

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ТАТАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

# **ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЫ**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ  
ПО ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
МЫСЛИ**

КАЗАНЬ – 2006

Печатается по решению кафедры общей и социальной педагогики  
Татарского государственного гуманитарно-педагогического  
университета

УДК 371.45

**Вальдорфская педагогика и ее реализация в практике школы:**  
Методические рекомендации для студентов педагогических вузов по  
истории образования и педагогической мысли. - Казань: ТГГПУ, 2006.-  
50 с.

Методические рекомендации предназначены для студентов педагогических вузов как материал для изучения темы «Теория и практика свободного воспитания» в рамках курса истории образования и педагогической мысли.

В пособии дается характеристика педагогической концепции известного австрийского философа и педагога, создателя антропософии Рудольфа Штейнера в контексте педагогики свободы; анализируются философские и педагогические основы вальдорфской педагогики, роль учителя в вальдорфской школе, а также значение идей антропософии для философии образования. Студентам предлагаются вопросы и задания для самоконтроля и литература для самостоятельной работы.

Составитель: **А.А.Валеев**, к.п.н., доцент кафедры  
английского языка ТГГПУ

Научный редактор – З.Г.Нигматов, доктор пед.наук, профессор

Рецензенты: В.Г.Закирова, доктор пед.наук, профессор  
А.Ф.Шарафеева, канд.пед.наук, профессор

## ВВЕДЕНИЕ

Отечественная школа переживает сложный этап своего формирования. Сегодня достаточно ярко обозначается переход к гуманизации и демократизации школьной жизни. И в первую очередь, это касается отношения к учащимся как к субъектам обучения и воспитания, установления сотрудничества между теми, кто учит, и теми, кто учится. Гуманистические отношения строятся на основе уважения личности ребенка и его права на развитие своего творческого потенциала.

В воспитательном процессе с момента его становления можно наблюдать столкновение, по крайней мере, двух основных подходов: авторитарного (позиционирование ребенка в роли пассивного объекта педагогического воздействия) и демократического (приспособление системы воспитания к ребенку, к его природе, т.е. позиционирование его уже в роли субъекта собственного развития). К последнему подходу, в частности, можно вальдорфскую педагогику, представляющую собой целостную систему гуманистического воспитания и обучения, которая своей основной целью ставит развитие в детях качеств и способностей, позволяющих им стать инициаторами культурного, социального и технического прогресса.

Сегодня вальдорфская педагогика известна как совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропологической интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. В связи с этим задача данной педагогической парадигмы определяется как воспитание духовно свободной личности, способной в индивидуальном творчестве преодолеть тенденцию общества к консервативному воспроизводству существующих социальных структур и стереотипов поведения. Сторонники вальдорфской педагогики видят в ней, прежде всего, не нормативную научную дисциплину, как правило, навязанную извне, а технологию пробуждения скрытых в человеке природных задатков. Методологические и дидактико-методические основы образовательного учреждения, известного как свободная вальдорфская школа, разработаны австрийским философом и педагогом Рудольфом Штейнером, которому, собственно, и принадлежит первенство в создании этой школы, построенной на идеях свободы и духовного единения с природой.

Рудольф Штейнер (25.2 1861 – 30.3. 1925) родился в семье железнодорожника. Окончив реальное училище, поступил в Венскую высшую техническую школу, где изучал математику и естественные науки. Кроме того, Штейнер посещал в университете лекции по философии, литературе, а также психологии и медицине. В это же время он увлекается экспериментальным естествознанием, знакомится с естественнонаучными методами, разработанными немецким поэтом и мыслителем Гете. Изучение трудов Гете и его философско-методических изысканий помогло Штейнеру преодолеть пропасть между современным мышлением и духовным познанием, результатом чего явилось редакторство и издательство естественнонаучных трудов Гете, что поистине стало открытием для культуры. Штейнер является автором значительных трудов в области философии и теории науки, в частности, таких блестящих работ, как «Философия свободы» и «Истина и наука». По окончании работы над изданием трудов Гете, он переезжает в Берлин, где становится редактором «Литературного журнала».

Однако, что бы ни делал Штейнер, учась, занимаясь исследовательской работой, он так или иначе обращался к педагогической деятельности, работая уже в самом начале своей научной и педагогической деятельности в качестве учителя в «Школе для рабочих», основанной В. Либкнехтом, отцом будущего создателя компартии Германии.

С семилетнего возраста у Штейнера начинает складываться особый внутренний опыт, который позже изменит его дальнейшую жизнь. Он переживает сферу сверхчувственного как очевидную реальность, которую приходилось скрывать от окружающих. Более того, он никогда не говорил даже с друзьями об этой стороне своей внутренней жизни. Впоследствии свое систематическое духовное познание он изложил в своих основополагающих трудах (например, в книге «Как достигнуть познания высших миров») и во многих докладах. К концу 19 века он так развил свои способности к наблюдению сверхчувственного, что посчитал вправе предложить это исследование как науку. В своих докладах Штейнер ясно показывал, что задачей своей жизни он считает поиск новых методов исследования души на научной основе. Однако в академических кругах к нему относились лишь как к «теософу», поскольку он был членом Теософского Общества, из которого он ввиду существенных разногласий вышел в

1913 г. Именно тогда Штейнер и обозначил свой способ исследования под названием «антропософия» (о греческого “anthropos” – человек и “sophia” - мудрость). Таким образом, он становится основателем антропософии, сделав попытку создать методы исследования духовной стороны мира и человека.

В эти годы у Штейнера увеличивается число сподвижников и учеников, что побуждает его проявлять инициативу и вносить антропософские идеи во все новые и новые сферы деятельности. Он написал и поставил четыре драмы-мистерии; создал новое искусство движения, которое выражает с помощью жестов различные качества звуков речи и музыкальных тонов – **эвритмию**; он задал новый импульс в архитектуре, построив «Гетеанум», здание в качестве центра духовно-научной работы; основал новый метод ведения сельского хозяйства на экологических принципах; подал много идей в области социальной жизни, положенных в основу различных учреждений и банков; привнес свежие мысли в лечебную педагогику и медицину. Однако, наибольшую известность его имя получило в связи с широким распространением педагогических учреждений, прежде всего, детских садов и школ, работающих на основе созданной им педагогики. Учение и обучение явились, пожалуй, основным мотивом всей его жизни. Начало этому было положено в 1907 г., когда он выступил со своим докладом в различных местах Германии «Воспитание ребенка с точки зрения науки о духе». Он опубликовал его как книгу, в заключении которой подчеркнул, что духовные импульсы должны обретать практические очертания. Он писал, что антропософия не должна считаться «своего рода религиозным сектантством отдельных странных мечтателей», и поскольку она выполняет полезную духовную работу, то за ней будущее. И Штейнер оказался провидцем. В своей школе он связал искусство воспитания с социальными задачами образования, что обрело свою четкую гуманистическую направленность, и сегодня идеи вальдорфской школы находят свой путь в реформировании системы воспитания и образования во всем мире.

Направление, которое выбрал Р. Штейнер, представляет собой четко разработанную и научно обоснованную авторскую концепцию, которая быстро нашла путь от авторского проекта до первой авторской школы как феномена педагогической культуры. В ней нашли воплощение те идеи, которые являются актуальными и по сей день, в частности, такие, как:

- определение схемы воспитания, основанной на возрастной периодизации и соответствующего этим периодам содержания и методов воспитания;
- выделение особой роли классного учителя как главного педагога-воспитателя ребенка и одновременный учет индивидуальных особенностей педагогов и учащихся;
- ориентация на искусство и создание творческой атмосферы в школе;
- педагогическое самоуправление в виде коллегии преподавателей;
- антропософская трактовка человека, как состоящего из трех ипостасей: тела, души и духа.

На сегодняшний день присутствие вальдорфской педагогики в педагогической действительности является фактом, который доказывает ее множественность и адаптивность, ее личностно-ориентированный, антропоцентрированный характер, отвечающий особенностям культуры последней четверти XX и начала XXI веков. Вальдорфская школа занимает свое достойное место в общей системе свободного образования и как авторская школа зачастую претендует на доминирующий характер.

В данном методическом пособии раскрываются основные идеи вальдорфской педагогики, анализируется ее образовательная практика, в основу которой положен личностно-ориентированный характер организации процесса воспитания и обучения.

## 1. История создания вальдорфской школы

История создания школы Штейнера относится к 23 апреля 1919 г., когда он, уже будучи маститым философом, встретился с рабочими табачной фабрики «Вальдорф-Астория» в Штутгарте, где выступил по приглашению руководителя предприятия Эмиля Мольта. Поначалу аудитория приняла Штейнера довольно сдержанно, но когда он заговорил о вопросах воспитания, о том, чего еще не было, но уже требовалось временем (например, о двенадцатилетней единой школе, доступной любому человеку, независимо от его социального положения), то люди проникнулись высказанными идеями и захотели иметь такую школу.

Необходимо отметить, что школа Штейнера, в будущем вальдорфская школа (по имени места, где было положено ее начало), и связанный с нею педагогический импульс, возникла в условиях послевоенного кризиса (1-ая четверть XX в.), когда шел напряженный поиск новых форм социальной жизни. Рудольф Штейнер обратил тогда внимание на то, что принятое в Германии деление школьной системы на школу с политехнической и естественно-научной ориентацией и гуманитарно-ориентированное учебное заведение на деле усиливало барьеры непонимания между различными социальными слоями общества. Дети рабочих имели возможность посещать только народную (начальную и среднюю) школу с политехническим уклоном. С 14-15 лет они должны были начинать работать на производстве и таким образом лишались возможности получить полноценное образование. С другой стороны, учащиеся гимназий, с их ранней специализацией, ориентированной на университетское гуманитарное образование, казалось бы получали массу знаний, но это знание было совершенно оторвано от потребностей реальной жизни.

