", которое не должно безоговорочно делать то, чего требует окружение. При этом и нетренированный наблюдатель сможет заметить разницу между обычными реакциями неудовольствия и сопротивлением возраста упрямства, когда вдруг больше не хотят всего того, что раньше делали с радостью. В ходе развития, следующего за возрастом упрямства, продолжает формироваться сознание "Я" двух видов. Вначале оно постепенно становится непрерывным, а не появляющимся лишь в определенные моменты. Потом оно переходит от внешних действий против мира вовнутрь для формирования суждений о мире. Эти процессы на шестом году заходят так далеко, что ребенок может пойти в школу. Предпосылкой для учебы является известная непрерывность осознания "Я". Теперь начинается развитие силы суждения.

Но и в последующие годы первым ответом на оскорбление "Я" является примитивная реакция сопротивления.

"Я этого так не оставлю, я им покажу..."— это известно каждому. Лишь последующая ступень будет спокойным суждением о ситуации. Для такого суждения "Я" должно отстраниться от события и взглянуть на него с точки зрения спокойного наблюдателя.

Из последнего рассмотрения становится ясно, что развитие сознания "Я" начинается от первого пробуждения на третьем году жизни и продолжается или должно было бы продолжаться до глубокой старости.

Выражение "Я-сознание" означает, что речь идет об открытии "Я" в сознании. Как таковое оно является функцией, связанной с сознательной жизнью мышления.

Переживание "Я" (с 9 до 10 лет)

"Я" не только открывается нашему сознанию, оно и непосредственно переживается, непосредственно воспринимается.

Это переживание "Я" глубже, чем сознание "Я". Оно коренится в более глубоких слоях души. Оно связано непосредственно с нашими чувствами. Оно наличествует и тогда, когда мы сознательно не вспоминаем о нашем "Я".

Переживание "Я" как глубоко воспринимаемой реальности возникает в ребенке около десяти лет, усиливается в препубертатный период и становится в пубертатный период всеохватывающим содержанием чувств. Ребенок ощущает в эти годы наличие собственного "Я", отделенного от внешнего мира, как глубокую трагедию. Он ощущает детство как потерянный рай, в котором он находился в безопасности под защитой семьи, друзей, школы. А теперь "Я" стоит неприкрытое и незащищенное перед чужим миром.

Начало переживания "Я" совпадает с кризисом девятого года жизни. Оно придает ему особую окраску и часто приводит к обострению конфликтов. И здесь пробуждающееся переживание своего "Я" является причиной действий, направленных против окружающего мира. Но на этот раз в области чувств. Само собой разумеющееся благоговение перед воспитателями исчезает. Из глубины души исходит критика окружающих. Лишь через годы эта критика мира превращается в критику самого себя. Это фаза, в которую самого себя находят во всех отношениях невозможным. Начинается глубокая неудовлетворенность самим собой.

Лишь по достижении пубертета преодолевается сосредоточенность на переживании своего "Я" новым открытием "Я" в воле. Новое стремление лучше всего назвать волей к реализации или осуществлению "Я".

Осуществление "Я" (18-й год)

После осознания "Я" и переживания "Я" просыпается потребность выразить свое "Я" в мире. Это происходит благодаря тому, чего человек достигает в мире, то есть в профессии и в созидании своего собственного жизненного пути, своей биографии. В истории своей жизни человек выражает свое "Я", действующее потоке времени.

Проявление самореализации означает освобождение от ставшего бесплодным ощущения "Я". Самореализация выступает одновременно с сильным идеализмом. И в этой фазе она вначале ощущается только в том, что можно внешне дать обществу. Готовы сбиться с ног, защищая свои идеалы, бороться на баррикадах, даже умереть. Только много позже делают открытие, что есть гораздо более внутренний способ самореализации. Он начинается там, где человек направляет внутрь волю своего "Я" и начинает работать над собой. Это происходит, если он выставляет самовоспитание и внутреннее саморазвитие предварительным условием для права выступать реформатором общества. Как именно проходит первая форма самореализации, будет зависеть от того, как до этого развивались сознание и ощущение "Я". Это значит, что идеализм молодого человека и юной девушки зависит от их связи с миром. Сознание "Я", переживание "Я" и осуществление "Я" всякий раз означают процесс отделения от внешнего мира и разделение душевного. Задачей подлинного воспитателя является поддержание правильного равновесия стадий развития. Слишком сильное проявление собственных импульсов в отношении других людей столь же опасно, как и подавление личности. Оно приводит к рабскому подчинению другим людям или собственным влечениям.

Если бы осознанием "Я" и переживанием "Я" в детстве руководили так, что "Я" ощущало бы себя служащей частью божественного мира, ребенок бы одновременно почувствовал, что и взрослый признает над собой более высокий авторитет.

Реализация "Я" является самой священной задачей жизни человека. То, что живет в человеке самого глубокого и самого ценного, выражается вовне и приносится в дар

человеческому обществу. В высшем смысле самореализация постоянно означает жертву, находящую свое наивысшее выражение в словах Павла: "Не я, но Христос во мне". Это "не я" не означает отрицания, затушевывания "Я". Это наполнение "Я" высоким началом и работа этого наполненного "Я" в мире. Совершенно ясно, что здесь совершенно иначе говорится о "Я", чем в психо-аналитически ориентированной психологии. Там так называемое "сверх-Я" описывается как выражение заповедей и запретов родителей и воспитателей. "Я" становится между "оно" (человеком страстей) и "сверх-Я" (заповеди, данные в юности) и считается возникшим благодаря отделению от "оно", то есть от человека страстей.

В психоанализе человек рассматривается как существо, относящееся только и исключительно к самому нижнему полюсу в смысле нашей схемы. Над ним парит лишь заповедь, данная "отцом" (но только земным отцом), сила которой (по психоанализу) в угрозе кастрации в случае непослушания.

"Я" это активная, движущая, индивидуализирующая сила в жизни человека. Возникая в сознании как "сознание Я", оно формирует картину мира, которую несет затем в себе как свое индивидуальное мировоззрение.

Сознание "Я"

Изобразительные искусства

Маленький ребенок между 3-м и 6-м годами, завоевывающий сознание "Я", занят тем, чтобы построить предварительный образ мира. Как активное существо, он стремится представить это воззрение на мир и вовне. Поэтому маленький ребенок активно творит в изобразительном искусстве. Рисование, изготовление поделок, игра с песочными формами — словом, изобразительные искусства являются специфической областью самовыражения.

В рисовании ребенок выражает свой взгляд на мир. Поэтому эти детские рисунки так интересны. Детальное описание детских рисунков завело бы нас слишком далеко. Это потребовало бы отдельной работы. Можно обратить внимание лишь на некоторые основные мотивы. Вначале ребенок с его пробуждающимся сознанием ощущает человека только как голову. Он калякает круги или рисует краской большое круглое пятно, называемое человеком. В последующей стадии среди округлых линий появляются прямые, позже и под ними, и среди них становятся видны головы и туловище. В последней стадии ощущаются и добавляются конечности. [* Christhilde Blume, "Kleinkinderzeichnungen — Spiegel der Entwicklung" J. Ch. Mellmger Verlag, Stuttgart 1976.]

Такие мотивы мы находим у трехлетних детей, начинающих рисовать. У детей, отстающих в развитии, мы словно при просмотре скоростной киносъемки можем наблюдать, что они месяцами могут задерживаться на этих различных стадиях. Так, один ребенок с болезнью Дауна целый год рисовал человека (в данном случае спящую красавицу и принца) в виде больших запятых, толстых окружностей с чертой под ними, которые выглядели как головастики. У нормальных детей мировоззрение развивается так быстро, особенно если есть старшие братья и сестры, рисункам которых можно подражать, что вскоре появляется человек в классической форме: два нуля друг над другом, руки-грабли и ноги.

Вслед за изображением человека в детских рисунках вскоре появляется дом, а затем природа с цветами и деревьями и техника с автомашинами и трамваями.

Ребенок в первых классах школы еще очень интенсивно живет образами. В педагогическом смысле это можно использовать, рассматривая все в виде картин и предоставляя детям много рисовать и живописать. Кто умеет читать эти рисунки, может лучше представить себе развитие ребенка, чем это может быть выражено в отметках.

Переживание "Я".

Музыка и драма

В возрасте около десяти лет ребенок со своим переживанием "Я" вступает в новый мир. Он музыкально-драматичен. Следствием переживания "Я" является то, что отношение к ближнему воспринимается драматически. Драма означает конфликт между субъективным и объективным отношением "Я" к окружающему миру. Теперь настоящему ощущаются музыкальные элементы мажор, минор и гармония (см. "Такт, ритм, мелодия"). Если малыш был продуктивен в области изобразительного искусства, то во второй фазе ребенок является таким в музыкально-драматической сфере. Письмо, дневник для созревающего ребенка являются тем же, чем рисование для малыша.

В дневнике проявляется развитие переживания "Я". Как уже было упомянуто, это начинается с фиксации впечатлений, которые произвел на "Я" внешний мир. Так выражается чувство одиночества "Я" в мире.

В мажоре и миноре созревающий ребенок выражает свое изменяющееся ощущение мира. Прежде всего в миноре он может выразить свое чувство одиночества. Сразу после пубертатного периода у наиболее художественно одаренных появляется стремление выразить себя в стихах. Обычная запись успехов и неудач уже недостаточна для переживания "Я". В юношеском стихе она выкристаллизовывается в прекрасную форму. Благодаря этой кристаллизации переживание "Я" становится прочнее и увереннее. Юношеские стихи являются вспомогательным средством в завершении формирования переживания "Я". К счастью, в этой области совершается намного больше "юношеских грехов", чем об этом становится известно. При этом речь идет не о стихотворениях, имеющих большую литературную ценность в силу одаренности, которой достигают лишь немногие. Это просто потребность выразить себя в этой форме; пусть даже многое остается на уровне неудачных попыток. То же относится и к юношеским музыкальным сочинениям. Однако в этом возрасте музыкальные навыки редко бывают достаточными. Поэтому большинство прибегает к слову, чтобы выразить себя. Дневник встречается чаще, чем музыкальное сочинение молодого человека. Вместо изучения юношеского сочинения в области музыки есть также возможность изучить пристрастие созревающего человека к определенным музыкальным сочинениям и видам музыки.

Реализация "Я".

Социальные творения

Самореализация ориентируется на социальную жизнь. Человек, побывав художником в области живописи и драмы в детской форме, должен стать художником, творящим в социальной сфере. Детскую жизнь можно было бы рассматривать как игру, хотя и такую игру, которая является подготовкой к серьезной жизни.

Социальная активность становится серьезным делом жизни. Наша культура борется за решение социальной проблемы. Социальное творение будущего возникнет лишь тогда, когда пройдет школу страданий. Самореализация означает не столько осуществление своих стремлений, сколько самовоспитание, предъявление требований к самому себе, прежде чем предъявить их обществу. Стремление придать будущему обществу его истинную форму может возникнуть только из благоговения и спасительной любви к другому "Я". Реализацию этого можно уже начать в области педагогики. Для этого необходимо рассматривать "Я" как сущность, а не как абстракцию. Именно этот взгляд противостоит господствующим воззрениям.

С тех пор как Локк высказал мысль, что человек появляется на свет подобно чистому листу, и стали популярны дарвинистские воззрения об исключительной функции наследственности, человечество забыло о своем божественном происхождении. Это прежде всего относится к психологии как науке и психологической практике.

Психология Шиллера

Шиллер ясно и отчетливо высказался об этих проблемах в своих письмах "Об эстетическом воспитании человека". Нужно уделять этим письмам больше внимания, и в последние десятилетия они стали особенно актуальными. [* Wolfgang Miltz, "Friedrich Schiller — ein Weg zum Geist". J.Ch.Mellineer Verlag. Stuttgart. 1974]

Психология Шиллера построена на противоположности, действующей в человеческой душе, противоречии между "стремлением к форме" и "стремлением к материи". Из равновесия и взаимодействия обоих этих принципов возникает "игровой инстинкт", делающий человека творящим существом в мире.

Если преобладает "стремление к форме", возникает варвар, навязывающий другим свою сущность с силой диктатора. Если преобладает "материальный инстинкт", возникает дикарь, уничтожающий все своими страстями. В первом случае господствует индивидуум и совершает насилие над природой. Во втором — природа господствует над индивидуумом и уничтожает его. Между двумя крайностями варварства и дикости развивается индивидуальное в человеке, между крайностями диктаторства и анархией — подлинная социальная совместная жизнь. Всякая диктатура вызовет революцию, всякая революция — диктатуру. Поэтому Шиллер, писавший эти письма в начале Французской революции, смог предсказать, что эта революция закончится необузданной диктатурой одного-единственного человека. Через несколько лет этот единственный появился на исторической сцене в лице Наполеона.

Общество до тех пор будет метаться между полюсами диктатуры и революции, пока в отдельном человеке не будет найдено равновесие между варварским "педантизмом" и дикой страстью.

Равновесия можно достичь, только если этим проблемам будет уделяться постоянное внимание в воспитании. Отдельный человек находит его в своих творческих способностях, в которых "Я" и природа проникают друг в друга и создают нечто новое. "Я" дает форму и при этом использует природу как материю, чтобы создать новый мир, который не мог бы существовать без "Я". В нем природа не уничтожается, а приподнимается над чисто природным. В глазах Шиллера такое художественное творение одновременно является прекрасным. Тем самым он высказывает мысль о том, что понятия "искусство" и "красота" имеют гораздо более общее значение, чем принято считать, говоря о художественном творении.

В этом смысле можно говорить о подлинном государственном искусстве, которым люди занимаются как социальные художники, а также об искусстве воспитания и врачебном искусстве. Подлинно гармоническое творчество Шиллер называет выражением "инстинкта игры". Он видит его предтечу в игре ребенка. Игра ребенка является предварительным упражнением к процессу творчества и поэтому является художественной по-детски. В главе о художественном развитии ребенка мы продолжим обсуждение этого вопроса.

До сих пор мы говорили о проявлении "Я" в мышлении, чувствовании и волеии. Теперь мы должны исследовать, как отражается "Я" в дальнейшем развитии ребенка. При этом снова за исходный пункт следует взять взгляды Шиллера.

В первом письме Шиллер пишет: "Если абстракция поднимается на такую высоту, какую только может, то она приходит к двум последним понятиям, на которых она

должна остановиться и признать их за границы. Она различает в людях нечто, являющееся непреходящим, и то, что непрерывно изменяется. Постоянное она называет личностью, изменяющееся состоянием... При всей неизменности личности состояние меняется, при всех изменениях состояния личность остается постоянной."