Таким образом, потребность в социально-культурном обновлении осознавалась в самых широких слоях общества. И главное, была осознана роль школы в общем социально-культурном кризисе. В обновлении системы образования многие видели путь и к обновлению всего общества в целом. Старую школьную систему должна была занять система образования, сориентированная на целостное, всеобщее и, как тогда говорили, подлинно человеческое образование. Подчеркивалась и роль искусства в воспитании, призванного воспитать ясную, свободную личность. Вот в таких условиях и была от-

крыта первая вальдорфская школа, в которой с самого начала был устранен какой-либо отбор по социальному и материальному признаку.

Итак, 25 мая 1919 г. Рудольф Штейнер согласился на создание новой школы и взять на себя ее педагогическое руководство, и уже 13 мая на это было получено разрешение со стороны министерства культуры и образования. 21 августа того же года состоялась первая встреча будущих педагогов вальдорфской школы со Штейнером. Многие из них уже имели педагогический стаж, однако ощущали естественную потребность в ознакомлении с принципами разработанной им педагогической системы. Начался курс подготовки будущих единомышленников, который представлял собой обычный курс педагогического образования, состоящего из лекций по вопросам педагогики, занятий по проблемам дидактики, методов и средств обучения, а также практических семинаров, где отрабатывались отдельные упражнения, формировались практические навыки и умения. Но основную методику вальдорфской педагогики учителя этой первой школы постигали уже в процессе работы с детьми.

Днем рождения вальдорфской школы считается 7 сентября 1919 года. В своей речи перед педагогами, учащимися и их родителями Штейнер раскрыл основные перспективы, сформулировал ведущие цели и задачи, указал направление новой школы. При этом он особо подчеркнул, что антропософская наука не является ориентиром деятельности учебного заведения, а лишь как подспорье для обогащения общего дела воспитания.

Школа начала функционировать, имея в своем составе восемь классов и около двухсот учеников из рабочих семей и семей антропософов из Штутгарта и его окрестностей. Как принято на Западе, школе было присвоено конкретное имя, и вполне логично, что им стало имя фабрики, где работало большинство родителей учащихся. Школа Штейнера стала называться «Свободная Вальдорфская школа». Сам Штейнер, в силу своей большой загруженности, отказался от руководства школой в качестве директора, поскольку основное внимание сосредоточил на работе с учителями (так, например, только за период 1919-24 гг. он прочитал 15 курсов лекций по вопросам теории и воспитания в вальдорфских школах). Он регулярно проводил учительские конференции, оказывал учителям индивидуальные консультации и исподволь подводил их к овладению искусством воспитания.



Подготовленные таким образом учителя сумели создать в школе истинно доброжелательную и радостную для детей атмосферу. Впервые дети из разных сословий жили вместе. Гимназисты, ученики средних и народных школ учились в одном классе, мальчики и девочки вместе, что до того времени было очень непривычно. Вальдорфская школа была первой единой школой в Германии, в которой этот принцип соблюдался до старших классов.

С самого начала Штейнер рассматривал школу как сложный живой организм, в который входит не менее сложные элементы: учителя, учащиеся и их родители. Исходя из этого, ученый пришел к очень важному выводу: созданную им систему воспитания и учебную программу необходимо адаптировать, прежде всего, к индивидуальным особенностям учителей, а затем уже и к учащимся школы. Учителя это понимали и поэтому интенсивно работали над собой, причем повседневная работа их в школе должна была идти своим чередом. Проведенная в конце 1925 г. официальная инспекция местного школьного ведомства в своем подробном отчете отметила превосходную методическую работу школы и дала прекрасную оценку учителям.

Довольно скоро после открытия первой штутгартской школы в различных городах Германии возникло еще восемь подобных школ, которые также стали именоваться вальдорфскими. Начиная с 1925 г. вальдорфские школы стали появляться и за пределами Германии, они открылись в Швейцарии, где именовались школами Рудольфа Штейнера. В Голландии их называли Свободными школами. Вскоре такие школы возникли в Англии, Португалии, Норвегии и США.

Во второй половине 30-х гг. немецкие вальдорфские школы начали подвергаться притеснениям со стороны нацистского режима. К 1938 г. все они были закрыты, исключение составила школа в Дрездене, также закрытая в 1941 г. Она вновь смогла открыться в 1945 г., однако, вскоре опять была запрещена, на этот раз уже социалистическими властями ГДР. Школа возобновила свою работу лишь в 1990г. Но все годы гонения на вальдорфскую школу на родной земле духовную связь с ней поддерживали все школы, открытие за пределами Германии. Эмигрировавшие из Германии учителя основывали вальдорфские школы в Бразилии, Южной Африке, в Скандинавии и т.д.

Смерть Рудольфа Штейнера 30 марта 1925 года уже не могла остановить ту педагогическую работу, основу которой он заложил. Его дело было продолжено и развито его учениками. Уже к концу 1992 г. во всем мире существовало 500 школ, работающих по системе Р. Штейнера. На сегодняшний день их насчитывается более 900. В рамках вальдорфского движения организовываются детские сады, дошкольные учреждения (сейчас их около двух тысяч), а также лечебно-воспитательные учебные заведения и детские дома, общим числом около 500. И эта динамика отчетливо показывает рост общественного интереса к образовательным учреждениям вальдорфского типа во всем мире за последние двадцать лет.

Для учебных заведений, применяющих педагогическую систему известную как «вальдорфская педагогика», в Германии организованы специальные консультационные центры – Союз свободных вальдорфских школ (центр находится в Штутгарте); Интернациональное объединение вальдорфских детских садов (Ганновер); Рабочее объединение лечебно-педагогических школ (Вупперталь). Для подготовки преподавателей и воспитателей действует (как правило, на базе вальдорфских школ) педагогические семинары (3-4 года обучения). По проблемам вальдорфской педагогики издается ряд педагогических журналов, в частности, в Штутгарте «искусство воспитания» (Erziehungskunst).

К сожалению, во многих странах законодательство и административные учреждения пока препятствуют созданию таких школ, и одной из причин, в частности, является то, что нет выработанного единого международного мнения об обязанности государства уважать право родителей о возможности дать своим детям воспитание и образование, соответствующее религиозным и философским убеждениям родителей. Это ведет к тому, что свободная школа не получает государственных субсидий, что на практике означает доступ в вальдорфскую школу только детям из обеспеченных семей, поскольку родители должны вносить деньги на содержание школы, при этом одновременно финансируя и государственную школу частью своих налогов. А такая ситуация противоречит социальным задачам и целям вальдорфских школ. По своей сути школа Штейнера, образование которой организовано в соответствии с требованиями свободного проявления духа, должна быть освобождена от экономического и политического влияния. Разумеется, есть вальдорфские школы, кото-

рые имеют хорошее современное здание, получают от государства приличные деньги и могут платить нормальные зарплаты учителям. Но есть и такие школы, которые работают во временных помещениях, в тяжелейших материальных условиях. И все те вальдорфские школы, которые есть теперь во всем мире, уже одним своим существованием свидетельствуют о том, что смелые и плодотворные идеи педагога и ученого Рудольфа Штейнера повсеместно начинают восприниматься все большим количеством людей.

## 2. Философские основы концепции Р.Штейнера

Говоря об истоках философии образования Штейнера, можно встретить прямую его ссылку на идеи Гете о «созерцающей силе суждения», которые получили у будущего основателя авторской школы значение научного метода («Очерк теории познания гетевского мировоззрения», 1897 г.). Именно тогда и начал развивать Штейнер идею мыслительного монизма, согласно которой все многообразие мира дано человеку в понятии и восприятии; и соединяя их, человек, таким образом, приходит к единому образу мира. При этом рефлектирующее сознание черпает мотивы деятельности в интуиции, и благодаря ей, субъект способен отождествлять себя с объектом. Речь здесь идет о разработке интуитивизма, на основе которого ученый создал учение о медитативном мышлении, которое он развивал в рамках универсального учения о человеке – **антропософии**.

Как известно, ни одно из философских течений не отвергает существование как объективного мира, составляющего реальность человеческого существования, так и субъективного мира, как реальности автономного духовного бытия человека. Для Штейнера, как гуманистически ориентированного мыслителя, реализация человеком в себе «свободного духа» путем активизации интеллектуальных и душевных способностей всегда была источником культурного прогресса, причем в современную эпоху такая реализация доступна каждому, поскольку задатки к такому развитию у всех людей врожденные. Штейнер трактовал воспитание как процесс метаморфоз, при которых предшествующая ступень развития ребенка возрождается на последующей в качественно ином состоянии. Исходя из идей антропософии, он и заложил методологические основы «Вальдорфской педагогики».

Согласно антропософии, цель воспитания заключается в формировании у детей способности к «духовному созерцанию», благодаря которому самые недоступные дали стали бы такими же непосредственно близкими для восприятия, как и осязаемые предметы, воспринимаемые посредством органов чувств. В связи с этим антропософия рассматривается и как путь к раскрытию заключенных в человеке скрытых духовных сил. По мысли И.Гете и Ф.Шиллера (ее и развивал в своем учении Штейнер), познание природы человеком есть вместе с тем самопознание природы через человека. Сам же человек представляется единством трех ипостасей: души, тела и духа. Поэтому необходимо обогатить данное триединство психологическими и физическими характеристиками человека, в результате чего выстраивается следующее соответствие понятий:

мозг и нервная система > интеллектуальная сфера > дух  
 сердце и дыхательная система > сфера эмоций > душа  
 обмен веществ и опорно-двигательная система > действительно-волевая сфера > тело

И в этом смысле педагогика уже рассматривается как наука о человеке, представленном в трех его аспектах: *телесном, душевном и духовном*. При этом задача педагога сводится к тому, чтобы привести все названные аспекты к гармонии и единству, поскольку они, как правило, находятся в разбалансированном состоянии.

Та же трехчленность была заложена и в основание организации вальдорфской школы: первые семь лет жизни – «раннее детство», следующий семь лет (от 7 до 14 лет) – «детство» и последний этап (до 21 года) – «отрочество и юность». Штейнер был уверен в том, что школа по своему определению может и должна вносить свой весомый вклад как в физическое развитие (раннее детство), так в эмоциональное (детство), и в духовное становление учащихся (отрочество). Однако здесь есть очень важный момент, связанный с одним из главных свойств вальдорфской педагогики, который состоит в том, что школа должна отрицать прямое воздействие на волю ученика, а обеспечивать медленное, постепенное формирование его эмоций, а затем интеллекта, что в результате приводит к нормальному развитию и укреплению воли. На основе этого повышается, в частности, и роль художественного воспитания, которое на начальном этапе должно пронизывать собой весь процесс обучения и опережать интеллектуальное развитие.

Иногда в связи с этим вальдорфскую педагогику относят к реформаторской педагогике, что в своей основе не так, поскольку Штейнер, по сути, не просто выразил идеалы, основанные на критике существующего положения вещей в области образования, а создал целостную антропологию развития. Более того, вывел целую социальную теорию, способную практически лечь в основу системы образования нового типа, соответствующего нашей эпохе. Речь идет о концепции «трехчленного» общества, по которой явствует, что в существовании общества и отдельно взятого человека можно выделить три сферы жизни, в которых, так или иначе, заложены специфические закономерности, свойственные данному обществу и индивиду: *духовно-культурная, экономическая и политико-правовая*. И каждая из этих трех общественных функций, которые мы наблюдаем в областях экономической и правовой деятельности, а также в духовной жизни, должна управляться параллельно, но независимо друг от друга. В основе его работы о социальной трехчленности (эта идея, по сути, представляет собой отражение реальных отношений и сущности человека) лежат цели, которые можно выразить в следующей формулировке: духовная свобода в культурной жизни, демократическое равенство в правовом аспекте и социальное равноправие в экономической деятельности. Свои воззрения Штейнер перенес на деятельность школы, основная суть которых заключается в следующем.

Философ-мыслитель был глубоко убежден в том, что основным условием для творческой духовной жизни является свобода, возможности и условия реализации которой всегда имела свою актуальность. Штейнер понимал, что с утверждением гуманизма как философского направления и как общественного движения, неизбежно возрастание внимания к категории свободы, поскольку она является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики. Идеи свободного воспитания, как известно, перманентно присутствуют в общественном и научном сознании, актуализируясь в периоды наиболее острых социальных перемен, когда идет движение в направлении приоритета самоценности и свободы ценности.

Сегодня мы живем в эпоху, когда некогда всеобъемлющее государственное планирование делится своими правами с самостоятельными хозяйствующими субъектами, однако, как и в былые времена, оно еще глубоко вторгается структуру образования и научных

исследований в этой области. В то время как, по мнению Штейнера, человек должен воспитываться в свободе от требований государственной власти и хозяйственной деятельности до тех пор, пока он сам не сможет активно работать в этих областях жизни общества как гражданин.

Создавая свободные школы, Штейнер считал важнейшим аспектом этой деятельности реализацию права подрастающего поколения на свободное образование, что позволит наиболее полно раскрыться их задаткам и преобразовать затем будущее общества. В связи с этим, надо отметить, что общие принципы вальдорфской педагогики в целом совпадают с современными общепризнанными педагогическими установками. Гуманизация образования, творческое развитие способностей каждого ребенка, уважение его личности, ориентация на духовно-нравственное воспитание активно сегодня провозглашаются во многих педагогических концепциях и программах. Однако методы реализации этих принципов традиционной и вальдорфской педагогиках до сих пор существенно различаются. И главное отличие, прежде всего, заключается в том, что в вальдорфской педагогике воспитатель не фиксирует внимание ребенка на нем самом. Здесь не оценивают результаты деятельности детей, не сравнивают их друг с другом, не стремятся подчеркнуть достоинство одного или недостатки другого. В то время как в традиционных дошкольных и школьных учебных заведениях, напротив, формирование положительной самооценки, поощрение и порицание, а также приведение положительных примеров являются главными методами воспитания.

В своей свободной школе Штейнер в учебно-воспитательном процессе приоритет отдавал, прежде всего, роли воспитания, обеспечивая на созданном развивающем пространстве условия для полноценного развития личности каждого ребенка. В основании нравственного воспитания вальдорфских школ лежат платоновские добродетели как Добро, Красота и Правда, которые, в конечном счете, стали профессионально-ценностными ориентирами деятельности школы в целом. При этом одной из специальных задач школы становится воспитание у детей эстетического чувства принятия *добраго*, равно как и отвращения *злого*. Отсюда предполагается, что раннее развитие самосознания, положительная самооценка и рефлексия способствуют развитию личности, психологическому комфорту ребенка и его стремлению к положительным образцам.

Штейнер глубоко верил в то, что чем шире у ребенка спектр возможностей самовыражения, и чем сознательнее его «Я» применяет это многообразие в соответствии со своими намерениями, основанными на самостоятельном мышлении, тем больше его внутренняя свобода. Если человек может взять на себя ответственность за свое дальнейшее развитие, то спектр его возможностей в значительной степени зависит от того, что ему дали в годы детства и юношества его воспитатели и учителя. И та педагогика, которая стремится устранить как можно больше физических и душевных препятствий, которые могут возникать на пути сознательного господства «Я» во взрослом состоянии, и называется «педагогикой свободы».

Таким образом, возвращаясь к идее трехчленности общества, истинную цель движения за социальную трехчленность Штейнер видел в выявлении и развитии таких человеческих способностей, которые необходимы индивиду для его гармоничного сосуществования среди окружающих. То есть речь идет о социальных качествах человека, необходимых, в конечном счете, для свободы, равенства и братства всех людей. Из всех начинаний, связанных с движением за трехчленность, удалось реализовать лишь одно, доказавшее жизнестойкость философии Штейнера, это созданная им вальдорфская школа.

### **3. Разработка основ вальдорфской педагогики**

В открытой Рудольфом Штейнером первой вальдорфской школе в 1919 г. было введено на тот момент много инноваций, которые не потеряли своего рационального зерна и в настоящее время. Перечислим, в частности, те инновации, что в полной мере было осуществлено Штейнером и подхвачено его единомышленниками. К ним относятся следующие:

- коллегиальное самоуправление школы учителями;
- совместная работа родителей и учителей, посвященная выработке общего понимания задач воспитания и обучения;
- еженедельные советы учителей с целью постоянного обновления методики обучения и воспитания через углубление познания человека и практического дальнейшего образования и профессионального развития учителя;
- принцип классного учителя, который «ведет» свой класс с первого и по восьмой год обучения; при этом, обладая значитель-

ной степенью педагогической свободы, он «выстраивает» и весь учебный процесс;

- совместное обучение мальчиков и девочек, а также отсутствие разделения по социально-материальному признаку, что означает только одно: школа – есть школа для всех;
- специфически возрастная ориентация учебного плана и методов обучения, в связи с чем содержание образования ориентируется на потребности каждой возрастной ступени и служит духовно-душевно-телесному развитию ученика;
- отмена системы оценок в баллах и второгодничества, что дает право каждому ученику свободно и беспрепятственно развиваться в соответствии со своими индивидуальными особенностями;
- наличие терапевтического аспекта в педагогике; учебный процесс ориентирован на ритм дня, недели, года; учебные предметы преподаются «эпохами» - в течение 3-4 недель один предмет на первом сдвоенном уроке, что ведет к концентрации учебного материала, а также дает возможность учителю для органического, последовательного преподавания материала в течение «эпохи»;
- связанная с терапевтическим аспектом интеграция врача в жизнь школы, что означает участие его в педагогических советах, а также и преподавание;
- возрождение традиции устного рассказа учителя (сюда входят сказки, легенды о святых, басни, библейские истории, мифы народов мира, биографии выдающихся исторических личностей и т.д.), чему ежедневно отводится специальное время урока, а также привлечение театральных постановок в учебный процесс;
- выдвижение на первый план художественно-эстетического элемента образования, включающего в себя рукоделие и ремесла, живопись, музыка, эвритмия, что, по мысли Штейнера, означало развитие волевой культуры ученика;
- преподавание двух иностранных языков с первого класса по особым методам.

Открытию первой вальдорфской школы предшествовал интенсивный двухнедельный учебный курс, проведенный Рудольфом Штейнером непосредственно для учителей будущей школы. Начиная цикл утренними лекциями по теме «Общее человековедение как основа педагогики», затем шли занятия по курсу «Искусство воспитания: методика и дидактика». Вторая половина дня отводи-



лась семинарским занятиям и практическим упражнениям, а также обсуждению учебных планов, программ и организации обучения. Участники семинара предлагали свои разработки, обсуждали и корректировали их, обращаясь к Штейнеру за советом по тому или иному вопросу.