В дополнение к этой цитате можно сказать: если в первых главах делался акцент на "меняющееся состояние", то теперь следует обсудить "личность, остающуюся постоянной", обозначенную в нашем изложении как "Я". "Я" сопровождает постоянно изменяющийся материал и является носителем того, что Шиллер называет "инстинктом формы". Оно проявляется от рождения и до смерти во все более отчетливой форме. Мы уже встречались с "Я", когда описывали овладение речью и ходьбой. "Я" как пребывающе-личностное проявляется уже в способе, которым ребенок учится говорить и ходить, и в том, как он стремится использовать речь своего окружения. При этом упоминались, например, дети, которые с самого начала с большой решимостью сами берутся за что-то, и дети, которые как можно дольше ищут поддержки у своего окружения. В первом случае личность проявилась рано. Во втором случае ребенок больше определяется внешними обстоятельствами, которые все же однажды потребуют, чтобы человек пошел на своих двух ногах.

Стремление к развитию и задержка в развитии

Если мы проследим на практике развитие, как мы описали его в первых главах, мы встретим две группы детей: первую, в которой ребенок увлекается вперед внутренней силой, безбоязненно идет от одного превращения к другому и являет себя миру как индивидуальность с выраженной решимостью, и вторая группа, в которой ребенок меньше стремится вперед, медлит перед каждой новой метаморфозой и охотнее не совершал бы ее, если бы к этому не понуждали внешние обстоятельства. Здесь говорят о задержке, замедлении развития. Такие дети часто, едва появляется возможность для этого или возникают трудности, возвращаются и к прежним стадиям развития. Другими словами: это дети, склонные лишь к "регрессу" в своем развитии.

Тем самым мы можем различить стремление к развитию и сдержанность в отношении развития. Первое исходит от "личности", от "Я". Второе, сопротивление развитию, проходящему через все метаморфозы, приходит из сферы телесного и инстинктивной сущности человека.

При нормальном развитии, как оно обсуждалось в первых главах, обе тенденции мыслятся уравновешенными. Однако на практике в определенный момент преобладает постоянно одна из них в большей или меньшей степени. Кто-то может подумать, что идеалом было бы, если бы "Я" способствовало развитию так интенсивно, как только можно. Но это ни в коем случае не так. Организм всегда должен достичь определенной ступени развития, чтобы успешно проделать психическую метаморфозу. Если это происходит слишком рано, тогда определенные функции проявятся раньше, но в то же время несовершеннее, чем если бы они выступили позже. Они остаются в стадии незавершенности в этом случае, так что из первоначального прогресса позже возникает еще больший регресс. Экспериментальная психология доказала это с помощью опытов.

Старая мудрость, что "всему свое время", является для педагогики все еще золотым правилом.

Об отстающем в своем развитии ребенке, который позже проявляет всевозможные невротические явления, в современной психопатологии писали очень много. Этот тип достаточно известен. В большинстве случаев этим детям можно хорошо помочь. В случаях, когда "Я" было не особенно активно в своем развитии, было достаточно уже неблагоприятных внешних факторов, чтобы задержать нормальные метаморфозы.

Устранение неблагоприятных факторов и пробуждение детского интереса могут способствовать некоторому продвижению.

Если личность ребенка "вообще не имеет склонности к этой жизни", тогда появляются, конечно, аномальные явления, которые выходят за рамки данного обсуждения.

Чтобы избежать недоразумений, следует сказать, что малая активность "Я" ничего не говорит о ценности "Я". Часто наблюдается, что именно очень утонченные и высокоразвитые индивидуальности, подарившие человечеству нечто важное, в свои детские годы совершенно не торопились со своим развитием. Они долго мечтательно пребывали в надежном детстве, и биограф позже констатирует, что благодаря этому они были ограждены от многого, и их поздно проснувшаяся личность смогла сохранить особую цельность и своеобразие. Само собой разумеется, что такое стремление к развитию, находящееся еще в пределах нормы, для самой личности таит в себе особые трудности. И у личностей, которые позже проявляли особо сильную волевую сущность, у типичных людей дела, создававших большие предприятия, у основателей мировых фирм, часто наблюдается позднее пробуждение интеллектуального интереса. Часто мальчики, изгоняемые из школы за плохое поведение, становились носителями нового в культуре. И здесь создается впечатление, что они сберегли силы, чтобы позднее тем сильнее их развить. О психологии нидерландского народа следует сказать, что весь он склонен к замедленному развитию, на основе которого возникает в итоге сила инициативы.

В противоположность этому типу можно наблюдать такой, который проявляет особую активность в жизни и склонен как можно раньше совершать очередную метаморфозу. Этот тип можно наблюдать в разных проявлениях у детей больших городов. Часто в пять лет такой ребенок уже созрел для обучения в школе. Он уже сам изучил буквы. В младших классах это маленькие хитрецы, постоянно поднимающие руку и восклицающие "Я!". Лукавыми как у мышонка глазками они видят все, что происходит, и все понимают, что совершается вокруг них. Они приходят домой с прекрасными оценками. Но как только учеба в старших классах требует от них более глубокого понимания, они отстают. Это будущие "бухгалтеры", они никогда не станут "руководителями и основателями" предприятия.

Если заглянуть в душу такого ребенка, поражает особый трагизм. Многие вещи, которые другие дети видят как бы во сне и замечают лишь в достаточно зрелом для этого возрасте, эти дети понимают намного раньше. Тем самым на их долю выпадает большая нагрузка. Конфликты этих детских душ могут быть душераздирающими. Они еще не могут справиться с осознаваемыми ими проблемами.

Современная городская среда с ее хаотическими впечатлениями и бессмысленной спешкой способствует ускоренному развитию. Кроме того, многие родители и, к сожалению, педагогические системы слишком рано взваливают на детей неприемлемый учебный материал и приобщают к нему ребенка интеллектуальным путем. Всеобщая мотивировка, что в будущем что-то будет лучше, если раньше начать, есть типичное заблуждение. И при этом она противоречит всему опыту биологического развития. Крестьянин знает, что слишком рано впряженная в телегу лошадь навсегда останется неполноценной. Он справляется со своим нетерпением и ждет подходящего момента. Современный человек теряет разум там, где речь идет о самом дорогом для него: о его собственных детях. Само собой разумеется, что это так же неправильно, как терять время там, где следовало бы чему-то научиться. Достаточно хорошо известно, что для многих вещей существуют периоды наибольшей восприимчивости.

В первых главах мы стремились найти для обсуждаемых феноменов наиболее подходящую периодизацию. Если пропустить один из них, будет не так легко наверстать упущенное.

Но в настоящее время намного больше опасность того, что среда и школа будут способствовать ускоренному развитию. Поэтому важно еще раз подчеркнуть это. Ребенок с ранним развитием имеет нарушения и в физическом развитии. Нарушается биологическое равновесие, что вредит росту. Дети становятся бледными, нервными, у них легко возникает рвота, отсутствует аппетит, плохой сон. Часто единственное средство оказать им помощь, это послать их в деревню, чтобы исправить их физическую конституцию.

До сих пор мы обсуждали внешние факторы, способствующие слишком быстрому развитию. У определенных детей можно наблюдать слишком интенсивное и быстрое развитие внутренней жизни. Речь идет о тех грудных младенцах, которые вскоре после рождения выглядят более подвижными, чем обычные дети, плохо спят, плохо пьют, легко пугаются и потом срыгивают, плохо прибавляют в весе и постоянно озираются живыми, испуганными глазами. Эти маленькие невропаты чрезвычайно трудны, так как они слишком быстро достигают каждой последующей ступени развития. Один маленький мальчик двух с половиной лет дошел до того, что с года не прибавлял в весе. При этом он был подвижен как ртуть, карабкался на все, все хватал, умел обращаться с телефоном и был как маленький взрослый. Он был ростом с худого однолетнего ребенка и с лицом старого, умного человечка, терроризировал семью и умел использовать все слабости своего окружения, чтобы добиться своего. Такой случай, конечно, уже выходит за рамки нормального развития. Но этот пограничный случай выявляет общую тенденцию развития.

То, что можно и нормальных детей сделать невропатическими, доказывает "интеллектуальная семья", в которой отец и мать имели академическую степень. Их трехмесячный первенец лежал под громкоговорителем радио, продолжавшем орать во время всей беседы. На наш вопрос, почему они это делают, мы получили ответ: "Ей это нравится. Когда мы выключаем радио, она начинает кричать, а при включенном радио она спокойно спит!"

При нормальном развитии активность и сдержанность в развитии должны уравновешивать друг друга. Между полюсами "Я" и природой в потоке времени развивается человеческая жизнь. Там, где человек действительно человек, во взаимодействии обоих возникает активное равновесие. Оно живет в игре ребенка и в высочайшем творении взрослого.

"Человек играет лишь там, где он в полном значении слова является человеком, и он является совершенным человеком там, где он играет,"— говорит Шиллер. В игре "Я" ребенка упражняется в овладении материалом и в формировании его соответственно своей внутренней сущности. Подлинная педагогика ставит перед собой задачу помочь ребенку в самореализации, потому что каждый человек является новым посланником божественного мира.

Благоговение перед развивающимся человеческим "Я" является основой любого воспитательного действия. Следует с любовью помогать этому человеческому "Я" оставить свой след в хрупкой материи повседневной жизни.

VIII. Фазы развития мышления

В следующих трех главах следует еще раз систематически рассмотреть развитие мышления, чувствования и воления.

Мышление это функция, проявляющаяся в ходе целого ряда процессов, благодаря которым постигается внешний мир.

Внешний мир становится внутренним миром человека. С помощью активного процесса восприятия, благодаря которому нечто "берется" из внешнего мира и доводится до осознания в собственном внутреннем мире, начинается процесс ассоциирования с другими переработанными восприятиями. Благодаря этому возникает предварительная картина мира, основанная на опыте.

Опытная картина мира еще не является специфически человеческой. Она имеет место и у животного. Охотники рассказывают, что старую опытную лису убить намного труднее, чем молодого неопытного зверя. Таинственный комплекс сил, который мы называем инстинктом, упорядочивает у зверя материал восприятий и тем самым обогащает защитные реакции.

В инстинкте действуют силы, в которых мы открываем глубокую мудрость. В комплексе они становятся для определенного вида животных заданной целостностью, и принадлежат виду так же, как и внешний облик.

Обликообразующие, формирующие силы действуют у животного, с одной стороны, в сфере телесного, там, где они созидают облик, а с другой стороны — в сфере психического, вызывая "облик" инстинкта. В обоих находят одну и ту же мудрость. Оба являются манифестациями одного и того же протобраза в различных областях.

Поэтому у животного все проходит более или менее автоматически. Инстинкт регулирует действия животного через желания и инстинкты. В той мере, насколько в узких рамках инстинкта формируется основанный на опыте взгляд на мир, этот опыт воздействует также через желания. Возникает то, что Павлов называет "условным рефлексом".

В мышлении человека, кроме привычных ассоциаций, играет роль еще и другая сила, благодаря которой образуются "условные" рефлексы. Ее можно очень отчетливо наблюдать в процессе возникновения у грудного младенца. У человека они так же действительны, как и у животного. Но сознательное мышление является типично человеческой функцией. При этом содержание восприятия встречается с "Я". "Я" упорядочивает воспринятое и делает его своей личной, сознательной собственностью. Содержание представлений является структурой, созданной "Я". "Я" живет с этими представлениями и постоянно образует из старых новые. При этом оно постоянно активно. Определенные представления избегают того состояния "наготове", в котором их держало "Я". Благодаря силе воспоминания, "обновленному осознанию", "Я" может снова вызывать их перед собой и таким образом вновь рассматривать свои собственные создания. "Я" так сильно связано с этой продолжающейся активностью образования представлений и объединения этих представлений с уже ранее образованными благодаря способности воспоминания, что непрерывное ощущение "Я" невозможно без постоянной силы воспоминаний. Сознание "Я" и воспоминание — сиамские близнецы. При потере способности воспоминаний прекращается собственное осознание "Я" и переживание "Я". Как, несмотря на это, человек может продолжать жить и автоматически действовать "как человек" на основе опыта, становится видно на примерах людей, утративших память, они бродят месяцами, пытаются что-то делать, пока не находят снова себя по большей части в состоянии, достойном сожаления.

В развитии мышления мы должны, таким образом, различать между образованием условных рефлексов, то есть между автоматически проходящей ассоциативной жизнью, и непосредственным мышлением в человеческом смысле.

У грудного младенца мы видим, как визуальные и слуховые впечатления, тотчас становящиеся восприятиями, довольно скоро соединяются с жизненными инстинктами и так становятся первыми рефlekсами. Открытие двери вызывает ожидание, что тебя сейчас возьмут из колыбели и дадут пить — что выражается писком радости как от чего-то

"приятного". Отсутствие обычного и потому ожидаемого ряда следующих друг за другом событий вызывает крик как выражение неудовольствия.

Вся область простых, а позднее становящихся все более запутанными условных рефлексов стала любимым детищем экспериментальной психологии. В конце концов она часто заходит так далеко, что признает только исключительно этот вид ассоциаций и заявляет, что и дальнейшее воспитание и обучение состоит из образования подобных рефлексов.

В определенной мере она в этом права. Почти все, что изучается в первый период жизни вплоть до смены зубов, происходит благодаря образованию неосознанно действующего опыта. Можно было бы назвать это также образованием привычек. Тогда воспитание должно позаботиться о том, чтобы это оказались хорошие привычки. Уборка, например, есть именно формирование такой полезной и доброй привычки.

И после смены зубов и даже взрослым человек в своих повседневных действиях живет полученными в результате обучения или приобретенными условными рефлексами. Можно назвать эту часть человеческого существа человеком рефлексов. В этой области он является самым интеллектуальным животным, появившемся в акте Творения. Злые языки утверждают, что рефлексивный человек во всех отношениях пригоден для того, чтобы занимать высочайшие гражданские посты.

В той мере, в какой человек живет вышеназванными силами, можно более или менее рассчитать, как он будет реагировать при определенных обстоятельствах, или какое представление он образует на основе данного впечатления. Для многих такие люди являются идеальными подданными, самой угодной рабочей силой.

У полного, совершенного человека все это может стать неопределенным из-за непредвиденного фактора. Человеческое "Я" то и дело пробивается сквозь автоматизированные процессы и формирует самостоятельные мыслительные образы.