Начавшаяся таким образом работа по всем возникающим проблемам становления новой педагогики продолжалась и после открытия школы на общих педагогических советах (школьных конференциях), которые проводились в штутгартской школе каждый четверг и которые, по Штейнеру, следовало считать непрерывным педагогическим университетом, продолжением педагогического образования. Бывая в Штутгарте, Штейнер использовал любую возможность для проведения конференций. На них обсуждались актуальные педагогические проблемы, отдельные ученики, а также вопросы, касающиеся организации работы школы, её внешнего вида, оформления. За годы жизни Штейнера состоялось 70 подобных конференций, причем отдельные вопросы, например развитие памяти или речи, преподавание физики, истории и т.п., могли послужить темой для развернутых лекций и поводом для постановки новых задач.

После открытия первой вальдорфской школы Штейнер читал лекции для учителей обычных государственных школ и для широкой педагогической общественности. Цель этих лекций - изложение основных положений вальдорфской педагогики.

Сохранилось свыше 200 лекций Штейнера по педагогике в виде более или менее полных стенограмм. То, что сам Штейнер сжато изложил в письменном виде (главным образом, небольшие журнальные статьи), составляет в сравнении с текстами лекций весьма небольшую часть. Это связано с необычайной загруженностью Штейнера работой в последние годы жизни.

Таким образом, основные положения педагогики Рудольфа Штейнера, зафиксированные в стенограммах и опубликованные затем в виде книг, формировались в ходе непосредственного общения с учителями. Импульсом к возникновению новых идей часто служили впечатления от педагогического процесса в отдельных классах, а также от школьных педсоветов. Все свои инновации Штейнер выдвинул в качестве требований к современной школе, как таковой, а также практически реализовал их в первой валь-

дорфской школе. Совместно с учителями он разработал ряд новых подходов к методике и дидактике преподавания отдельных дисциплин.

Огромное значение Штейнер уделял педагогическому самоуправлению школы, которое он ввел с самого начала возникновения школы, насколько это было дозволено государственным школьным законодательством. Педагогический коллектив сам определял педагогические цели и установки, составлял учебные планы и программы, организовывал обучение. Все это основывалось, прежде всего, на собственном понимании развития ребенка и служило исключительно ему.

Модель самоуправления, разработанная Штейнером и практически осуществляемая в вальдорфских школах по всему миру, оправдала себя и считается в Германии классической. Коллегиальное самоуправление школы учителями, участие родителей в управлении и жизни школы является одной из отличительных черт вальдорфской школы, которая сегодня стала тем, чем она является, а именно – интернациональным педагогическим движением, и прежде всего, благодаря особым формам самоуправления.

В настоящее время школы Штейнера представляют собой самостоятельные самоуправляющиеся учебные организации. В Великобритании они сотрудничают друг с другом в рамках Ассоциации вальдорфских школ и входят в другие международные объединения. Всю ответственность за учебный процесс несут учителя, которые образуют педагогический коллектив. Директора в такой школе нет, а руководство осуществляет совет школы, в который входят родители, учителя и администратор, управляющий школьным хозяйством. Единственной целью такого объединения, таким образом, является совместная работа на благо учащихся. Такая организация представляет собой не только модель общины, совместно заботящейся о благе учеников, но и эффективный способ мобилизации способностей и талантов всех лиц, заинтересованных в процветании школы.

Педагогика вальдорфской школы основывается на убеждении, что каждый ребенок, независимо от его академических успехов, имеет право на получение образования в учебном заведении в течение всего времени, пока длится его биологически-телесное развитие. Иными словами, пока он растет и физически формируется, т. е., как минимум, до 18

лет. После 18 лет притязания на дальнейшее образование каждый должен реализовывать сам.

Школьные годы распределяются на 12 классов, включающих в себя младшую, среднюю и старшую ступень, в которых обучаются ученики различных способностей и социального происхождения.

В связи с особым пониманием возраста в вальдорфских школах второгодничества, как уже было отмечено, не существует, т. е. каждый ученик переходит в следующий класс в соответствии со своим возрастом, независимо от внешне установленной нормы достижений. Никому не принесет пользы, если ученик потеряет свои накопленные доверительные привычные социальные связи, которые возникли у него в классе, из-за недостаточных школьных успехов и должен будет повторять тот же самый материал снова еще один школьный год.

Ход жизни каждого человека, по мысли Штейнера, имеет свой временной облик, причем развитие во времени происходит не линейно или поступательно, а подчинено особому ритму, имеет внутри себя особые узловые точки. Этот временной ритм в жизни человека с точки зрения вальдорфской педагогики можно разделить примерно на 7-летние «шаги», как это делали греки. При этом телесное развитие — изменение облика, смена зубов, половое созревание, достижение социальной зрелости — сопровождается отчетливыми психологическими и физическими изменениями. Дальнейшее развитие (после 21 года) полностью переходит в область души, а позднее — в область духа. В пределах этих больших ритмических отрезков существуют более мелкие, на которые надо обращать пристальное внимание, например, возраст от 10 до 12 лет.

Ритмы развития реализуются 7-летними фазами, т. е. округленно жизнь состоит из десяти различных отрезков. При этом детству и юности присуща совершенно особая телесная и душевная конституция, которая изменяется примерно через каждые 7 лет: со сменой зубов (первое изменение облика), с половой зрелостью и, наконец, с совершеннолетием. Многие высказанные Штейнером в начале века положения были впоследствии подтверждены независимыми исследованиями, и прежде всего, в когнитивной психологии швейцарским ученым Жаном Пиаже и его школы.

Штейнер учил, что человек, разумеется, развивается не только телесно. Развивается и его душа, его внутренний мир как мир

понимающей личности, перерабатывающей впечатления от встречи с внешними природными и социально-культурными явлениями. Чтобы понять телесное развитие, нужно вскрыть его связь с душевным и духовным развитием, и наоборот. Такой подход принимает во внимание целостность явления. В своих изысканиях в этой области Штейнер опирался на высказывание Гете: «Истинно то, что плодотворно».

Как основатель вальдорфской педагогики он считал, что истинное искусство воспитания должно основываться на познании человека, на антропологии, задача которой состоит в том, чтобы выявить то особенное, что делает человека человеком. А поскольку педагогическая антропология рассматривает человека в аспекте его становления, в воспитании и в образовании, то антропологический подход и должен быть выражен как в общей концепции школы, так и в деталях, например, в частных методиках и дидактике.

Педагогические последствия этих положений, с одной стороны, вели к систематизации процесса обучения, как по содержанию, так и по форме, касались возрастных особенностей детей, а с другой стороны, влияли на организацию жизни школы в целом. Классы набирались в основном по возрастному принципу, причем вальдорфские школы не стремились к маленьким классам. Значение придавалось тому, чтобы в классном сообществе был представлен широкий спектр типов детей, разных по способностям и характерологическим особенностям, что, в свою очередь, становилось сильным поддерживающим и оздоравливающим фактором для общего, индивидуального и социального развития школьников.

При этом, индивидуальность ребенка являлась одной из основополагающих категорий штейнеровской антропологии. Для педагога в ребенке должно быть интересно, прежде всего, его индивидуальное начало, в связи с чем так важно учителю принимать во внимание детское личное пространство, его индивидуальный характер и скорость развития.

Для соразмерного возрасту общего и индивидуального поощрения детей была упразднена системы общепринятых табелей успеваемости и отметок. При оценивании отдельной работы учитель, как правило, останавливается на результатах ученика, на том, что ему удалось, в чем недостатки выполненной работы и т. д. В годовом аттестационном документе (ежегодном развернутом педагогическом свидетельстве), напро-

тив, дается широкая характеристика, в которой сообщается, как ученик показал себя в различных предметах, рассказывается о его росте и становлении, описывается его стиль в работе, излагается, как он справился с теми или иными темами и заданиями и т.д. Естественно, что те ученики, которые покидают вальдорфскую школу и переходят в другие школы, получают аттестацию по обычной шкале баллов.

Особое значение в вальдорфской школе придается всем предметам, относящимся к сфере искусства и ремесла. Искусством здесь проникнуто все школьное обучение. Принцип красоты и художественной образности – ведущий дидактический принцип преподавания всех предметов, особенно в начальной и основной школе.

В основе такого подхода лежит сознание того, что все силы души, мысли, чувства, волеизъявления ребенка составляют единое целое и должны рассматриваться в совокупности и взаимосвязано, что способствует гармоничному развитию, создает для него необходимые условия.

Занятия различными видами искусств способствуют, главным образом, развитию культуры чувств. Волевая же культура развивается лучше всего в практической, трудовой деятельности. Штейнер писал в связи с этим: «Истинные трудовые школы (а не такие школы, где главным принципом провозглашается то, что воспитание и преподавание следует превратить в забаву, в игры) мы создадим тогда, когда в школе ребенок будет принимать на себя самое трудное, именно то, что нужно преодолевать, а не только то, что ему нравится делать. Педагогические принципы вальдорфской школы нацелены как раз на то, что ребенок учился работать должным образом, что он вводится в мир как цельный, полный, т.е. **весь** человек, как труженик. Ведь мир в социальном отношении требует труда; но, с другой стороны, он требует и того, чтобы человек надлежащим образом относился к другим людям.