Сознание "Я", пробуждающееся на третьем году жизни, мешает образованию хороших привычек, потому что ребенок в фазе упрямства подчеркнуто хочет чего-то другого, отличного от того, что стало само собой разумеющимся в результате формирования привычек. Позже начинается период, в который ребенок, вначале спорадически, а позже все чаще, начинает формировать собственные мыслительные образы, исходя из которых, он строит свой собственный мир, в котором он ощущает себя самого королем в центре своего государства.

Это и есть собственно период мышления (седьмой-девятый год жизни). В схеме в конце гштой главы мы представили в качестве первой формы мышления период ассоциирования содержания восприятий. В особенности после второго года оно покидает область исключительно физически обусловленных рефлексов и выступает как психическая функция. После смены зубов ребенок достигает фазы, когда он созидает для себя собственный мир мыслительных образов. При этом образование привычек продолжается на более глубокой ступени.

В этой фазе развития закладываются основы нашей подлинной человечности. "Я" получает возможность под защитой созидать собственный внутренний мир, который может быть устроен так, что в нем беспрепятственно может выразиться индивидуальный аспект. В этом маленьком мире "Я" правит как король в сказочном королевстве. Все желания могут быть выполнены. Личные творческие силы могут бурно развиваться. Для ребенка наступила фаза радостного творчества. Эта фаза развития является великой школой подготовки творческого интеллекта, который позже понадобится человеку, чтобы подняться над уровнем просто человека рефлексов.

Все, что ребенок воспринимает в этой фазе, он хочет глубоко прочувствовать, так глубоко воспринять пережитое, что оно станет частью собственного мира "Я". При этом возникает одно затруднение. — Чувственный мир в его неприкрытой реальности еще не

проникает в ребенка. Это происходит лишь после пубертатного периода. Ребенку в это время еще нужна мать как посредник между ним и внешним миром. В своем принятии содержимого опыта в собственный мир он зависит от другого, старшего человека. Он может воспринять то, что тот рассказывает ему о мире. Во второй фазе жизни ребенок еще не может усваивать внешний мир сам. Должно происходить предварительное усвоение. Воспитатель должен подарить ребенку образы собственного внутреннего мира. Это он может сделать лишь словом. В рассказах о мире он дарит мир своего личного "Я". Тем самым он дает ребенку необходимую для этого периода пищу.

Все "рефлекторное знание" старшего для ребенка непригодно. Все же пережитое им впитывается ребенком как дождевая вода жаждущим растением. Можно подвести итог сказанному следующими словами: макрокосмос для ребенка как "Я"-существа в этот период еще является книгой за семью печатями. Человеческий микрокосмос он может воспринять и переработать.

Упражнение рефлексов продолжается в этот период наряду или, лучше сказать, под покровом растущей собственной жизни в мыслительных образах.

По-настоящему хорошее преподавание во второй фазе жизни должно будет учитывать оба этих течения.

Правильным при этом будет вначале живо представить ребенку что-либо. Так живо, что он сможет принять это в мир мыслительных образов. Таким образом, это соединится с сущностью "Я" ребенка.

Если это "восприятие" состоялось, то для дальнейшей жизни это станет личным опытом ребенка, чем-то таким, с чем он нашел собственные связи. Потом можно будет преобразовать это путем упражнений в навык, используемый автоматически.

Поясним это на некоторых примерах: письмо и чтение должны стать в конце концов автоматически применяемой способностью. Как следует учить этому ребенка?

Изобретены бесчисленные остроумные методы, как быстрее или надежнее всего превратить этот детский навык в рефлекторное действие. Поэтому это главным образом "дело упражнения". Один метод учит вначале систематически связывать штришок со штришком, чтобы затем составить из штрихов буквы. Другой способ дает буквы сразу как целое. Третий включает образ как помощь при создании рефлекса образования букв; как, например, старый метод досок для чтения. Еще один метод имеет дело с готовыми предложениями: метод целых слов.

Представители различных методов убеждены в том, что их метод дает самый быстрый или лучший успех. Но что понимают во всех этих случаях под "успехом"? Не что иное, как образование автоматического рефлекса. Весь процесс включил только человека рефлексов, в то время как собственно человек остался вне рассмотрения и во время тренировки безгранично скучал.

Этими методами можно было бы обучить и животное, если бы оно обладало рефлексивным интеллектом, как человек, к чтению и письму.

Но если образ буквы погрузили в собственный внутренний мир ребенка, так что он связывает с ней все впечатления от рассказа, тогда он не будет скучать во время тренировки и не останется внутренне пустым и бедным, как обычно. Душа ребенка наполнена теперь образами и впечатлениями.

Дидактически этого можно достичь, позволяя каждой букве возникать из определенного образа, например, "В" из медведя (нем. В:ar), карабкающегося на дерево, чтобы полизать меду из улья. После того как рассказ и образы из него интенсивно пережиты, карабкающегося на дерево медведя рисуют. Позже объясняют, что люди называют этого медведя "В". Потом в течение месяцев "В" остается медвежьей буквой и во время тренировки детская душа всякий раз наполняется рассказом и образами, которые она из него сформировала. Тогда упражнение становится радостью и меньше утомляет.

Внутренняя жизнь ребенка не высыхает, а расцветает и образует живую основу для здоровой душевной жизни взрослого.

Обучение письму требует при этом методе, конечно, больше времени, чем при других методах преподавания. Зато конечный выигрыш несравнимо больше; потому что в одном случае возник лишь внешний навык, а внутренняя жизнь оказалась обедненной. В другом случае этот внешний навык тоже возник, но одновременно обогатилась внутренняя жизнь.

Использованное таким образом время особенно ценно. Действительно ли необходимо, чтобы ребенок мог писать уже через два-три месяца? Чем плохо, если он станет это делать лишь в конце первого школьного года, когда одновременно уже приобретет другие силы? У него еще есть от пяти до шести лет времени для упражнений!

То, что было сказано о письме, относится ко всем учебным предметам. Это относится и к счету, являющемуся предметом тренировки в особом смысле. Греки знали наряду с количественной ценностью цифр и их качественную ценность. Для нас 5 это $2+3$. Для греков число 5 открывало иной мир, чем число 3. Они знали совершенные и несовершенные числа, дружественные и недружественные.

Могут спросить, не значит ли это, что мы должны снова извлечь на свет преодоленную мистику чисел Пифагора. Но следовало бы присмотреться, не скрывается ли в этой так называемой мистике чисел, может быть, большой воспитательный смысл для ребенка. Будучи взрослыми, мы не пишем деловых писем в стиле сказки: жил-был однажды фабрикант, который должен был изготовить 30000 униформ и т. д. И все же мы признаем воспитательное значение сказок.

Дайте ребенку возможность спокойно ощутить специфическую самооценку простых чисел. Научите его, что 1 является качественно чем-то иным, чем 2. Дайте ему возможность найти все, чем является 1 в этом мире. Один — само по себе; два — вместе.

Дайте ему возможность детским способом пережить моральную цену одиночества и совместного пребывания.

Бог: человек не один, а вместе с Богом.

Одиноким человек, но там, где двое действительно вместе, присутствует третий.

Дайте ребенку возможность поискать явления, открывающиеся в числе 4. 4 угла кирпичного основания, на котором мы строим наш дом. 4 ветра и 4 стороны света.

Ребенок узнает, что 4 связано с земными делами, 1, 2 и 3 с моральными и божественными проблемами, что 5 прежде всего человеческое число. Наша десятичная система возникла из 5, то есть благодаря счету с помощью 5 пальцев на одной и на обеих руках.

В вавилонской культуре были еще и другие числовые системы, которые были более ориентированы на Космос. Так, например, двенадцатиричная система с 12 знаками Зодиака, из которой возникла шестидесятиричная система, которую мы сохранили в наших 12 часах, 60 минутах и 60 секундах, и в наших 360° , с помощью которых мы делим поверхность на углы.

Если ребенок получает не абстрактно-научное, а человечески-этическое отношение к числам, он сможет упражняться без опасности оскудения внутренних сил. Он будет находить отдельные числа "приятными", так как они делимы, а другие, такие как 17 и 19, "пустыми", так как они неделимы. Тогда упражнение снова станет радостью для ребенка.

С наступлением пубертета и уже в предшествующий период своеобразия мышления меняется еще раз.

Сохраненный мир собственных мыслительных образов, среди которых могло блуждать "Я", сотрясается контактом с окружающей действительностью. С помощью критической фазы десятого года так называемая реальность проникает внутрь и полностью опрокидывает собственный мир.

Если "Я" сильно развито в отношении использования мыслительных образов, оно сможет переработать это потрясение и научиться ориентироваться в требованиях так называемой реальности. Оно их рассмотрит, переработает по-своему и придет к самостоятельным идеям, так необходимым нашей культуре.

Но если собственная активная функция "Я" в мире мыслительных образов ничтожна, "Я" не сможет активно вмешиваться и будет зависеть от принятия и репродуцирования традиционных суждений и мнений.

Оригинальность мышления будет тогда отсутствовать, даже если личность необыкновенно умна. Великий нидерландский ученый уже сказал несколько лет тому назад: "У нас больше нет будущих профессоров, а только умные ассистенты."

Мышлением в послепубертатный период следует управлять так, что оно — опять-таки наряду с упражнениями — направлено прежде всего на самостоятельный подход к проблемам.

Может быть, здесь можно поделиться личным опытом: одиннадцатый класс гимназии получил нового учителя математики, оригинального и удивительного человека, запретившего на уроках начертательной геометрии заучивать наизусть построения. Построения рассматривались обстоятельно, но должны были быть забыты. К каждой конструктивной задаче каждый ученик должен был подходить самостоятельно, должен был "прозревать" ее. Потом каждый должен был самостоятельно найти метод построения. Его лозунгом было: "Лучше медленно, если это только ваша собственная конструкция, чем тупое применение заученных построений". Его влияние на класс было ошеломляющим. Многие слабые ученики стали вдруг активными, а многие прежние светила опустились до среднего уровня. Но он достиг того, что все твердо уверовали, что на выпускных экзаменах не будет ни одной геометрической задачи, которую нельзя было бы решить. "По начертательной геометрии вы все получите пятерку," — говорил он обычно, — "теперь у нас немного больше времени для других математических дисциплин."

Этот учитель указал нам путь доверия к собственным силам, и многие из его учеников еще и сегодня хранят его образ в своем сердце. Каждый урок, будь то математика или литература, химия или история, может тренировать либо исключительно "рефлекс" воспроизведения, либо способствовать кроме этого приобретению индивидуальных сил.

Сочинение театральные пьес, самостоятельный подход к проблемам, поддерживаемый лишь необходимой помощью, уместны для этой фазы жизни.

Здесь следует еще коротко сказать о системах преподавания, пытающихся соответствовать этим принципам. Система Дальтона и Монтессори стремится стимулировать "самостоятельную деятельность" детей. Для третьей фазы после пубертета это следует, без сомнения, одобрить. Для второй фазы развития, для периода обучения в начальной школе, эти методы по вышеописанным причинам очень сомнительны. Самостоятельность требует сознательной ориентации "Я" в отношении внешнего мира. Этому ребенок во второй период жизни еще не умеет. Слишком рано здесь подвергаются нагрузке силы, которые оказываются в распоряжении лишь в пубертатный период. Преждевременное использование сил лишь поначалу означает преимущество, позднее же ведет к отставанию.

Память.

О преподавании по эпохам

Обучение, обычное в настоящее время, обращается преимущественно к функции памяти.

В стремлении к знанию, "находящемуся под рукой", которое неизбежно влечет за собой наша система экзаменов, учебный материал должен быть воспроизведен в требуемые моменты.

Обычно под памятью понимают сознательную или абстрактную память. Это способность извлечь представление из состояния забвения, из бессознательного, и снова сознательно поставить в центр переживания.

В действительности это является также последней формой памяти. Если точнее проследить развитие функций воспоминания, то окажется, что есть еще две другие, более примитивные или ранние формы памяти. Первой, самой примитивной формой памяти выступает способность, которую можно было бы назвать "локальной памятью". Это явление, которое появляется у маленького ребенка перед возникновением сознания "Я".

Ребенок, который когда-то находился в определенном окружении и делал там определенные вещи, еще не может сознательно вспоминать об этих действиях. Если же он через некоторое время вновь попадает в эту же среду, он показывает своим поведением, что он в ней сразу ориентируется и знает, где находятся различные предметы и что с ними делали. Можно наблюдать это явление у каждого ребенка двух с половиной лет. В мансарде молоток и клещи убирали в определенный ящик, после того как ребенок мог ими поиграть. Проходят недели и месяцы, в течении которых молоток и клещи не доставались, и о них не говорили. После этого ребенок вновь приходит в мансарду в тот же угол, направляется к ящику и показывает, что его надо открыть, вынимает с большим удовольствием молоток и клещи и продолжает свою прежнюю игру.

Или малыш ездит на машине в гости к бабушке. Выдаются месяцы плохой погоды или болезней в семье. И вот опять мама едет в том же направлении. На определенном углу ребенок вдруг говорит: "К бабушке, бабушкин дом!" — и кажется, что он точно знает путь дальше.

Во время моих консультаций то и дело случалось, что приходила мать с ребенком, кажущимся на первый взгляд слабоумным. Мать рассказывала: "Гансик, конечно, очень сильно отстал, потому что на седьмом году он еще не разговаривает и не проявляет способности понимать. Но слабоумным он не может быть, потому что недавно мы ездили на каникулы в Вено, где живут его дедушка с бабушкой. Он не был там три года. На вокзале он издал крики радости, потащил нас с собой и привел к дому дедушки с бабушкой. Оказалось, что он точно знал дорогу". Приходится объяснять матери, что эта функция еще не означает особой способности, а является примитивнейшей формой памяти, которой достигает каждый ребенок к третьему году.

Локальная память является старейшей и филогенетически. С этим связана склонность старых культур устанавливать памятники там, где случилось нечто особенное, чтобы вспоминать об этом при виде камня. Памятные камни встречаются повсюду. Иногда это огромные, поставленные на торец блоки, как менгиры у кельтов. Позже камни обрабатывались художественно. Наконец, мы видим их снова как триумфальную арку римских цезарей.