В учебные планы вальдорфской школы включены как полноценные учебные занятия различные виды рукоделия и ремесел: работа по ткани, дереву и металлу, сельскохозяйственная и промышленная практика, которым придается большое значение, особенно в старшем звене, в связи с выбором учениками будущей профессии. Причем на этих занятиях на равных участвуют как мальчики, так и девочки. Лишь в некоторых школах в старших классах появляется дифференциация по половому признаку.

Что касается религиозного воспитания и преподавания религии как предмета, то здесь позиция Штейнера была вполне определенной: детей католиков должен обучать католический священник, детей протестантов – пастор евангелической церкви и т.д. И поскольку большая часть вальдорфских родителей — католики и протестанты, то соответственно преподавание религии осуществляется представителями этих церковных общин по собственному учебному плану, разрабатываемому и утверждаемому в соответствующих церквях. Есть дети, не принадлежащие ни к какой конфессии. Им школа предлагает особый курс «свободного христианского воспитания», так как, по убеждению вальдорфских учителей, религиозное воспитание не должно целиком отсутствовать в образовании человека. В нем речь идет, прежде всего, о воспитании «благодарности ко всему, что дается человеку», благоговения перед Божиим Творением, каковым является весь окружающий нас видимый мир. И наличие способности на такие чувства есть высшее проявление человеческого начала. При этом детей знакомят с Библией, Евангелием и историей религии, прежде всего, с точки зрения всемирной истории человечества.

Таким образом, центральный вопрос современности - гуманизация образования - в вальдорфских школах решается не сокращением предметов естественнонаучного цикла и заменой их такими дисциплинами, как иностранные языки, литература, история и т.д., а учетом закономерностей развития ребенка на каждой возрастной ступени.

Педагогика Штайнера объединяет индивидуальный подход к каждому ребенку с организацией интенсивного, глубокого усвоения знаний. Благодаря творческой атмосфере школы, осуществлению межпредметных связей, определению проблем, связанных с человеком как центральных в процессе обучения каждому предмету, благодаря построению учебного процесса в определенном ритме, с учетом психологии восприятия и потребностей ребенка в соответствии с этапами его становления, в вальдорфской школе создаются условия для гармонизации интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер человека, воспитания свободной, независимой в мышлении, отвечающей за свои действия личности, способной к творческому самоопределению.

Учащиеся вальдорфских школ овладевают не только теоретическими знаниями высокого уровня, но и разными практическими навыками во многих областях человеческой деятельности. Кроме того, вальдорфские педагоги воспитывают такие моральные качества, как любовь, благодарность, сочувствие, доверие, способность видеть красоту, распознавать добро и зло, целеустремленность и настойчивость в выборе жизненного пути и т.д., что, в конечном счете, помогает каждой индивидуальности почувствовать уверенность в себе, пробудить в ней социальный интерес, найти смысл в жизни. Вот почему среди выпускников вальдорфских школ, по данным ЮНЕСКО, практически нет алкоголиков и наркоманов. Нет среди них и безработных, и это наблюдается в странах, где изменение структуры занятости населения и связанный с ним рост количества «ненужных людей» идет в нарастающем темпе.

Большое значение в школах Штейнера придается и жизнедеятельности детей, в частности, одной из важнейших составляющих вальдорфской педагогики являются календарные (или месячные) праздники. Примерно раз в месяц все классы демонстрируют друг другу и родителям, чему они научились на занятиях (декламируют стихи, поют песни, ставят простые и более сложные драматические произведения). В процессе подготовки к таким праздникам все проникнуто духом единения; ученики и учителя постоянно думают о том, какой вклад каждый из них может внести в коллективную жизнь школы. Для старших учащихся календарный праздник – это всегда некий итог пройденного пути, для самых маленьких – это взгляд в будущее, для учеников средних классов – это и то, и другое одновременно.

Все это, в конечном счете, направлено на воспитание у детей социальных способностей, которые ведут к осознанию свободы и неприкосновенности других людей, а от этого – к способности демократической совместной работы и чувству уверенности в себе и в жизни.

Довольно своеобразно разработана вальдорфской школы нацелена также и на дошкольную педагогику. Отметим основные положения принятые Штейнером педагогической системы, которые существенно отличают вальдорфские детские сады от других дошкольных учреждений. Первое из них – это запрет на раннюю интеллектуализацию и обучение. Воспитание в вальдорфском детском

саду не рассчитано на развитие интеллекта и раннее обучение. Здесь строго избегают нагрузки на память и мышление до 7 лет. Маленький ребенок постигает мир опытным, а не рассудочным путем, это связано с тем, что нельзя преждевременно разрушать силу воображения и образности ребенка. Поэтому понятия постигаются ребенком естественным образом через целостность детского бытия, в котором они еще тесно переплетены с чувством и волей и лишь постепенно в ходе дальнейшего развития они вычлениаются и обретают ясные, осмысленные очертания. Значительно важнее, по мысли Штейнера, обращаться не к мыслям, а к воле ребенка, вызывая у него желание к различным действиям. Ученый предостерегал, что преждевременная интеллектуальность может использоваться ребенком для критики других, для оправдания себя, для демонстрации собственных достоинств и предъявления своих требований.

Следующей особенностью вальдорфской дошкольной педагогики является ограничение на всякую оценку ребенка, поскольку оценка, как отрицательная, так и положительная, становится вмешательством в его естественное развитие, своеобразной формой внешней власти взрослого. Замечено, что дети, слишком рано обретающие самооценку, становятся демонстративными, жаждущими непрерывных похвал. Гораздо важнее в дошкольном возрасте направлять интерес ребенка на какое-либо дело, а не на себя самого.

Следующим позитивным методом воспитания в вальдорфской педагогике является подражание воспитателю, при этом подражание понимается не как повторение чужих движений или слов, а скорее как переживание себя и своей связи с миром. Воспитатель, и вообще взрослый человек, представляет для ребенка главный фактор среды, который организует пространство и является для него естественным центром внимания. Помимо приемов и методов, между ребенком и воспитателем устанавливается глубокая человеческая связь привязанности и любви, образующие важнейший фактор развития человеческого начала. Таким образом, главное, надо строго следить за тем, чтобы в окружении ребенка не происходило ничего предосудительного, чему ребенок не должен был бы подражать. В связи с этим подражание предъявляет к воспитателю-взрослому значительно более строгие требования, чем воспитание авторитетом. Во всех своих мыслях, поступках и действиях он должен быть примером для детей. Иначе говоря, взрослые должны побуждать интересы и



чувства детей не через объяснения и рассуждения, а через себя – свою непосредственную деятельность и каждодневные поступки.

Все время работы вальдорфского детского сада делится примерно на две равные части – на свободную игру и общие занятия под руководством воспитательницы, которая рассказывает детям сказки, поет, занимается рукоделием, живописью, поделками из пластилина, работает в саду, готовит, убирает, украшает комнату, проводит праздники, т.е. осуществляет с детьми и в их присутствии осмысленную и эмоциональную деятельность. И здесь важно то, каким образом она это делает: ясная, отчетливая и красивая речь, радость и удовольствие от общения с детьми. И ребенок, словно губка, всем сердцем воспринимает тот образ человека, которого представляет воспитательница своим словом и делом. Надо отметить, что ситуация, когда различные виды деятельности в детском саду осуществляется одним лицом, является важным принципом вальдорфского дошкольного воспитания, поскольку, как показывает практика, только в этом случае возможно установление наиболее продуктивного контакта от «Я» до «Я». Он известен как уровень «субъект-субъектных отношений», однако в школах Штейнера он представлен, прежде всего, тайна становления человека. По мнению вальдорфских педагогов, частая смена специалистов-предметников не способствует здоровому развитию ребенка.

Таким образом воплощаются в практику школы все те разработки, которые вначале теоретически задумал, а затем внедрил в деятельность своей школы Рудольф Штейнер, тем самым доказав жизнестойчивость учебного заведения, функционирующего в атмосфере самостоятельности и свободы.

#### **4. Организация процесса обучения**

Прежде всего, надо отметить, что вальдорфские школы – это система образования, основанная на уважении к детству. Ее цель – развить природные способности каждого ребенка и укрепить веру в собственные силы, которая понадобится ему во взрослой жизни. Уже на стадии дошкольного воспитания и в начальной школе закладывается солидный фундамент знания и опыта, на котором будет базироваться образование в средней школе. На этой стадии вальдорфская школа пытается развить в ребенке такие качества, как эмоциональная

зрелость, инициатива и творческий подход к делу, здравый смысл и обостренное чувство ответственности.

Вальдорфская школа предлагает ребенку такой способ познания мира, общества и самих себя, который исключал бы отчужденность от предмета, развивал бы в учащемся чувство сопричастности к происходящему вокруг него. Программы вальдорфских школ строятся таким образом, чтобы учитывать индивидуальные потребности каждого ученика. Опыт вальдорфского движения, накопленный за 75 лет его существования, показал, что принципы свободной школы могут быть адаптированы к культурам самых разных народов. И причина здесь в том, что программы этих школ нацелены более на развитие природных способностей человека, чем на просто передачу знаний и информации. Широта подхода и междисциплинарность представляют собой отличительную особенность этих программ.

Преподавание в вальдорфских школах основано на принципах преемственности и личного воздействия педагога. Все занятия в дошкольный период ведет один и тот же педагог, а с 6 до 14 лет с ним работает один и тот же классный руководитель. В 14-18 лет учащийся получает помощь и поддержку своего классного учителя. Таким образом, на протяжении каждого отдельного периода своего детства и юности ребенок находится под наблюдением одного и того же человека, знающего особенности и потребности своего подопечного. Педагог в праве самостоятельно решать, чему и как учить в данный момент ребенка с тем, чтобы максимально использовать творческие возможности последнего.