Так как локальная память остается в более глубоких, бессознательных слоях душевной жизни, взрослому тоже известно кое-что из этих явлений. Кто не возвращался в дом или сад своего самого раннего детства? Какие удивительные детские чувства всплывают при этом и как сильно мы стремимся все кругом обождать и посмотреть, все ли сохранилось от прежних времен. Как всплывает вдруг в определенном месте коридора уже давно забытое событие юности, связанное именно с этим местом!

Не должны ли мы, и прежде всего с нашими детьми, каждые каникулы возвращаться в одно и то же место, чтобы снова идти теми же путями и оживлять воспоминание о прежних радостях?

Форма этой памяти связана с тем, что сделано или произошло. Она связана с бессознательной жизнью воли и как таковая еще полностью погружена в жизнь желаний и привязана к ней.

Локальной памяти родственно явление, когда определенный запах может вызвать вдруг уже давно забытую сцену юности.

После памяти, связанной с местом, которая более имеет отношение к воле, развивается ритмическая память. Она связана с чувством. Благодаря ритмической памяти ребенок уже может запоминать определенные вещи, прежде чем сможет помнить их абстрактно. С радостью он повторяет детские стихи, считалочки и игровые песни, состоящие всегда из ритмического повторения звуков. Кое-кто из школьников, уже знающих таблицу умножения по ритмической песенке, при вопросе, сколько будет 4х6, должен быстро повторить весь ряд, чтобы суметь дать ответ. Кульминация ритмической памяти находится между четвертым и пятым годами. Она совпадает с творческой фантазией, которая часто выражается в ритмических действиях.

Ритмическая память менее бессознательна, чем связанная с определенным местом. Она живет на волнах мечтательной жизни чувств. В мировой литературе дохристианских культур находят много примеров ритмической памяти. Достаточно вспомнить поразительные достижения памяти многих певцов.

Индийские веды, вавилонский эпос о Гильгамеше, речи Будды, все они чужды нам из-за бесконечных повторов одинаковых предложений и восклицаний. Для нашего чувства они засоряют действие и заставляют современного человека быстро терять нить рассказа. В 19 веке существование слепого певца Гомера считалось невозможным, "потому что удерживать в памяти всю "Илиаду" и "Одиссею" не может никто".

Для этого певцы должны апеллировать к ритмической памяти. Исполнители рун финской "Калевалы" садились друг против друга верхом на скамью, как на лошадь. Они брали друг друга за руки крест-накрест и начинали раскачивать верхнюю часть туловища в определенном ритме взад и вперед. Когда они впадали в полусознательное состояние сна, они начинали петь друг другу руны. При этом ни певцы, ни слушатели не уставали, несмотря на продолжительность, в течение часов или дня.

Отсутствие утомляемости в деятельности, связанной с ритмической памятью, является фактом, который педагогически еще недостаточно оценен. Ритмическая память живет в современном европейском ребенке до девятого года. Потом она все больше вытесняется полностью сознательной абстрактной памятью и растворяется в художественном переживании, образуя основу для жизни в музыке и поэтическом искусстве.

Полностью сознательная память на абстрактные факты становится возможной лишь после пробуждения сознания "Я". Она развивается параллельно развитию сознания "Я".

Если сознание "Я" на седьмом году еще не стало непрерывным, память имеет скорее случайный характер. Лишь определенные события, которые произвели особое впечатление, могут быть при желании вызваны в памяти.

Ребенок со своей ориентацией в мире еще очень зависит от памяти, связанной с местом, и опирается при игре весьма сильно на ритмическую память. Переход к усиливающейся нагрузке памяти абстрактными фактами должен осторожно осуществляться в школе. Вначале еще можно с успехом пользоваться неутомимой ритмической памятью, связанной с элементом игры.

После девятого года, когда процесс переживания "Я" увеличил дистанцию между "Я" и миром, в ребенке сама по себе пробуждается склонность дистанцироваться от учебного материала и воспринимать его как абстрактное, чуждое душе содержание. Процесс происходит с особой интенсивностью в постпубертатный период.

На девятом году ребенок намного интенсивнее связан с тем, что предлагается ему в качестве учебного материала. Он идентифицирует себя с содержанием. Вследствие этого

ответственность педагога здесь особенно велика. Он может преподнести тот же самый материал в такой форме, что в нем будет жить художественный элемент, либо в такой, что его надо будет воспринимать абстрактно. Он может даже с успехом опираться на остатки локальной памяти, побуждая детей делать снова и снова определенные вещи и сделанное (например, ритмические упражнения для ходьбы, связанные с таблицей умножения) таким образом соединять с местом, где это произошло. Для последующей нашей жизни неплохо, если определенное содержание будет связано с воспоминанием о нашем классе и многими радостями, которые мы пережили в первый год! Это должны быть приятные воспоминания!

Эти взгляды при последовательном применении смогли бы привести к революции в преподавании в первые три года в начальной школе. Был бы возможен более экономный и более физиологичный метод работы. Одновременно оказалось бы, что многие дети, имеющие в первые годы наибольшие трудности с материалом для запоминания, могут с радостью успевать.

Это будут прежде всего дети медленно развивающиеся, а также мечтательные, пребывающие во сне, которые с трудом могут воспринимать интеллектуальный материал для запоминания.

Здесь ни в коем случае не идет речь об отставших детях. Более того, это зачастую именно дети с особыми способностями, не спешащие ни с чем.

Продвинувшиеся дети, опережающие свой возраст, вначале не испытывают трудностей с запоминанием материала. Они получают хорошие оценки в журнале. Но именно для них было бы благословенной терапевтической мерой, если бы они были вынуждены еще некоторое время жить детской ритмической памятью. Опыт показывает, что если это проводить целенаправленно, дети становятся более детьми и физически здоровеют.

Об обычной сознательной, интеллектуальной памяти известно достаточно. Мы можем сформулировать это кратко. Она состоит в возможности воспроизведения по своему усмотрению содержания представлений произвольных, не связанных с местом или ритмом.

Преждевременное развитие абстрактной памяти и овладение ею вызывает позже снижение успехов в запоминании. Оно приводит к нежеланию напрягать память. Вместо этого охотнее отдаются непосредственному восприятию в образе и слове. Определенные направления умели рафинированно пользоваться этим.

Так как в последнем столетии почти повсюду более или менее были склонны к слишком раннему использованию памяти, это стало значительной культурной проблемой.

В этой связи возникает вопрос, надо ли уже в начальной школе проводить каждый час другой урок и просто продолжать начатый урок на следующий день.

Системе разделения предметов по определенным часам недели противостоит предложенная Рудольфом Штайнером для свободных вальдорфских школ и осуществляемая с тех пор система преподавания по эпохам. При этом данный предмет прорабатывается не просто все дообеденное время, но в течение нескольких недель. В следующие недели берется другой предмет.

Школы Монтессори также дают возможность ребенку долго заниматься одним предметом. Но это предоставлено воле самого ребенка: он может прервать начатое и начать новое. Системы Дальтона и I.V.O-школы практикуют разделение работы на многочисленные частные задачи. Система преподавания эпохами для основной ступени и старших классов в рамках вальдорфских школ идет в этом отношении дальше всего.

Представители раздробленного учебного плана утверждают, что ребенок, утомленный уроком счета, взбодрится чтением. Благодаря перемене будет поддерживаться его интерес. Приятные и неприятные для какого-то ребенка предметы сменяют друг друга.

Три недели подряд счет или география как основной предмет должны были бы наскучить ребенку.

Но следовало бы спросить себя, какое влияние оказывает на ребенка раздробленный учебный план и к каким силам он обращается.

Если исходить из метода преподавания, тренирующего главным образом интеллектуальную память, то метод сменяющих друг друга уроков покажется само собой разумеющимся. Если же пожелать во время преподавания достичь еще больших глубин души ребенка, этот метод нельзя будет применить. Если же сверх того уделять должное внимание художественному элементу в преподавании, этот метод окажется совершенно непригоден.

Ребенку всегда нужно некоторое время, чтобы совершенно проникнуться чем-то. Это детское своеобразие, связанное с повторяющимся характером основанной на ритме функции памяти, что ребенок хотел бы продолжать то, с чем он связал себя. Только тогда он может связать себя с чем-то в глубинах своей души. Только тогда стимулируются жизнь чувств и воля, и сам ребенок становится продуктивным.

Само собой разумеется, что нельзя часами и целыми неделями подряд проводить интеллектуальное обучение одному предмету. Это опротивело бы детям через несколько дней. Надо будет разнообразить преподавание внутри материала рисованием, лепкой или написанием сочинений по этому материалу, так что восприятие и самостоятельное творчество будут находиться в равновесии друг с другом как вдох и выход. Если удастся установить это равновесие, ребенок начнет жить в материале. Он перерабатывает то, что воспринял на одной неделе, в следующую. Ребенок начинает медленно чувствовать себя в определенной области как дома. Завершение эпохи тогда ощущается как завершение небольшого этапа жизни, как окончание путешествия в ставшую знакомой область. Раздел на месяцы оставляется после этого в покое, пока за него снова не возьмутся.

"Но тогда дети уже все забыли!"— скажет сторонник чередования уроков. Забвения так боятся потому, что видят успех лишь там, где весь учебный материал поддается воспроизведению.

Тот, кто занимался различными формами памяти, не знает заботы о "забывании" проходимого содержания учебного материала. Во-первых, практика показывает, что через полгода, с началом следующей эпохи этого предмета, после короткого повторения в течение пары дней вспоминается содержание предыдущей эпохи и можно двигаться дальше. Во-вторых, следует спросить себя, не имеет ли преимуществ то, что много материала временами исчезает из верхних слоев сознания и остается покоиться в глубине.

Что происходит с тем, что мы когда-то знали и теперь забыли? Вспоминаем ли мы. Взрослые, еще все то, что когда-то учили? Потеряно ли это для нас из-за этого? Разве мало таких, кто ничего больше не помнит из математики, не может решить задачу по алгебре, хотя когда-то имел хорошие оценки?

Потеряно ли все это для нас?

Решение этих вопросов заключено в той тайне, что содержание, исчезнувшее из настоящего нашей душевной жизни, активно в бессознательной спящей части нашей душевной жизни. Наша математика, которую мы когда-то изучали и забыли как таковую, превращается в способность логического мышления и приводит нас в состояние делать правильные выводы из жизненной ситуации. Будь это иначе, можно было бы спокойно вычеркнуть 80% учебного материала, потому что "остается" не более 20% .

При преподавании по эпохам учебный материал всякий раз погружается в подсознательное и по временам забывается. В этот промежуточный период уже начинается процесс образования способностей, которые во время изучения следующей эпохи становятся плодотворны для восприятия нового материала.

Часто нельзя избавиться от впечатления, что наша теперешняя система преподавания воспитывает больше для экзаменов, чем для жизни.

Страх не подготовить ученика к определенному экзамену вынуждает учителя судорожно держать все изученное наготове, чтобы ребенок в определенный момент смог все тотчас же выдать. Результат экзамена является довольно скудным мерилom действительной готовности к жизни, потому что он проверяет только очень ограниченную человеческую функцию.

Прежде чем преувеличенное уважение к экзаменационной бумаге будет уменьшено до уместных размеров и экзамен не будет тяготеть над всем обучением, утечет еще много воды. К счастью, все больше раздаются призывы пользоваться другими масштабами для испытаний, прежде всего из жизненной практики.

По традиционной системе расписания уроков материал соединяется главным образом с нашим интеллектом. По системе эпох ребенок гораздо глубже идентифицируется с учебным материалом, который в гораздо большей степени становится его собственным. Благодаря этому может лучше осуществляться процесс преобразования учебного материала в способности, приносящие в жизни свои плоды.

Система эпох имеет лишь тот недостаток, что она не готовит к наивысшим достижениям в экзаменационной борьбе. Дети, которых обучают по этой системе, чувствуют себя неуютно перед бессмысленными для их ощущений требованиями соревнования вопросов и ответов. Если они должны сдавать экзамены, то их необходимо пару месяцев готовить к этому. Результаты показывают, что после этого они оказываются не худшими экзаменуемыми. Прежде всего в своей творческой работе и в своем понимании явлений они, безусловно, не отстают от других детей с такой же интеллектуальной одаренностью. После испытания техника экзамена всеми снова забывается. Тогда жизнь сама судит о пригодности дипломированных.

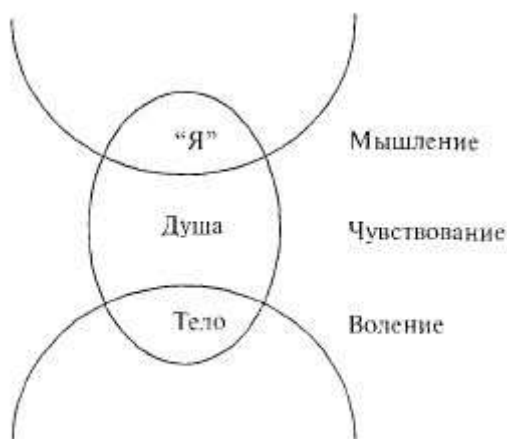
IX. Фазы развития чувства

О художественном развитии

Мышление мы познали как процесс, при котором внутренне осознается внешний мир, волю — как функцию, в которой внешне выступает внутренний мир, для чувства же характерным является то, что оно постоянно колеблется между открытием себя для внешнего мир и уходом в себя.

В чувстве симпатии душа открывается для мира. В антипатии она замыкается в себе, отталкивает от себя мир. Жизнь чувств колеблется между симпатией и антипатией, любовью и ненавистью, смехом и плачем. Это великий процесс дыхания между душой и миром, своего рода диастола и систола, подчиняющиеся собственному ритму.

Жизнь чувств — это подлинное средоточие душевной жизни. В мышлении мы имеем полюс, более всего приближающийся к духовной сущности "Я". В воле живет полюс, тесно связанный с желаниями, имеющими телесное происхождение. Силы из обеих областей воздействуют на ядро чувствования (см. рис 12).



В чувствующей душе человек переживает свое собственное бытие первичным и центральным. Здесь определяется его глубочайшая человеческая ценность. Поэтому-то развитие жизни чувств столь существенно для будущего жизненного счастья и человеческой ценности индивидуума.

Ошибаются, полагая, что эта область развивается "сама по себе". Для развития мышления в воспитании предпринимаются большие усилия. Для развития нравственных сил после краха последних десятилетий ведется поиск новых путей. Но все это ничего не стоит, если эти силы не связаны между собой в личности здоровой, полностью развитой жизнью чувств.

Развитие жизни чувств в связи с этим так же важно, как и жизни мышления и воления.

Прежде чем мы обсудим развитие чувства, нужно вначале несколько больше сказать о сущности чувствования.

Благодаря позитивному чувству, симпатии, душа открывается для внешнего мира и принимает его в себя. В ходе этого процесса вся душа растворяется во внешнем мире. Она изливается и идентифицирует себя с внешним миром. Единение так интенсивно, что оно может доходить до границы задач отдельной личности, то есть до границы сознания. Осознание пережитого не может в существенном произойти при этом слиянии. Оно может возникнуть только тогда, когда душа снова освободится от интенсивного соединения с внешним миром и придет к себе самой.

Чем интенсивнее происходит процесс отдачи себя миру, тем сильнее потом внутреннее смакование, тем глубже будет чувствоваться и переживаться мир.

Рудольф Штайнер в своем руководстве по самовоспитанию одним из первых правил поставил следующее: "Тот, кто, пережив удовольствие, позволяет этому удовольствию несколько открыть себя, тот поддерживает и воспитывает свою способность познания."

Познание этого процесса "вдоха-выдоха" в жизни чувств должно лежать в основе воспитания жизни чувств.

Здесь дело не только в том, чтобы предлагать детям приятные вещи. Чисто наслаждающееся излияние во внешний мир вызывает стремление ко все новым удовольствиям. В этой области уместно находить физиологически верное чередование приятного восприятия и осознания в душе.

На практике это можно познать в игре детей. Взрослый должен вмешаться, когда дети начинают выходить из себя или становятся совершенно необузданными.

Во время рассказа нельзя прерываться в момент наивысшего напряжения. Надо довести напряжение до кульминации, и в заключение создать разрядку. Если этого не сделать, дети выбегут из класса и разрушат школу.

Этот процесс "дыхания" надо стимулировать по тем же законам, которые действуют для искусства и драмы. Различие между танцевальной музыкой и симфонией состоит в этой области в том, что танцевальная музыка требует лишь постоянно увеличивающейся

отдачи, в то время как симфония ведет к "дыханию" напряжения и разрядки. Кому доводилось наблюдать одну и ту же концертную публику во время исполнения Дюка Эллингтона и затем симфонии Брукнера, может понять, что имеется в виду.

Педагог будет постоянно так "сочинять" свои уроки, что они становятся маленькой симфонией или сонатой, со вступлением, серединой и заключением. Если он этого не делает, он вредит здоровью ребенка.

В дидактике это должно стать одним из важнейших пунктов. На семинарах в этом надо постоянно упражняться.

Наиболее часто совершаемая ошибка состоит в том, что ребенок развивает слишком мало симпатии к учебному материалу. Он уходит в себя, и у учителя возникает ощущение, что перед ним вязкая масса. Подавленные силы симпатии разряжаются затем вне школы как необузданность. Но и слишком сильное или одностороннее обращение к силам симпатии вредит ребенку. Он слишком выходит из себя, дурачась, не знает, что делает и легко поддается инстинкту разрушения.

Хороший педагог играет со своим классом как на инструменте. Он доводит напряжение до того, что все затаивают дыхание. Он ведет к разрядке, когда класс издает глубокий вздох. Так он воспитывает гармоничного, уравновешенного человека.

Лучше всего это поняли руководители молодежных лагерей. Они умеют создать чередование между серьезностью и дурачеством. Может быть, в этом и состоит оправданная причина часто выражаемого сейчас стремления приблизить школу к молодежному лагерю.

Сказанное не следует понимать так, что школа должна стать лагерем и в ней следует ввести "дурачества". Между школой и лагерем тоже должно оставаться различие, которое может привести к процессу вдыхания и выдыхания. В школе же вышеназванный процесс дыхания может быть осуществлен в рамках преподавания художественным образом.

Для систематического изложения развития чувственной жизни ребенка мы должны различать чувства и чувствование. Чувства возникают непосредственно после рождения. Они являются ощущениями удовольствия и неудовольствия, выступающими в связи с жизненными стремлениями и желаниями. Голод производит чувство неудовольствия, питье — чувство удовольствия, холод — неудовольствия, приятное тепло — удовольствия и т. д.

Эти чувства, возникающие как реакция на внешний мир, действуют автоматически. Они возникают также и у животного при тех же обстоятельствах.

О *чувствовании* в человеческом смысле можно говорить, когда возник замкнутый мир чувств, в которых чувствование имеет место как состояние. Удовольствие и неудовольствие исходят еще непосредственно из жизненных стремлений. Они исчезают, как только перестает действовать причина, вызывающая удовольствие или неудовольствие.

Симпатия и антипатия более всеобъемлющи. Но и они являются реакцией на внешний мир.

Радость и страдание — человеческие чувства. Они являются состоянием чувствующей души. Но любовь и ненависть являются частичной предпосылкой возникновения нравственной личности.

Здесь мы оказываемся перед целым рядом постепенных изменений, начинающихся с чувства удовольствия и достигающих вершины в высочайшей силе любви.

В начале стоит чувство, вызванное желанием, в конце — то, носителем чего является духовная сущность "Я".

Всю последовательность можно наблюдать во время развития ребенка в возникновении. У младенца нет ничего, кроме преходящих чувств удовольствия и

неудовольствия. У малыша уже есть свои выраженные симпатии и антипатии. Школьник знает радость и страдание. У созревающего подростка просыпаются любовь и ненависть.

Движущей силой, вызывающей возникновение собственного внутреннего мира чувств и развивающей его дальше, является творческая фантазия. В жизни ребенка она проявляется после трех лет. В фантазии ребенок более или менее изолирует чувствующую душу от внешнего мира. Он формирует собственный внутренний мир, в котором перерабатываются дальше элементы внешнего мира, но в котором также возникает поток чувств, не зависящий от случайностей внешнего мира.

Жизнь в фантазии есть важнейшая школа жизни чувств. Чем больше фантазия имеет пищи и возможности развиваться, тем разнообразнее будут чувства ребенка.

Шарлотта Бюхлер правильно замечает, что для ребенка песочница так же необходима, как бутерброд. При этом можно еще раз указать на то, что для ребенка игрушка, "законченная и совершенная" лишь частично и потому пригодная для многих целей, когда фантазия может дополнить недостающее, значит гораздо больше, чем "совершенная", которая не может затронуть фантазию. Таким образом, игра ребенка является первой школой развития чувства.

Но уже в этой фазе необходимо посредством руководства добавить новый фактор развития чувства. Он должен исходить из детского сада и первых трех классов школы.

Новый фактор состоит в осознанно-целеустремленном художественном развитии ребенка. В нем жизнь его чувств облагораживается и от еще сильной связи с жизнью желаний переводится на более высокую ступень, где чувство направляется духовными импульсами.

Поскольку ребенок в этот период в первую очередь склонен строить и рисовать, следовало бы помочь младшему ребенку в строительстве, старшему в рисовании и живописи. Тем самым ему помогают преодолевать определенные технические трудности и пробуждают чувство прекрасного и некрасивого. При этом следовало бы в основном как можно больше работать красками. Постепенно следовало бы пробуждать в ребенке чувство подходящих друг к другу, гармоничных, и дисгармоничных, кричащих сочетаний цветов. Теплый красный, сияющий желтый, спокойный зеленый, холодный голубой, одухотворяющий фиолетовый.

В это же время следовало бы пробуждать в ребенке восприятие природы. Во время осенней прогулки можно обратить внимание на цвета деревьев. В школе воспоминание может углубляться в процессе рисования и живописания (жидкими красками по влажной бумаге).

С помощью рассказов можно углубить и расширить шкалу нюансов ощущений. Это идет от простейших чувств приятного и неприятного у младенца до пылкой любви и возмущения у старших.

Часто склонны пробуждать у детей только положительные чувства. Это нечто невозможное, потому что при этом вне рассмотрения остается драматизм, жизненный закон чувств. Всякое старание предложить только положительные чувства приводит к слащавости и поверхностности.

Чувства возникают только из противопоставлений и противоположностей. Гете показал, что человек может пережить лишь столько радости, сколько он знал страданий.

Дело не в том, чтобы утаивать от детей негативные чувства или порицать их как таковые. Важно правильно противопоставлять эти чувства друг другу. Рассказ снова должен стать произведением искусства. В нем может не только чередоваться напряжение и разрядка. Должны также следовать друг за другом оправданным в драматическом отношении образом любовь к благородному принцу и отвращение к злому волку или троллю.

Если рассмотреть с этих двух точек зрения известные сказки, то они предстанут непревзойденными произведениями искусства.

В выборе сказок следовало бы исходить также из этих точек зрения. В "Белоснежке" ритм дыхания между добром и злом учащается до самого конца, когда Белоснежка лежит в стеклянном гробу на горе и сказка находит свой апофеоз в окончательном освобождении ее принцем.

Не все сказки совершенны в своем построении. Наряду с известными сказками братьев Гримм можно было бы еще упомянуть северные народные сказки, содержащие наряду с рассказами из менее чистых источников также много маленьких произведений искусства. В целом они являются драгоценным даром для воспитания наших детей.

После десятого года наступает большое изменение в жизни чувств, в результате которого ребенок более или менее отказывается от своего примитивного детского мира.

Если он до этого жил главным образом в сфере образов, то теперь начинается музыкально-драматическая эпоха.

Светлое и темное, до этого приходившие к ребенку из внешнего мира как добро и зло, начинают играть роль в его собственном внутреннем мире. Этот процесс начинается на десятом году и достигает кульминации в пубертатный период.

Только тогда мир музыки в полной мере открывается перед ребенком.

В маленьком ребенке развивалось ощущение такта. Оно ближе всего непосредственному волевому переживанию ребенка. Позже у него сформировалось чувство ритма и мелодии. И лишь в конце младшего детского возраста развивается мелодическая память; сначала на определенные интервалы (нисходящая малая терция), позднее на пентатонику и еще позднее на наш диатонический звукоряд с основным тоном как опорным пунктом.

Это первое развитие было подробно рассмотрено автором в книге "Такт, ритм, мелодия".

В первых простых элементах такта, ритма и мелодии ребенок пребывает примерно до десятого года жизни. Гармония, мажор и минор ему еще чужды и не ощущаются внутри.

Только после десятого года ребенок может ощутить свет и тьму в своей собственной душе и благодаря этому мажор и минор в музыке. И лишь в пубертатный период внутренним переживанием становится многоголосие.

В преподавании музыки в основной школе оправданно исходить из одноголосного пения и осторожно подготавливать многоголосие канонами.

Драматический элемент, который вначале преподносился ребенку извне в рассказах, в пубертатный период может быть глубоко прочувствован.

Теперь пора драматический элемент сделать полностью внутренним переживанием, не только напряжением и разрядкой, как до этого, а как свет и тьму. Драматический элемент может быть найден прежде всего в истории и литературе. Характеры из истории и биографии должны стать для юношей и девушек действительно живыми людьми. С ними вместе они должны переживать страдания и преодолевать их.

В сочинениях и самостоятельно сочиненных пьесах предоставляется возможность проявить этот драматический элемент, чтобы от него подняться к прочному внутреннему равновесию.

И здесь дело опять в том, чтобы так преподнести эти вещи, чтобы они стали глубоким переживанием. Они должны совершенно заполнить душу созревающего подростка.

И это не может состояться без преподавания эпохами, дающего детям время согреться на материале души.

Особой задачей было бы эстетическое воспитание и тем самым развитие чувств ребенка из рабочей среды, идущего в самом благоприятном случае в профессиональную или промышленную школу.

У этих молодых людей в основном те же потребности. Но надо будет искать другие пути удовлетворения этих потребностей, учитывая уровень развития и дальнейшее профессиональное образование.

В профессиональной школе наряду с подготовкой по специальности следовало бы преподавать художественные ремесла. Это имеет величайшее значение для будущей проблемы свободного времени, а также для художественного творчества в собственном домашнем хозяйстве. Желая, чтобы хорошие красивые изделия ручного ремесла больше ценились, чем дешевые изделия массового производства, следует развивать понимание и вкус к личному изделию.

Домашние и индустриальные школы сделали уже довольно много, чтобы наряду с деловыми качествами девушек готовить их к выполнению будущих задач как матерей семейства, введя такие предметы, как уход за детьми и их воспитание.

Важно было бы воспитывать вкус к оформлению окружения. Самостоятельное устройство жилых помещений, искусство применения цветов, благодаря чему ощущения красоты достигают одним-единственным цветком на поверхности стены, уход за садом и многое другое могло бы служить той же цели.

Только если вкус покупающей публики изменится, на рынок будет поступать лучшая мебель для народа.

О последней фазе развития чувств уже говорилось в шестой главе. После пубертета, в который переживается прежде всего дуализм света и тьмы, внутреннего мира и окружения и т. д., следует потребность в синтезе предметов. Это становится особенно явно в поисках религиозного мировоззрения. При этом удивительно, что внешняя форма этой юношеской религии может быть и антирелигиозной. Мы пережили время, в которое определенная часть имеющей религиозную преданность молодежи была атеистической или историко-материалистической. Для них это было формой, в которой синтезировалось отношение чувств к внешнему миру. Сегодня чувствуется склонность прийти к другим формам синтеза, при которых стремятся к более духовному рассмотрению мира.

Х. Фазы развития воли

Моральность

В первых главах мы говорили о воле, не останавливаясь подробно на том, что именно мы понимаем под "волей". Но мало где встретишь большее вавилонское смешение языков, чем при обсуждении понятия "воля". То, что один называет волей, другой называет желанием. У многих просто нет четко очерченного понимания воли. В обиходе даже младенцу приписывают "своеволие".

Поэтому мы должны вначале установить, что мы понимаем под "волей". Для этого мы изберем — как сделали это раньше в другом случае — метод определения появления феномена "воли" между двумя полюсами с многими промежуточными ступенями. Область воли находится в той части человеческой души, из которой исходит стремление действовать в мире.

Первый источник сил, из которого в каждом живом организме возникает активность, есть комплекс жизненных инстинктов. Они действуют в организме как природные силы. Свое выражение они находят в инстинктах жизни, роста, развития, приема пищи и продолжения рода. Они действуют в бессознательной жизни органов и становятся заметны с первого дня жизни.

В растительном мире процессы роста и развития протекают без желаний. Растение проявляет в своей форме целостность жизненных процессов. Только животное принимает участие в этих процессах в своей душе, где желание соединяется с инстинктом.

Элемент желания пронизывает все животное и сам проявляется во внешнем облике животного.