Отсюда мы видим, что организация учебного процесса школы Штейнера довольно существенно отличается от традиционной. Например, основные предметы изучаются здесь только в утренние часы, причем обычно первые два урока (в течение 5-6 недель) посвящаются «погружению» в один конкретный предмет. Время после обеда заполнено пением, музыкой и эвритмией (об этом чуть дальше). И таким образом в вальдорфских школах органически выстраивается каждый учебный день. Более того, учитывается антропологический аспект - дневной, недельный, месячный и годовой ритм, ритм внутри дня, что накладывает отпечаток и на организацию среды не только в смысле пространства, но и в смысле времени.

Поскольку ребенку мыслительная деятельность легче всего дается утром, то школьный день начинается с таких предметов, кото-

рые опираются преимущественно на знания и понимание, требуют обдумывания и мыслительного процесса. Каждое утро в течение нескольких недель на занятиях, которым дано название «главный урок», преподносится один и тот же предмет, составляющий учебный цикл, большую по объему учебную единицу – «эпоху» (первый двоекный урок каждого учебного дня). Эти первые два часа школьного дня, в свою очередь, так же структурированы: сначала «ритмическая часть», которая образует своеобразный переход детей от дома к школе, таким образом пробуждая их, и только затем главная часть урока.

Преподавание «эпохами» означает, что в течение длительного времени содержание главного урока составляет какой-нибудь из основных школьных предметов: родной язык, арифметика, история, физика, химия, биология, ботаника, геология, геометрия и др., что дает возможность выстроить преподавание в определенной логической последовательности, концентрированно, не перебегая с одного предмета на другой. «Эпохи» ведет классный учитель, который в течение 7-8 лет по возможности не меняется. Благодаря этому он досконально знакомится со своими учениками, при этом, как показывает практика, и сам меняясь вместе с ними.

Только после этого уже идут предметы, нуждающиеся в постоянном ритмическом повторении на отдельных уроках: иностранные языки, эвритмия и физкультура, музыка и религия (2-3 урока каждую неделю, длящихся 40-45 мин.). Ручной труд, ремесло, садовничество, постановка опытов по естествознанию и другие занятия переносятся, по возможности, ближе к полудню или на послеобеденное время. После уроков, требующих повторяющихся упражнений, наступает время художественно-практической деятельности. Такая же последовательность сохраняется при выполнении домашних заданий: упражнения, оформление материала, овладение навыками.

Надо отметить, что основанное Штейнером искусство под названием «эвритмия», имеет большое значение для вальдорфской школы. В основе эвритмии, означающей «зримую речь», лежит исполнение стихов или музыки, которые становятся видимыми в жесте. Причем это, по мысли создателя данного педагогического приема, не мимика, не пантомима и даже не танец в обычном смысле слова. Это по сути слово, ставшее видимым в жесте. Сущность эвритмии заключается в *движении* (перемещение тела с жестикуляцией), *эмоциональной окраске* (проявление чувства во время представления) и *во-*

*левого элемента* (концентрация волевых усилий). Таким образом, человек вживается в звуки языка и музыки, выражая их в виде гармоничных движений тела и рук, при этом создаваемое настроение переходит в деятельность. Это как раз то, что пытается реализовать вальдорфская педагогика – «одушевленную культуру тела». Иначе говоря, эвритмия – это искусство художественного движения, благодаря которому ребенок осваивает пространство.

Спектр занятий эвритмией в школах Штейнера широк – от выполнения простейших ритмов и упражнений с палкой в первых классах до хорошо подготовленных выступлений на школьной сцене с лирическими, драматическими и музыкальными спектаклями. Во время календарных праздников, эвритмических и театральных представлений ученики с воодушевлением демонстрируют друг другу и родителям, как многое они могут. Часто в групповых показах участвует весь класс.

Искусству эвритмии учатся в специальных центрах (Штутгарте, Вене, Стокгольме и т.д.), где кроме обучения регулярно устраивают эвритмические спектакли. Педагогическая эвритмия наряду со сценическим искусством – обязательный предмет в любой вальдорфской школе.

Итак, описанная выше организация школьного дня, хотя и не всегда удобная учителям, соответствует естественному дневному ритму, необходимому для развития детей. Этот ритм, как учил Штейнер, как раз и колеблется между восприятием, переживанием и осуществлением. В основе такого подхода лежит осознание того, что все силы души ребенка, его мысли, чувства и волеизъявления составляют единое целое и должны рассматриваться в совокупности и взаимосвязано, что, в конечном счете, создает для него необходимые условия и способствует гармоничному развитию.

Таким образом, при такой организации обучения преподаваемый предмет оказывает воспитательное и образовательное воздействие на личность ученика, способствует раскрытию и развитию его способностей в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Последнее достигается в основном благодаря введению в учебные планы занятий искусствами, а также через художественное начало, присутствующее при изучении всех предметов.

С учетом всего этого, в основу обучения, которое занимает в школе два первых учебных часа, входит тщательно составленная

вводная ритмическая часть, причем в младших классах она длится до 20 мин. В это время дети активизируются, объединяются в коллектив, настраиваются на собственно обучение. Они играют на флейтах, поют и читают стихи, в первых классах «протопывают» и «прохлопывают» ритмические упражнения, а для развития культуры речи занимаются разнообразными языковыми упражнениями. Затем подводится итог – повторяется вчерашний учебный материал: поднимается какая-нибудь моральная проблема, обсуждается закон природы (вытекающий из демонстрации эксперимента на предыдущем уроке), выносятся суждения об упоминавшихся накануне каких-либо исторических лицах или делается общий обзор знаний, которые были получены о каком-нибудь представителе животного мира. После того, как все сосредоточилось на предмете, учитель начинает введение нового материала, при изложении которого он применяет образное повествование и, учитывая темперамент детей, то захватывает их внимание, заставляя переживать, то дает им возможность расслабиться. Далее наступает более активный этап, когда резюме услышанного надо перенести в тетрадь «эпохи» или изобразить в виде рисунка. Урок завершается каким-нибудь рассказом, содержание которого в каждом классе меняется, но отвечает основному мотиву всего учебного года. Так, в первом классе это сказки, во втором идут легенды и басни, в третьем излагаются библейские сказания, в четвертом – отечественная мифология, в пятом – история о греческих богах и героях и т.д.

Однако в первом классе каждая эпоха (или период) обучения длится долго и пока слабо дифференцирована. Дети попеременно рисуют, слушают рассказы о природе и временах года, изучают окружающий мир и родной край, занимаются письмом, чтением и счетом; учитель лишь выбирает момент, когда следует поменять вид деятельности. Затем наставник переходит к специализации и дифференциации главных «эпох», продолжительность каждой из которых длится три-четыре недели. В результате у детей наступает чувство удовлетворения от того, что они чего-то достигли: усвоили родную речь, получили представление о различных вещах, животных, людях, растениях, камнях; проникли в секреты природоведения (вначале дают краеведение), физики, химии, арифметики, геометрии и т.д.

Ученики занимаются различными упражнениями, пересказом, самостоятельно выполняют небольшие работы, помогающие им почувствовать удовлетворение от собственного умения.

Так как один и тот же предмет преподается как «эпоха» не более двух раз в год, то дети за это время могут забыть (что естественно) изученное. Поэтому чтобы знания были прочными, перешли затем в способности, учителя еще раз возвращаются к пройденному учебному материалу.

Надо отметить, что принцип преподавания по «эпохам» оправдывает себя и при изучении других предметов. Он является ведущим при изучении ремесел, технологии и искусства в старших классах. Педагогическая практика показывает преимущества этого способа обучения, поскольку он позволяет сконцентрироваться на определенной заданной теме до тех пор, пока учеником упорным трудом не будет достигнута поставленная цель. Такой прием благотворно сказывается на ребенке, дисциплинирует его, что особенно важно в современном обществе, где так велик переизбыток внешних раздражителей и где внимание людей все более рассеивается.

На любом предмете учитель стремится задействовать как мышление, так и чувство и волю ученика (антропологический принцип), причем в обратном порядке – сначала действие-переживание и лишь затем мышление, понимание. Именно такой порядок соответствует скрытой закономерности детского мышления. На деле это означает следующее. Сначала дети должны что-то увидеть. Это «что-то», например, на химии – горение, на физике – действие магнита, на географии – дорога к школе, на астрономии – место восхода и захода солнца, на антропологии – строение человеческого тела и т.д. На второй день после того, как первое впечатление прошло через сон и чувства, можно поговорить об увиденном, выделить существенное и, наконец, только на третий день сформулировать закон или понятие. Этот путь – от действия, впечатления, переживания, обсуждения к понятию и определению – для вальдорфской школы означает самый продуктивный путь развития индивидуального мышления, его интеграции в целое человеческой личности.

Что касается учебников, то они в вальдорфской школе в общепринятом смысле не применяются. Необходимые записи ученики делают в самостоятельно оформленных тетрадях «по эпохам», по каждому разделу занятий (по каждому предмету), фиксируя самое

существенное. Тексты, как правило, до восьмого класса диктуются учителем или оформляются коллективно всем классом. К текстам также делаются и иллюстрации, но это уже всецело творчество самих учеников.