Наряду с жизненными инстинктами, у животного встречаются также животные желания. Они, как и вегетативные инстинкты, в основном направлены на сохранение индивида, но более сложны и часто могут выступать в необычных формах. Инстинкт создания гнезда, стадный инстинкт (стремление собираться в стадо), бойцовский инстинкт и инстинкт прятания (органически действующий в мимикрии), а также многие другие формы животных инстинктов служат сохранению индивидуума и вида. Инстинкт добывания пищи касается индивида, а инстинкт вскармливания птенцов — следующего поколения.

Все эти инстинкты, действующие в душе как желания, находят и у человека. Стремление к власти, дух стадности, стремление создать гнездо — все это можно воспринимать как факторы, вызывающие определенные человеческие поступки. Ощущаем ли мы побуждение называть эти инстинкты и желания в совокупности "волей"? Можно пойти еще дальше. Можно указать на различные побуждения, являющиеся чисто человеческими и не встречающиеся в мире животных. Побуждение выпрямиться, чтобы всю длину тела поставить на небольшую поверхность подошв, исполнить этот эквилибристический трюк, является подлинно человеческим побуждением. Далее можно назвать человеческим побуждение говорить. А также побуждение образовывать представления о мире. Эти человеческие побуждения отличаются от животных влечений и могут развиваться только в человеческом окружении благодаря подражанию.

И все же мы сами не можем еще назвать эти человеческие побуждения "волей".

Вегетативные инстинкты, животные желания и человеческие побуждения исходят из сил, которые изначально были в организме и извергаются из него со стихийной силой, проявляясь в виде действий.

О "воле" мы сможем говорить только тогда, когда различные виды побуждений наполнят сознание, вступят там во взаимодействие с миром сознательного опыта и тем самым будут регулироваться и управляться сознанием.

Уже указывалось на то, что этот элемент в детских действиях возникает лишь на шестом году жизни, во время готовности к школе.

Это самая первая, примитивная форма воли. Она еще на 90% является желанием, и на 10% — управлением, основывающимся на наблюдении и опыте. И все-таки здесь можно говорить о начале волевого элемента.

Таким образом, желание становится волей благодаря соприкосновению с познающим сознанием.

Как высшее содержание этого познания можно рассматривать знание о собственном "Я" как божественной искре и помощнике в божественном Творении.

Если сознание наполнено этой мудростью, оно придает воле свое наивысшее направление. Рудольф Штайнер назвал высшую ступень воли "моральной фантазией" [*Рудольф Штайнер "Философия свободы"].

Между целенаправленной игрой и моральной фантазией располагается целая шкала волевых ступеней.

Чем больше сознательное содержание "Я" включено в волевое решение, тем моральнее будет действие.

Воля еще примитивна, пока она приводится в действие почти исключительно желанием и управляется лишь комбинирующим мышлением (школьная зрелость).

Воля становится более зрелой, как только мир идей развивается дальше и благодаря этому могут возникать далеко простирающиеся цели (пубертет).

Воля обретает моральный характер, если желания направляются таким образом, что из человеческого "Я" духовная реальность вливается в волевые решения. Воля неморальна, если это влияние сознательно подавляется и руководство желаниями передается интеллекту.

Если интеллект бессознательно служит желанию, можно говорить не о неморальности, а об аморальной жизненной позиции. Большая часть поступков, которые мы совершаем как люди 20-го столетия, относится к этой последней категории.

Наш интеллект ставится на службу нашим желаниям и дает нам возможность утонченнее следовать этим желаниям. Так возникла культура со многими техническими удобствами и безудержным стремлением к власти.

Воля совершенно аморальна, когда имеет место невозможность сделать действительными силы "Я" при постановке цели. Аморальность — это уже отклонение, а именно, форма психопатии.

Можно спросить себя: возможно ли совершенно исключить желание из воли? Для обычной жизни это будет невозможно, потому что в тот момент, когда желание (жизненное, животное или человеческое) прекращается, гаснет и стимул к действию. Во время нашей жизни на Земле мы зависим в том, что относится к нашей воле, от нашего организма и сил, исходящих из него.

Причиной другого недоразумения является недооценка желания. Само по себе желание никогда не является злым или плохим. Желание постоянно направлено на сохранение индивидуума и вида. Оправданному во всех отношениях инстинкту самосохранения противостоит инстинкт самоотдачи и самопожертвования. Он играет роль в материнской любви. Он нацелен не на самосохранение, а на сохранение потомства.

Возможность "зла" возникает, как только желание переходит в волю. Там, где человек вкушает с древа познания, он в состоянии желание перевести в действие в разных направлениях.

Эти рассуждения должны ввести в проблемы воспитания воли и развития нравственности.

На первом году жизни ребенка мы констатировали преобладание жизненных инстинктов. Деятельность состоит лишь в выполнении органических функций. После первого года возникают животные и человеческие инстинкты. С этим связано возникновение первой настоящей игры ребенка. С пробуждающимся сознанием "Я" появилась бы первая возможность развития воли в собственном смысле слова. Но она выступает не сразу, потому что непрерывность сознания "Я" вначале еще мала, и содержание сознания охватывает лишь самый первый жизненный опыт.

Детские поступки подчиняются в этот период еще полностью влиянию ритмически протекающих органических процессов. Это отчетливо проявляется в игре. Это игра ради игры, деятельность сама по себе. Как уже было сказано, игра в течение шестого года жизни меняет свой характер. В поступках проявляется более однозначная постановка цели. Шарлотта Бюхлер говорит здесь о "готовности к делу". Это готовность осуществить работу с определенной целью. Она поставила "готовность к работе" предварительным условием пригодности к посещению школы.

Таким образом, воля пришла к первой стадии своего развития. В каком направлении воля будет развиваться дальше, будет зависеть от имеющегося в распоряжении ребенка школьного возраста содержания сознания. Развитие моральности в этой фазе может состояться лишь тогда, когда ребенок воспринимает содержание, дающее ему возможность в соответствующей детскому возрасту форме осознать различие между добром и злом. Такое содержание дается лучше всего в форме историй, сказок и

рассказов, которые придумывают сами и которые, вращаясь в мире мыслительных образов ребенка, вводят в поле его зрения проблемы добра и зла. Если рассказы таковы, что ребенок слушает их, затаив дыхание, и потом продолжает заниматься ими в своей фантазии, то они особенно действенны.

Категорический императив: нельзя делать то-то и то-то — в общем производит гораздо менее глубокое впечатление, потому что эта форма еще не может приспособиться к внутренней жизни ребенка. Такие поучения остаются на поверхности и воздействуют самое большее как дрессировка. Это известно из практики, и особенно там, где нравственное развитие осуществляется с трудом. Несмотря на все увещания, снова и снова возникает определенный образ действий.

Практическим примером может служить следующий случай: заботам воспитателя был доверен 8-летний мальчик с холерическим темпераментом, страдавший приступами бешенства, при которых он все разрушал. И вообще он то и дело давал своим поведением повод спросить, открыт ли он для моральности.

Вместе с другими детьми он занимался рисованием. Воспитатель нарисовал для него на его бумаге окружность. Из-за плохого качества бумаги карандаш проткнул ее. От этого возникла большая прореха. "Так и надо," — сказал мальчик с отвратительной ухмылкой на лице. Не обращая на это внимания, воспитатель обратился к соседнему мальчику и начал рассказывать: "Жила-была девочка, которая ходила гулять со своей куклой. Тут ей встретился мальчик. Девочка споткнулась о камень, и кукла разбилась. Проходя мимо, мальчик пробормотал, зло взглянув: "Так и надо", — и не заметил глубокую яму у обочины. И упал в нее."

Некоторое время царил тишина. В тишине юный грешник перерабатывал рассказ. Вдруг раздалось: "А как он выглядел?" — "Светлые волосы." — Он начинает что-то подозревать и говорит: "Все-таки жаль." — "Ты считаешь, что жаль? Тогда ты можешь заклеить прореху". — Разрез был тщательно заклеен, и мальчик спросил: "А что случилось дальше?" — "Мальчик закричал: "Вытащи меня, я хочу помочь." — Тут пришли люди. Они вытащили его из ямы. Затем он починил куклу, к радости девочки. Дальше они пошли вместе."

После недолгого молчания раздался вздох, и юный злодей весело продолжал рисовать.

Этот маленький рассказ выбран не за высокую мудрость, а потому, что он делает наглядным, как педагог с присутствием духа должен овладеть ситуацией и действовать быстро, чтобы ковать железо, пока горячо.

Поучение: "Это довольно противно с твоей стороны радоваться, когда что-то нечаянно разрывается," — не оказало бы не малейшего влияния.

Наряду с такими небольшими рассказами, сымпровизированными по необходимости, имеется моральное содержание, преподносимое ребенку методически. Рудольф Штайнер советовал для этого включать в учебный план для первого класса сказки в качестве материала для рассказа. Для второго класса он рекомендовал басни о животных, для третьего — истории из Ветхого Завета.

Когда видишь, с каким воодушевлением ученики второго класса читают и инсценируют басни о животных, понимаешь, что выбран подходящий момент для таких рассказов. По мере углубления и расширения содержания сознания у ребенка развивается таким образом моральность. Можно задаться вопросом: действительно ли развитие моральности начинается лишь по достижении школьной зрелости? Не противоречит ли это показанному ранее, что именно в первые годы жизни закладывается основа будущей моральности?

И то и другое верно. В руки педагога попадает вовсе не чистый лист бумаги, когда он начинает воспитывать волю.

В первый период основы воли и моральности развиваются совершенно особым образом. Ребенок все еще находится в фазе подражания. С помощью добрых привычек закладываются основы воли и моральности. Подражая, ребенок перенимает привычки своего окружения.

В упорядоченном окружении с твердым жизненным ритмом закладывается основа внутренней уверенности и собственной любви к порядку, регулярного самостоятельного исполнения обязанностей. Моральность окружения образует путем бессознательного подражания основу будущей восприимчивости к сознательному моральному содержанию.

На этой основе, созданной родительским домом, педагог должен продолжать созидание. Поэтому для правильного понимания учеников важно знать их родительский дом, особенно если возникают трудности. Тогда можно понять, что основано на подражании, а что на неспособности воспринимать моральное.

Тому, что влияние среды через сознательное или полусознательное подражание в этой области не прекращается и после седьмого года, нас научили годы последней мировой войны, когда оказалось, что дурные примеры вокруг нас очень быстро стирали или сотрясали моральные принципы. Подражание, которым исключительно живет ребенок в свой первый жизненный период, продолжает действовать в бессознательных областях, там, где мы остаемся детьми.

С пробуждающимся ощущением "Я" на десятом году появляется также новый аспект в развитии воли и моральности. Пробуждающееся ощущение "Я", достигающее кульминации в пубертатный период, глубоко чувствует проблемы, связанные в особенности с нравственностью. В возрасте созревания ребенок живет в большом напряжении между добром и злом, между сознанием греха, раскаянием и спасением. Его душевная жизнь колеблется между черным и белым. Темные инстинкты просыпаются в нем вместе с сияющим идеализмом. Вначале он еще не в состоянии объединить обе эти области. Он еще не может воспринимать их как данности собственной жизни. В особенности если проблема онанизма возрастает до внутренней борьбы, она может принять серьезные масштабы и завладеть жизнью ребенка в годы созревания, отравляя ее.

Выход из этой дуалистической жизненной позиции можно найти только в волевом решении, что-то предпринимая и что-то осуществляя. Лишь в связи с реализацией "Я" появляется возможность сознательного морального действия. Предшествующие стадии создают для этого необходимые предпосылки:

1. подражательное восприятие моральности путем образования привычек;
2. изучение жизненных проблем, связанных с моралью;
3. внутреннее переживание борьбы между добром и злом в том виде, в каком они существуют в культуре, в которой вырастает ребенок.

Только если все три стадии морального развития пройдены и пережиты, создаются предпосылки для будущего свободного отношения к проблемам нравственного миропорядка.

Если бы не были заложены первые основы, человеку в будущем не хватало бы само собой разумеющейся уверенности в решении обычных задач повседневности.

Если бы вторая фаза давала недостаточно материала, так что жизнь представлений в области морали оставалась бы примитивной, то в будущем было бы невозможно осознавать более тонкие моральные различия.

Если третья фаза переживается недостаточно глубоко, то моральные вопросы в дальнейшем становятся поверхностными и схематичными.

С другой стороны оказалось, что закоснение в первой фазе впоследствии создает людей, реагирующих подобно автоматам; суждение таких людей возникает как реакция и строится по меркам, воспринятым ими из окружения. У них есть преимущество, что они не знают внутренней борьбы, потому что все для них заранее определено. Это

"преимущество" куплено, однако, ценой обеднения внутренней жизни. Они никогда не совершат высоко нравственного поступка, рождающегося из внутренней борьбы. Они не достигнут того, что Рудольф Штайнер назвал "моральной фантазией".

Так же часто встречается закоснение в третьей фазе морального развития. При этом человек сохраняет поведение пубертатного периода, когда моральные проблемы движутся только по кругу. Такого рода жизненная позиция могла бы проявиться в форме многочисленных неврозов. Они являются причиной многих форм страха, ненависти и сомнений, которые мы встречаем в жизни.

Необходимые мероприятия в отношении морального воспитания могли бы следовать из высказанных наблюдений. В первой фазе жизни помогает лишь моральный образец. Во второй следовало бы предложить достаточно материала, на котором ребенок может получить представление о проблемах (сказки и рассказы, после 10 лет эпизоды из истории человечества). В третьей фазе умное, дружеское водительство должно исследовать глубины нравственных переживаний и помочь упорядочить проблемы пубертатного периода в правильных пропорциях.

Наконец, в четвертой фазе помогает лишь собственное решение, собственный поступок. При этом посторонний может лишь посоветовать, но не помочь. Волевой поступок взрослого молодого человека, особенно там, где речь идет о важных жизненных вещах, может быть совершен лишь самостоятельно, потому что он ответственен только сам.

Совесть

Рассмотрение морального развития ребенка не может быть завершено без исследования функции совести.

Есть различные взгляды на совесть.

Психоаналитическая психология (а вся нынешняя психология более или менее подвержена влиянию психоанализа, если только она не имеет исключительно экспериментальной природы) объявляет веления совести конденсацией требований и запретов со стороны родителей. Либо она декларирует их как бессознательное воспоминание о приобретенных культурных ценностях, которые подсознательно проходят через поколения и всплывают в каждом индивидууме. Из страха наказания рождается совесть, наказания со стороны родителей или общества.