В средних и старших классах учитель обычно ориентируется на специальную литературу, которую и рекомендует учащимся в определенном объеме и в соответствии с возрастом. При этом он старается исподволь вызвать интерес к информации, чтобы приохотить их к чтению. В данном случае опора делается на самостоятельность детей, которая, собственно, и дает дополнительный импульс к работе с источниками. Уже в пятом и шестом классах ученикам предлагается подготовка рефератов, задания по которым обязательно должны отвечать индивидуальным возможностям каждого, в связи с чем такая постановка работы делает самостоятельное чтение уже просто необходимым. В дальнейшем, в седьмом и восьмом классах, учащиеся готовят довольно большие, самостоятельно выбираемые годовые работы, с которыми выступают в классе.

Таким образом, обучение, как правило, делится на 3 ступени: до 9 лет, до 12 лет, до выпуска. По окончании учебного года классный учитель составляет подробную психолого-педагогическую характеристику на каждого учащегося, при этом общим для педагогов является критическое отношение к любым формам селекции учащихся, к тестированию и отбору одаренных детей. Экзамены сдаются в виде итоговых: после 8 класса и выпускные (в присутствии государственного школьного инспектора).

Вальдорфская школа не ставит перед собой узко специальной цели, например, подготовку в вуз, но стремится дать целостное, широкое образование, необходимое любому человеку в современном мире, независимо от того, какую профессию он для себя изберет. В образовательном учреждении, коим является вальдорфская школа, целостно соединяются гуманитарное и естественнонаучное образование; осуществляется развитие индивидуальности и социализации с учетом формирования человека в целом; обеспечивается соматическое, психическое и личностное (духовное) здоровье детей и молодежи, ведущее, в конечном счете, к их высокому нравственному развитию. И все это, выраженное в конкретных формах организации обучения и воспитания, демонстрирует и по сей день свою эффек-

тивность и жизнестойкость, пройдя от авторского проекта до вальдорфской школы, став, по сути, педагогическим феноменом.

## 5. Роль учителя в вальдорфской школе

Известно, что антропологическое осмысление проблемы воспитания предполагает обращение к бытийному контексту его жизни. Бытие ребенка протекает как во внешнем, так и во внутреннем мире. Внешне бытие – это пространственная, предметная, временная, природно-географическая, социально-культурная среда жизни детей. Внутренне бытие означает внутренний мир растущего человека, его экзистенциальная сущность. Сюда относится его язык, субъективное восприятие окружающего мира, переживания и личностные смыслы. В связи с этим так важно понимание педагогом сущности внешнего и внутреннего образовательного пространства. Вот почему такое понимание, т.е. проникновение воспитателя в глубины детско-го бытия является важнейшим методом воспитания в русле философско-антропологических идей. Именно в созданной Р.Штейнером системе образования, построенной на принципе помощи саморазвивающейся личности, возможна атмосфера понимания ребенка. А понять ребенка это не просто приобрести сумму знаний о нем с помощью разных психолого-педагогических методов (наблюдение, изучение продуктов деятельности, опрос, беседа, диагностирование и т.д.) и зафиксировать их количественно. Понимание представляет собой, прежде всего, особую педагогическую работу по проникновению в мотивационно-смысловую сферу поведения ребенка.

Таким образом, в педагогическую антропологию Штейнера входит: учение о темпераментах и способах педагогической работы с ними; учение о взаимосвязи душевно-духовного с психофизиологическим, лежащее в основе представления о здоровье и болезни; ориентированная на практику возрастная периодизация. Ядром этой антропологии, как уже отмечалось, является общее учение о человеке, как телесно-душевно-духовном существе и об индивидуальности человека, обладающего ядром личности, автономным «Я»-существом.

Исходя из этого, изменяется и понимание роли педагога, к чему так пристально и относился Штейнер. Еще только задумывая свою авторскую школу, он уже знал, что учитель должен быть личностью



и поддерживать становление и развитие личности каждого ученика. Он создал свой личностно-ориентированный подход в образовании, который действительно направлен в первую очередь на задачи воспитания и реализации личности ребенка. Приобретению знаний и умений в процессе образования придается уже не первостепенное значение, они ассимилируются в процессе общего развития человека и его индивидуальности.

Уже в самом начале своего становления вальдорфская педагогика, придавая, конечно, большое значение педагогической технологии, во главу угла, прежде всего, все же ставила чисто человеческие связи, возникающие между ребенком и взрослым. Поэтому школа и выстраивалась, по сути, как бы снизу, с бесед-конференций учителей, где и решались основные педагогические и организационные вопросы, обсуждались трудные дети, происходил обмен опытом.

Таким образом, не удивительно, что первым шагом реализации школы Штейнера стало образование коллегии преподавателей, которая по своей сути явилась в Штутгарте центром образовательной деятельности. Разработанный ученым первый курс «вальдорфской педагогики для учителей», состоял из трех взаимосвязанных частей: лекций по вопросам педагогики, занятий по проблемам дидактики, методов и средств обучения, а также семинаров, где отрабатывались отдельные упражнения, формировались практические умения и навыки. Правда, ввиду минимального срока обучения (сегодня он составляет не меньше года для лиц, окончивших педагогические учебные заведения) многие премудрости вальдорфской педагогики учителям этой первой школы пришлось постигать уже в процессе работы с детьми. Однако рядом с ними всегда был он – Автор – Рудольф Штейнер.

Штейнер считал, что в центре всего жизненного ритма школы всегда должна стоять фигура классного учителя. И его роль тем значительнее, чем значительнее сама его личность. Каждый день на протяжении первых восьми лет обучения он не только прорабатывает со своими детьми (наполняемость класса около 30 человек) школьные предметы, но и помогает им разобраться в разнообразнейших жизненных ситуациях.

Классный учитель не только разрабатывает и преподает основные общеобразовательные предметы, он также создает и поддерживает в интересах воспитания тесное взаимодействие между уча-

щимися и учителями, между школой и родителями. При этом учитель не работает по жесткому плану: весь необходимый план, по мысли Штейнера, должен быть «прочитан» им непосредственно в каждом ученике. Штейнер постоянно подчеркивал, что учитель вальдорфской школы должен тренировать в себе «внутреннюю чуткость», способность быстро реагировать на все изменения в поведении и настроении воспитанников. В качестве императива Штейнер выдвигал тезис: «Учителя должны быть готовыми ко всему, свободными от всякой предвзятости...В этом и заключается подлинный секрет нашей педагогики».

В вальдорфской школе воплотились все основные положения теории свободного воспитания, которыми являются принципы природосообразности, гуманизма, педагогической поддержки, диалога, ценностно-смысловой направленности образования, веры ребенка. Как нам представляется, именно принципы педагогической поддержки и диалога в полной мере заключают в себе выше названные и другие принципы, поскольку в них на первый план выходит личность такого педагога, который относится к человеческим потенциям каждого ребенка чрезвычайно серьезно. Который исподволь, иногда прямо, чаще косвенно, призывает детское существо никогда не сдаваться, не предавать себя и постоянно стремиться к самореализации в сложном и напряженном взаимодействии с жизнью и окружающими его людьми.

Принцип педагогической поддержки, реально реализуемый в школах Штейнера, можно, наверное, назвать главным, ибо от его степени, своевременности и постоянной готовности в общем-то и зависело благополучие детей школы. Внутри их сообщества или вне его могли происходить всевозможные изменения, но одно должно было оставаться неизменным – это то, что взрослый обязан быть на стороне ребенка. Педагогическое участие в любой ситуации позволяет ребенку убеждаться в правильности хода своих мыслей, открытию в себе «своего Я», т.е. того в себе, с чем он намерен жить дальше, решая свои жизненные задачи, и «чужого» в себе, т.е. того, что, может быть, когда-то и было полезным, но на данном этапе осознается как препятствие, от которого ему нужно освободиться. И когда Штейнер говорит, что каждый педагог всегда должен быть на стороне ребенка, это еще означает, что последний пусть и неосознанно, но понимает это.

Штейнер подчеркивал своим сотрудникам, что успешность педагогической поддержки ребенку, испытывающему проблемы жизнепонимания, зависит, прежде всего, от понимания воспитателем сущности своей миссии. Памятуя о том, что каждая личность в потенциале обладает неповторимой внутренней задачей, которая может быть выполнена только самостоятельно, педагог должен помочь ребенку увидеть эту предназначенность и развить силы для ее реализации.

В связи с этим педагогам школы Штейнера приходилось решать следующие задачи: воспитание понимания смысла истинной образованности; воспитание потребности в гражданственности; воспитание человеческого в человеке; духовное развитие; воспитание активно саморазвивающейся, тяготеющей к общечеловеческим ценностям личности. Особенно Штейнер акцентировал свое внимание на задачу развития человеческого во взрослеющем человеке, которая выражалась в том, чтобы помочь ему понять, чем он в действительности является. В сознании его должна созреть модель человеческого образа, которая будет служить ему путеводителем на жизненном пути. С ее помощью, как считал Штейнер, взрослеющий ребенок сумеет находить верные и последовательные объяснения сложных и разноречивых явлений в людской среде, решать свои человеческие проблемы, организовывать и осуществлять свою жизнедеятельность.

При осуществлении педагогической поддержки педагоги вальдорфской школы всегда проявляют искреннюю заинтересованность в судьбах своих подопечных, что воспринимается детьми безошибочно, и способствует установлению с ними душевного контакта.