Этот компонент, конечно, будет играть роль в подсознании и в определенных ситуациях удерживать нас от поступка. Он перерабатывается в том, что было сказано о первой фазе нравственного развития. Психоаналитические воззрения — как всегда — не ложны, а односторонни.

Наряду с совестью, приобретенной путем бессознательного подражания, а не из страха перед наказанием, имеется еще более глубокий слой совести. Мы хотели бы назвать его абсолютной или чистой совестью.

Гете так выражает это в прологе к "Фаусту":

"Знай: чистая душа в своем исканье смутном
сознаньем истины полна."

В чистой совести проявляется высший мир человека.

"Я", спустившееся из духовного мира и принятое в земное существование, не может забыть своего родства с высшим духовным порядком. В совести говорит голос высшего духовного порядка. В случае чистой совести речь идет не об обычных делах повседневности, а о высших человеческих устремлениях, о "постоянном стремлении и старании".

Здесь мы встречаем человека типа Фауста, который, несмотря на грехи и заблуждения, вновь обращается к свету.

Голос чистой совести разные люди слышат с разной силой, хотя у людей без тяжелых психических заболеваний он никогда не умолкает совершенно. Здесь мы имеем дело с примечательным фактом, что есть моральные гении, как и интеллектуальные, математические, технические и художественные. [*Эрих Нойман говорит в своей книге "Глубинная психология и новая этика" о внутреннем голосе и называет великих обновителей культуры и религии "еретиками внутреннего голоса".]

Моральному гению нет нужды проявлять себя в интеллектуальной области, хотя определенная широта воззрений является предпосылкой, которая, впрочем, может быть обращена к любой сфере жизни.

Есть дети, которые вырастают безупречными в испорченной обстановке, подобно лилии на болоте. Другие в самой благородной обстановке склонны в душе ко злу.

Здесь идет речь о глубочайшем вопросе человеческой жизни: о судьбе. Здесь заключена одна из глубочайших предпосылок христианской культуры. С принятием данности проблема не решена. Дело в том, что человек делает! Кажущегося мало одаренным не осуждают, а помогая раздувают имеющуюся искру в пылающий костер.

Чаще всего приходится довольствоваться тем, что после бесконечных усилий и больших жертв по крайней мере удастся способствовать тому, что добро и зло становятся подлинной проблемой для молодых людей.

Если достичь пробуждения фаустовского начала в человеке, это будет неоценимым выигрышем для личности.

Помощь условноосужденным чаще всего дает не намного больше. Внешне все старания могли бы показаться напрасными. Правонарушители снова возвращаются к воровству и проституции. Но внутри разница значительна. Опыт показывает, что иногда после многих лет раздаются признания, что голос совести все же слышен.

Может быть, этого достаточно для этой земной жизни?

И в отношении морального гения можно иметь удивительный опыт. Одна глубоко отставшая девочка — последствия повреждения мозга и приступов эпилепсии — была таким моральным гением, хотя не говорила ни слова и жила, как казалось, лишь растительной жизнью. В ее присутствии невозможно было избежать своеобразного ощущения чистоты и большой моральной силы. Годами она лечилась в институте. Снова и снова случалось так, что трезвые, несентиментальные практиканты, имевшие с ней контакт, высказывались в том смысле, что они не могли вблизи нее мыслить эгоистически и были склонны к внутреннему созерцанию. Когда девочка, наконец, умерла на 19-м году жизни, она лежала как лилия, не затронутая жизнью, которая для многих людей как посланница высшего мира была провозвестницей глубоких внутренних переживаний.

Голос чистой совести — это как эхо, раздающееся из глубин нашей души. Постоянно раздается зовущий голос из высшего духовного мира. Но для того чтобы быть воспринятым, должно быть нечто, что отражает этот голос и благодаря этому делает его слышимым.

Последнее определяет силу голоса совести. Поэтому проблему совести, по крайней мере познаваемого воздействия совести, необходимо рассматривать как конституционную проблему. Само собой разумеется, это имеется в виду не в грубом смысле, а так, что силы, действующие в теле, душе и духе, определенным образом переплетаются друг с другом.

Такое рассмотрение сущности совести дает возможность принять духовную "конституцию" как данность и таким образом способствовать моральному развитию в течение трех рассмотренных периодов. Можно избежать чего-то, чему уже было бы поздно помогать с началом пубертатного периода.

XI. Наследственность и процесс индивидуализации

Дарвинизм оставил 20-му столетию наследство, которое то приняло, ничего не подозревая, и стало им руководствоваться.

"Возникновение видов", когда-то родившееся за письменным столом, стало директивой для социального, политического и научного течений.

Понимание определенного воздействия окружения на виды стало социальной директивой для исторического материализма, наиболее последовательно реализовавшегося в коммунизме и большевизме. Политическая директива привела к генетической надменности национал-социализма. Научная директива привела к идее возникновения человечества из бродивших стад в смысле психоанализа.

Конечно, у Дарвина не было намерения вызвать эти духовные процессы. Дарвин был порядочным человеком, который еще жил среди того поколения, которое могло по воскресеньям верить, что человек произошел от Адама, созданного Богом, а в остальные дни недели писать, что человек является последним звеном в цепи естественного процесса эволюции, в которой действует лишь отбор посредством "выживания сильнейшего". Но материалистически настроенный дух времени забыл благочестивого воскресного Дарвина и возвел на трон Дарвина будничного. Учение о происхождении видов популяризаторски превратилось в представление, что человек происходит от обезьяны.

Этот материалистический образ мыслей хотел видеть в человеке лишь наиболее высоко развитое млекопитающее, обусловленное определенной наследственностью и средой.

Генетика, экспериментировавшая с растениями и животными, объявляла свои результаты безусловно действительными и для человека, в то время как противники этой тенденции не имели в распоряжении научных аргументов, чтобы бороться с ней.

Результаты практического применения генетики у растений и животных оказались очень успешными. Возникли апельсины без косточек, бобы без волокон, возникли многочисленные животные с заранее спланированными свойствами.

Пока один народ не заявил, что выведет человеческую расу с качествами вождя! Мир инстинктивно восстал против этого. Возражения были этического и религиозного характера. Но это были возражения, которые материалистически-научное сознание объявило ненаучными. Борьба против этого опыта могла вестись только с привлечением моральной личности, а не научным оружием.

Только моральная личность, духовное "Я" образует решающий аргумент против воззрений одностороннего наследственного предназначения.

За несколько лет до последней мировой войны в одном из научных кругов был прочитан доклад. Исходным пунктом для определенных педагогических принципов служил опыт дрессировки крыс. Во время интересного последующего обсуждения оказалось, что этому можно было противопоставить слишком мало основательных контраргументов, исходя из действовавших тогда научных воззрений, оставлявших вне рассмотрения духовную сущность человека.

Во время и после войны мы научились, что не можем делать подобное, не поступаясь своим человеческим бытием. Это падение до уровня животного, разумного и благодаря этому рафинированного млекопитающего. Мы должны признать, что научные убеждения популяризируются, что приводит к ужасным последствиям. Чисто внешняя борьба с социальными последствиями без пересмотра первичных научных воззрений окажется бесплодным делом. Те же проблемы возникнут вновь в другой форме. Здесь действительно идет речь обо всем, что связано с человеком, о гибели или выживании человечества.

Шиллер в своей докторской работе по медицине выразил девиз этой борьбы: "Человек есть животное и ангел!"

У нас было достаточно возможностей познакомиться с "животным" в человеке. В каждом индивидууме есть страсти и возможности, которых не ожидаешь. Во время последней войны этот факт можно было пережить во всей реальности. Из глубин поднялось животное в человеке и сбросило свою маску.

Но у нас в те годы был и другой опыт. В нас пробудилось, сияя, наше "ангельское" существо, наше высшее духовное "Я". Оно было в состоянии заглянуть в глаза животному и оказать ему сопротивление. "Я" было способно утвердить человеческое бытие в самом тяжелом положении, благодаря своей силе в обстоятельствах, бывших "ниже человеческих", даже "ниже животных".

Нам не следовало бы забывать о блестящих проявлениях нашего духовного существа.

Мы обязаны стремиться неустанно укреплять вновь обретенную человечность. В связи с этой темой следовало бы спросить себя: как вернуть наследственность на подобающее ей место и что такое индивидуальное в человеке?

Общий ответ мог бы быть таким: насколько человек родственен животному миру, настолько он подчиняется законам наследственности. Там, где он личность, в человеке действуют другие, не только наследственные силы. Все в целом является компромиссом, в котором мы должны искать те или иные факторы.

Это имеет теоретико-научное и практико-педагогическое значение и вследствие этого важно и для культуры.

Кто испытывает потребность искать факторы компромисса, сделал уже первый шаг на пути решения проблемы.

Подробное рассмотрение проблемы наследственности с выше названных точек зрения вышло бы за рамки этой работы.

Однако в очень общих чертах можно указать, что есть две области, в которых лучше всего можно заметить борьбу между индивидуумом и наследственностью. Это области детских болезней и патологического развития. Можно наблюдать, насколько пригоден физический инструмент как средство выражения индивидуальных сил.

Есть дети, у которых противоречие между "Я" и наследственностью не особенно велико, и такие, у которых эта напряженность очень заметна. В первом случае развитие будет происходить без особых кризисов согласно схеме первой главы. Во втором случае это развитие будет отмечено драматическими событиями.

Главным образом в течение первых семи лет оно будет сопровождаться телесными явлениями. Позднее, особенно после пубертета, конфликты происходят более в сфере психического.

Детские болезни играют большую роль в борьбе "Я" с наследственным инструментарием.

Привыкнув к более внимательному рассмотрению психологического становления ребенка в связи с детскими болезнями, снова и снова замечаешь, что детские заболевания являются этапами на пути детского развития.

Возьмем, например, случай, когда ребенок заболевает такой распространенной болезнью, как корь. Вследствие высокой температуры в ходе болезни значительно ослабляется организм и нормальные жизненные процессы приходят в беспорядок.. В душевном смысле ребенок, больной корью, "плох". Он меланхоличен, боится света, плачет и уходит в себя. Потом следует период выздоровления с возвращением нормальных жизненных процессов, просветлением душевной депрессии, чаще переходящей в жизнерадостность. Здоровье ребенка восстановлено, как говорят, и он может продолжать жить, как и прежде.

Однако следует понаблюдать за ребенком во время первых двух-трех месяцев после кори. Тогда откроется, как он вдруг значительно изменился. Черты лица становятся за короткое время намного индивидуальнее. Облик сильно изменяется и развивается намного быстрее, чем в последние годы перед вспышкой кори.

"Ребенок начинает становиться все больше похожим на себя самого", — сказала однажды одна мама, наблюдавшая за этим явлением. Часто констатируют, что быстро преодолевается незначительное отставание в развитии, всевозможные регрессии, проявлявшиеся в неопрятности, трудностях воспитания или речевых задержках.

Словом, после "настоящей" кори в последующие месяцы констатируют усиленную индивидуализацию и прогресс в развитии. Это понятно, если вспомнить о том, что во время периода восстановления, когда происходит восстановление формы или функции, обязательно должна появиться повышенная действенность "инстинкта формы". "Инстинкт формы" действует как телесно в фигуре и физиогномически, так и в душевной сфере.

Интересно понаблюдать, когда ребенок заболевает детской болезнью. Вообще этому не уделяют внимания. Удовлетворяются обнаружением источника инфекции, который действительно часто можно выяснить. Но следовало бы больше внимания уделять случаям, когда один ребенок в семье остается не затронутым инфекцией, хотя контакты с больными были столь же интенсивны. Ребенок заболевает той же болезнью только намного позже, источник же инфекции обнаружить невозможно.

И снова такие явления отчетливее всего наблюдаются у отсталых детей. Бросается в глаза, что они делают важный шаг вперед благодаря детской болезни или, может быть, вернее, в следующий за болезнью период восстановления.

Д-р Норберт Глас подробно рассмотрел эти вопросы как ступени развития человека.

У отставших в развитии детей можно найти целую градацию таких случаев, в которых:

1. Формообразующие силы наследственности нормальны, индивидуализирующее же начало слишком слабо или почти не заметно. В таких случаях ребенок вначале производит впечатление нормального, но по мере взросления все больше отстает.

2. Формообразующие силы наследственности аномальны, но индивидуализирующее начало сильно развито. В этих случаях ребенок вначале имеет уродства либо аномалии, но исправляется, становясь старше, и сильная воля к индивидуализации приводит несовершенный инструмент к неожиданным достижениям.

Мы ограничимся тем, что обозначили проблему. Только если многие станут сотрудничать в действительно точном наблюдении явлений, станет возможным создать учение о развитии, в равной степени учитывающее наследственность и индивидуальность.

Тот же феномен можно заметить и в отношении сексуальности. Как биологически хронотипическое развитие, оно вынуждает ребенка заниматься новыми явлениями в сфере физического. Во время пубертатного периода, протекающего без нарушений, осознание в телесной сфере идет рука об руку с душевным осознанием, при этом по-новому открывается собственный внутренний мир.

За последнее столетие проявилось раннее физическое созревание. Вследствие этого часто случается, что чисто биологическое сексуальное созревание наступает в момент, когда личностно-душевное развитие ребенка еще не доросло до этой физической зрелости. Долгое время предполагали, что душевное развитие непосредственно зависит от биологических изменений. Сегодня признают взаимовлияние. Однако есть еще третий фактор: мотивация.

Кроме процессов развития в мире природы, человек является также участником мира, открывающегося для него благодаря мышлению. Тем самым он впускает в себя Универсум, который для животного остается внешним миром. Благодаря процессу внутреннего осознания образуется культура. Человек творит ее заново.

Молодой человек приходит к открытию, что "природа" есть нечто данное, "культура" же является человеческим творением.

Вследствие названного процесса внутреннего осознания молодой человек ищет собственное "Я", понимаемое им как позитивный фактор будущей культуры.

Благодаря этому возникает тенденция, направленная на мир. и одновременно мотивация, соотнесенная с будущим.

Интерес, ограниченный вначале чисто биологическим, направленным на пробуждающуюся сексуальность, осознается в духе индивидуальной эротики.

Индивидуальная эротика есть там, где возникает связь не только в отношении другого пола, но и в отношении другого человека, а именно, другого человека как личности. Все это содержится в структуре ценностей и форм, являющихся составной частью человеческого "произведения" — культуры.

В этом смысле развитие от сексуальности до лично переживаемой эротики связано с культурой.

Именно соотнесенная с будущим мотивация с тоской по собственному творению культуры имеет следствием, что каждое новое поколение впадает в конфликт с ценностями и формами существующей культуры, в которой оно пробуждается.

Изменяющиеся ценности, в том числе в отношении сексуальности и эротики, являются радующим явлением и доказательством третьей силы — личности, самости в каждом человеке.

ХII. О воспитании и самовоспитании

Из всего, что было сказано до сих пор о воспитании, следует, что к педагогике предъявляются особенно высокие требования. Кроме овладения учебным материалом, необходимы определенные художественные способности. Следует добавить сильные морально-идеалистические требования профессии.

Подлинное обновление системы преподавания, меняющее не только внешнюю сторону методики, будет процессом роста, который потребует много времени.

Но вполне возможно, что в отдельных школах образуется сообщество учителей, способных на основании особой подготовки и личных качеств проводить обучение в указанном направлении.

Учителя должны будут собрать практический опыт, необходимый для расширенной сферы влияния этого искусства воспитания. Его своеобразие характеризуется прежде всего практическим пониманием следующих вопросов:

1. Что я должен дать ребенку определенного возраста в определенной фазе его развития в качестве учебного материала?

2. Как я должен сообщить ребенку этот учебный материал, чтобы его душевные силы, его мышление, чувствование и нравственное воление могли развиваться?

Так как уже есть некоторое количество школ, где уже десятилетиями работают по этим принципам и при этом собирают опыт, создан исходный пункт, от которого можно продолжать строить.

Но всякое обновление было бы бесполезно, если бы сочли воспитание законченным в тот момент, когда молодой человек вступает в мир.

Так же, как были показаны определенные фазы развития ребенка, можно показать их и для всей жизни.

В них молодой человек вступает после двадцатого года своей жизни. Он делает это с теми силами, которые развились в нем к этому времени.

Его мышление получило определенное содержание, его чувствование — определенную структуру. Оно проявляется в его жизненной позиции в общественной и религиозной сферах. Его воля является носителем определенных идеалов, в которых можно обнаружить в большей или меньшей мере моральную субстанцию.

Взрослый молодой человек вступает в жизнь с потребностью взяться, наконец, "как следует" за работу. Он намерен узнать все, что может предложить ему жизнь.

После прошедшего периода развития между пубертетом и совершеннолетием, в который мир изучался под руководством старших, появляется стремление пережить все самому. Это период, когда желают изучить все самое запутанное и темное на собственном опыте и на свою ответственность.

Это период приобретения жизненного опыта в любой области. При этом жизненный опыт приобретается благодаря тому прежде всего, что без предубеждения занимаются всем, с чем встречаются.

Этот бурный период собирания опыта сменяется в возрасте примерно тридцати лет фазой развития, в которой имеется потребность дистанцироваться от непосредственного опыта, упорядочить, систематизировать его и противопоставить себя ему с помощью разумного суждения. "Буря и натиск" отступают. Внутреннее волнение успокаивается. В этом успокоении становится возможным первое жизненное равновесие. Однако оно еще сильно пронизано благоразумным рассмотрением. Годы между тридцатью и тридцатью пятью являются поэтому в большинстве биографий внутренне самыми уравновешенными и спокойными.

После тридцати пяти лет, а именно около сорока лет в душе возникает новое беспокойство, поскольку человек сознательно или бессознательно ставит перед собой вопрос: "В годы после двадцати лет я познал жизнь, бросившись в нее. После тридцати я закрепил и упорядочил свой опыт. Что я буду делать теперь с этим жизненным опытом?" Вопрос, который задается здесь или действует в подсознании как внутреннее беспокойство, по своей сути является вопросом волевой жизни.

"Что делать с приобретенным опытом? Буду ли я только внутренне жить на основе этого опыта жизни? Это возможно. Или же моя задача в мире состоит в том, чтобы так использовать свой жизненный опыт, чтобы он оказался плодотворным?" Ясно ощущается, что жизненный опыт не применим в форме красиво придуманных теорий. В мире достаточно толковых теорий. Теория требует опыта, прошедшего через человека, с которым человек боролся, от которого страдал, пока она не родилась в муках. Этот болезненный процесс рождения является кризисом лет после сорока.

"Жизнь начинается с сорока". В самом деле жизнь в определенном смысле начинает становиться действительностью после сорокового года. До этого еще можно было готовиться, хотя уже после двадцатого года подготовка была ответственной статьей, где ошибки имели свои неумолимые последствия.

Теперь требуют чего-то совершенно иного нового. Что это такое? Как и откуда это должно прийти?

Кризис в возрасте от сорока до пятидесяти лет слишком часто проявляется в своем негативном аспекте. Новое ищут как внешнее обновление. Дамы посещают салон красоты и хотят выглядеть как их старшие дочери. Мужчины вдруг начинают одеваться по-спортивному. Многие супружеские отношения становятся критическими. Старые связи ослабляются, завязываются новые.

Эти осложнения, как правило, трагичны, потому что они не ведут к подлинному внутреннему обновлению. Оно может состояться лишь в новом проявлении сущности "Я", духовной индивидуальности.

В жизненной фазе после сорока новая человеческая сущность может родиться лишь из духовного мира. Только здесь человек приходит к своему подлинному предназначению:

быть гражданином двух миров, земного и духовного, и посредником между этими двумя мирами.

Только теперь жизненный опыт созревает в жизненную мудрость.

За бурями духовного рождения следуют более спокойные времена, в которые сущность "Я" находит возможность расти и созревать в своем собственном мире. Этот процесс может полностью произойти лишь на шестидесятом году. Потом... человек идет на пенсию. Его непосредственная социальная задача выполнена. Те годы, что ему еще подарит судьба, означают для него возможность развить свою внутреннюю жизнь. Для сообщества это может означать, что культуре будут подарены самые зрелые плоды.

Три этапа характеризуют юношеский период. Три больших этапа характеризуют всю жизнь: молодость, время развития и, наконец, период духовной зрелости.

Каждый из них продолжается примерно 20 или 21 год, если пожелать рассмотреть их схематически.

После совершеннолетия на двадцатом году время воспитания не закончено! Учителя молодежи заменяются другими педагогами: с одной стороны, жизнью, с другой — сущностью "Я".

Во взаимовлиянии жизни и "Я" происходит самовоспитание взрослого. Сначала жизнь берет верх, позднее сущность "Я".

Этот сквозной поток духовного роста имел в виду Гете, сказав: "Кто стремясь всегда усерден..."

Секрет искусства воспитания заключается в неустанном поиске. Никогда не бывает абсолютно плохо, если кто-нибудь совершает определенные ошибки. Это лишь тогда действительно плохо, если он все еще совершает их по прошествии нескольких лет.

Наше мещанское общество страшно боится ошибок. Оно стремится всеми возможными способами защитить себя от них: руководствами и экзаменами. Но оно забывает, что этим оно лишь закрепляет определенные ошибки, чтобы не совершать новых. Но никто не может быть убежден в том, что где-то в области педагогики найдена истина в последней инстанции.

Между двумя крайностями, закоснением в старых формах и яростным экспериментированием, надо будет найти нечто среднее.

Единственной реальной гарантией для ответственной педагогики является осознание педагогом своей ответственности, его стремление постоянно учиться у самой жизни и подвергать все свои поступки проверке в глубинах своей совести.

Педагог, который сам не занимается самовоспитанием, не может по-настоящему воспитывать детей. Его мог бы с таким же успехом заменить проигрыватель или фильм.

Появление тенденции замены тем и другим человека, бющегося над решением задач педагогики, объясняется общим недостатком доверия к ищущему человеку.

И все же несовершенный урок ищущего педагога имеет для ребенка гораздо большую воспитательную ценность, чем технически совершенный урок пластинки.

Человек, стремящийся вперед из всех своих глубочайших нравственных сил, является, несмотря на свои неизбежные ошибки, ярким примером для морального развития молодежи. Она будет почитать его, так как чувствует в нем родство со своей собственной растущей сущностью.

Надо будет иметь мужество идти на риск, чтобы двигаться дальше.

У меня в народной школе был учитель, девизом которого было: если вы не хотите взять на себя риск, тогда вы должны оставаться сидеть на своем стуле. Но тогда вы почувствуете, что одна из ножек вашего стула ломается, и вы еще и сломаете себе шею!

Осторожно брать на себя ответственность за риск в области педагогики означает следующее: всюду представлять свободу там, где может возникнуть человеческое доверие к умению и честным поискам коллектива педагогов.

Отбор педагогов должен происходить уже во время их подготовки. Работу в школе следует поручать лишь тем, кто относится с горячим энтузиазмом к своей профессии, обладает определенными возможностями художественного развития (это нечто иное, чем художественное дарование) и волей самому развиваться дальше как человеку. Всем, кто не соответствует этим требованиям, в период обучения будут указаны другие пути — это опять-таки нечто иное, чем их отвергать.

Все обучение надо будет основательно изменить. Оно должно будет стать дружеским водительством, где вместе с молодежью будут стремиться найти для каждого подходящее место в жизни. Только тогда можно будет ожидать, что те, кто непригодны для педагогики, со временем смогут перейти в другую профессию. Только тогда можно будет привлечь педагогически ценные силы из других учебных заведений.

Окончательное же решение, является ли человек хорошим воспитателем, связано с волей к самовоспитанию, пробуждающейся из чувства ответственности. Многие начинают хорошо, а затем опускаются до рутины.

Борьба с продолжающейся работой спустя рукава является величайшей проблемой педагогики. Она должна исходить от директоров школ и руководителей высших школ при поддержке школьных советов. Станет легче бороться, если у педагогов будет возможность разрабатывать собственные методы и благодаря этому и самим нести ответственность.

Это не может быть задачей государства или министерства, снять ответственность с плеч педагогов, потому что без ответственности несомненно возникнет рутина.

Педагоги непосредственно созидают будущее. Поэтому должна быть возможность призывать для этой задачи лучших представителей народа. Они сами являются представителями этой ответственной должности и должны быть в этом смысле поддерживаемы народом, также и материально. Тогда они смогут выполнить свою столь важную задачу.

Профессор д-р мед. Бернард Ливехуд. Биографическая справка

Бернард Ливехуд родился в 1905 г. в Медане (Суматра, Индонезия). Закончил медицинский факультет университета в Гронингене (Нидерланды), вел клиническую практику в Амстердаме.

В 1931 г. вместе с супругой, также врачом, основал в Цайсте "Дом Солнца" — институт для детей, нуждающихся в медицинской и лечебнопедагогической помощи, которым руководил до 1954 г.

В 1939 защитил диссертацию на тему "Такт, ритм и мелодия" о терапевтическом применении музыки.

С 1954 профессор социалпедагогики в Высшей экономической школе Роттердама (позднее Университете Эразма).

В 1954 основал "NPI — институт для организационного развития" в Цайсте (Нидерланды), чьим директором оставался до 1971. Это фактически первый институт, где в теории и практике консультирования предприятий формируется и применяется учение о развитии организаций. Работа и публикации Института обрели в Европе широкую известность.

С 1963 по 1972 профессор социальной экономической науки в Техническом университете Твенте (Нидерланды).

В 1971 основал Высшую Свободную Школу в Дрибергене (Нидерланды), и возглавлял ее как ректор до 1983 г. Эта Высшая Школа предлагает пропедевтические курсы введения

в профессию и обучение по специальностям экономика, социальные науки, медицина, философия, педагогика и др.

В 1975 выступил как сооснователь Свободной Европейской Академии наук с месторасположением в Виттене-Хердеке.

Был членом целого ряда государственных комитетов Нидерландов (пепеподготовки учителей, средних технических школ, образования государственных служащих и др.).

Многие годы председатель Антропософского Общества Голландии.

Умер 12.12.1992 в Цайсте.

Библиография

1) "Maat, ritme, melodie. Enige beginselen van muziektherapie" (1939) Такт, ритм, мелодия. Основы терапевтического применения музыки.

2) "Ontwikkelingsfasen van het kind" (1946) Фазы развития ребенка.

3) "Organisaties in ontwikkeling" (1969)

Книга выдержала несколько переизданий и переработана Фридрихом Глазлом, сотрудником Ливехуда и в настоящее время популярным в Европе консультантом по организационному развитию. Friedrich Glasl, Bernard Lievegoed "Dynamische Unternehmensentwicklung" (1993). Готовится к изданию на русском языке.

4) "Naar de 21e eeuw" На пороге 21 века

5) "De levensloop van de mens" (1976)

"Кризисы жизни — шансы жизни" — Калуга, 1994. Всестороннее рассмотрение жизненного пути человека и кризисных точек как узлов перехода к новому этапу. Анализ взглядов Левина, Роджерса, Олпорта, Маслоу, Фрейда, Адлера, Юнга, Франкла, Ассаджоли и др. и расширение их с духовноначной точки зрения.

6) "Samenwerkingsvormen" (1977)

"Человек в сообществе. Социальные формы на примере лечебнопедагогических учреждений" — Калуга 1992.

О совместной работе людей, этапах становления организации, проблемах сотрудничества, "моральной технике" воплощения мыслей и идей.

7) "Mens op de drempel" (1983) "Человек на пороге" — Калуга, 1993.

Исследование духовно-душевной жизни человека XX века. Метод "биографической терапии".

8) "Heilpaedagogische Betrachtungen" (1986) "Лечебнопедагогические рассмотрения"

9) "Bezinning op de grondsteen" (1987) "Размышления о Камне Основы".

10) "Lezingen en essays 1953-1986". "Статьи и эссе 1953-1986 гг."

11) "Menscheidsperspectieven" (1990)

Позднее переработана автором и вышла под титулом "Древние мистерии и социальная эволюция", готовится к изданию на русском языке.

12) "Het oog van de naadl. Een vraaggspreek door Jelle van der Meulen" (1991)

"Сквозь игольное ушко. Жизнь с антропософией. Интервью Йелле ван дер Мейлена."

13) "Eine Kultur des Herzens" (1994) "Культура сердца. Доклады, эссе, интервью."

14) "Scholingswegen" (1992) "Путь ученичества".

15) "Über Institutionen des Geisteslebens" "Об институтах духовной жизни".

16) "Planetenwirken und Lebensprozesse in Mensch und Erde" (1992) "Действие планет и жизненные процессы в человеке и земле". Книга о биологических препаратах, готовится к изданию на русском языке.

17) "Over de redding van de ziel" (1993) "О спасении души" — Калуга, 1996.