Известно, что педагогическая поддержка в любых ситуациях является основной пружиной гуманизации воспитательного пространства, и в любом контексте она создает условия для самопознания и самореализации личности, ибо направлена на принятие себя и другого, на конструктивное построение межличностных отношений. Таким образом, участие педагогов в судьбе своих воспитанников создавало следующий продуктивный цикл: предоставляя свободу ребенку, они формировали его самостоятельность, которая в свою очередь способствовала формированию ответственности, что, в конечном счете, и приводило к свободе. Именно в этом и состояла гуманизация воспитательного пространства в вальдорфской школе.

Проводя в жизнь принцип педагогической поддержки, Штейнер не мог не понимать, что и сам педагог должен обладать соответствующими качествами личности. И прежде всего, он должен уметь понять ребенка и суметь уловить его внутреннее эмоциональное состояние, чтобы затем вступить с ним в духовный контакт на уровне переживаний и личностных смыслов. Штейнер постоянно подчеркивал, что мало понимать ребенка, необходимо уметь принять его таким, каков он есть; уметь признавать за ним право на собственные интересы и право на возможное резкое отличие от других. Он постоянно требовал в реальном общении воспитателя и воспитанника достижения истинного равноправия, что часто являлось определенной проблемой, связанной с тем, насколько взрослый готов был поделиться своей властью.

И неперемнным условием помогающих отношений Штейнер считал атмосферу психологической безопасности, которая и складывается из: а) признания ценности ребенка, б) отказа от использования в его отношении «внешнего оценивания» и в) глубокого эмпатического понимания. Как ученый, руководитель и педагог он постоянно призывал своих сотрудников представлять себя в роли ребенка, ибо только это, по сути, могло помочь ему более ясно осознавать чувства и ощущения маленького человека; помочь, не прибегая к хитрости и силе, действовать по отношению к нему уравновешенно и серьезно. Для Штейнера понимающим и принимающим ребенка был тот воспитатель, который умел **со-действовать, со-чувствовать, со-страдать**, тем самым вызывая развитие у ребенка способности к эмпатии.

На созданном им развивающем пространстве Штейнер не ограничивался личностными задачами «кем быть» и «каким быть»; он старался подводить каждого ребенка к мысли, что наиболее важным вопросом для того должен быть вопрос **«как жить»**, как построить свой образ жизни, как научиться преодолевать невзгоды. Для каждого педагога непреложной истиной должно быть то, что воспитывать человека здравомыслящим и умеющим трезво оценивать свои внутренние возможности, вовсе не означает «усреднять» его как личность, не способную к более крупным масштабам жизнедеятельности. Напротив, считал Штейнер, человек открывающий суть своего предназначения, приближается к пониманию смысла жизни, так как

осознает идею своей индивидуальности и пути ее реального осуществления.

Как известно, гуманистическая психология и порожденная ею педагогика признают единственно эффективным способом образовательного взаимодействия такой, при котором взрослый и ребенок могут вести себя естественно, принимать другого человека и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством диалога, что очень ценил Штейнер.

Если исходить из основной идеи гуманистического подхода, то решающим условием результативности воспитания являются взаимоотношения взрослого и ребенка, качество их общения и та межличностная среда, которая и служит питательным источником становления личности. Говоря о личности с точки зрения постоянного ее изменения, можно сказать, что быть личностью – это значит всю жизнь становиться ею, иначе говоря личностный рост не имеет своего завершения. И это всегда имел в виду Р.Штейнер, говоря своим учителям о том, что только истинный диалог позволяет в максимальной степени реализовывать свободу и индивидуальную неповторимость всех вступающих в него субъектов. Именно диалог, основанный на равноправии, взаимном уважении, принятии, сопереживании является наиболее гуманным и конструктивным способом взаимодействия взрослого и ребенка.

Главный атрибут диалога – равноправие сторон; хотя он и декларируется достаточно широко, именно в его реализации возникают наибольшие затруднения, которые заключаются в общепринятой норме, что, мол, ребенок обязательно должен слушаться взрослого.

Штейнер считал, что всем взрослым очень важно понять одно: ребенок не «сырье» для формирования чего или кого бы то ни было, он автор, который сам активно работает над развитием самого себя, он во многом, в конце концов, сам определяет, каким ему быть; надо лишь предоставить ему в этом свободу. Свободу, которая и зиждется, прежде всего, на вере в ребенка.

Известно, что взаимное согласование собеседниками своих свобод является одной из центральных проблем диалога, в котором никто не может ничего навязывать другому, но имеет право обратиться к нему и быть услышанным, причем обратиться так, чтобы не нарушать при этом его права. При взаимодействии учителя всегда,

как правило, идет взаимная притирка коммуникативных прав, в которых заложен глубокий психологический смысл – надо научиться быть собой и выражать себя, не подавляя при этом других.

Как известно, в конкретной образовательной системе личности учащихся могут каждодневно расти или, напротив, деградировать в зависимости от принятого в ней стиля взаимодействия. Поэтому важнейшей задачей Штейнера было создание такого психологического климата, который бы способствовал личностному росту каждого ребенка. При этом педагог не должен забывать о постоянной готовности встать на место ученика и взглянуть на мир его глазами.

В заключение отметим, что подготовленные таким образом учителя сумели и сейчас умеют создавать в своих школах атмосферу добра, счастья и радости от возможности познания мира.

## **6. Значение педагогических идей Р.Штейнера для философии образования**

Значение педагогических идей Рудольфа Штейнера, внесшего новаторство и оригинальные идеи в педагогическую действительность, трудно переоценить. Провозглашая основные цели воспитания (умственное, нравственное, эмоциональное и физическое развитие личности; раскрытие ее творческих возможностей; формирование гуманистического отношения; обеспечение разнообразных условий для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей), он сформулировал и основную миссию школы, которую можно выразить в нескольких постулатах:

- содержание и организация учебно-воспитательного процесса должны соответствовать логике внутреннего развития детей;
- обучение и воспитание должны строиться на широкой основе межличностных контактов, особенно в классах, где учатся дети разного уровня способностей и из разных социальных слоев;
- вся организуемая школой деятельность должна способствовать полноценному развитию интеллектуальных и художественных задатков, формированию практических умений и навыков.

В результате такой эффективной педагогической деятельности, педагогами достигается самое главное: ребенок испытывает больше уверенности в себе, свободнее общается с другими ребятами

и взрослыми, с большим энтузиазмом относится к своему учителю и новым друзьям и всегда мотивирован на учебную работу. Как показывают исследования, выпускники вальдорфских школ проявляют себя как находчивые, творческие люди, способные достойно справляться с трудностями, которыми изобилует сегодняшняя действительность.

Тот междисциплинарный подход, который используется в вальдорфских школах, начиная с первых и до выпускного классов, позволяет привить ученикам целостный взгляд на мир. Это не только помогает им осваивать в школе отдельные области знаний, но самостоятельно устанавливать сложные связи между явлениями. Междисциплинарный подход, подхваченный современной системой образования, применяется, как известно, при изучении всех предметов с учетом возрастных особенностей детей. И это оказывается эффективным методом обучения, который позволяет развить память учащихся и поддержать их интерес к учебе. Помимо этого, тщательно соблюдается баланс между получением практических навыков в работе в саду, мастерской или на предприятии и занятиями самыми различными видами искусств: музыкой, ритмикой, театром, живописью и скульптурой.

Сегодня, когда разрушаются традиционные культуры, подвергаются сомнению религиозные ценности, исчезает толерантность и общность между людьми, молодые люди все чаще нуждаются в помощи, чтобы развить в себе такие качества как доверие, сочувствие, способность к моральной оценке действительности, различению добра и зла. Именно эти ценности и культивирую сознательно вальдорфские школы, опираясь на сотрудничество с родителями. В конечном счете, весь процесс обучения направлен на то, чтобы ребенок «знал и любил этот мир» и всех его обитателей. И в этом смысле завещанный Штейнером подход к образованию смело можно назвать экологическим подходом.

Одной из смелых идей Штейнера было провозглашение принципа автономии образовательных учреждений, о чем он говорил еще в 1919 г. как о неперемennom условии здорового существования любой современной школы. Исследователи свободной школы Штейнера отмечают, что каждая государственная нормативная школа, начиная от начальной и далее, каждое профессиональное училище, может бесконечно многому научиться у вальдорфских школ и учителя-

лей. Эксперты в области образования показывают, насколько яркие реальные плоды, демонстрируемые вальдорфской педагогикой, особенно для всей последующей жизни человека. Действительно, широкое общее образование, провозглашенное Штейнером, которое охватывает «голову, сердце и руки», оказывается на самом деле весьма эффективным. Казавшаяся до недавнего времени оторванная от реальной жизни педагогическая практика вальдорфских школ, благодаря развитию новых технологий, экологической проблематике, изменениям в организации труда, проявляет себя в настоящее время как одна из самых современных педагогических технологий. И это не в последнюю очередь касается экологического и социального воспитания в школе, новым формам школьного управления и самоуправления, а также методике и дидактике преподавания естественных наук.

Возьмем хотя бы, к примеру, одну из вальдорфских школ, открытую в 1980 г. в Южном Девоне (Англия). В этой школе совместными усилиями учителей и родителей были выработаны свои основные цели воспитания, которые, с одной стороны, полностью укладывались в традиционное русло авторской концепции Р.Штейнера, а с другой, отвечали потребностям уже сегодняшнего дня, имея в своей основе, тем не менее, вальдорфский дух. Коллективно было признано, что школа должна, прежде всего, способствовать формированию у детей наиболее значимых качеств – благоговения и энтузиазма. Первое рассматривается как способность воспринимать мир, все окружающее открыто и непредвзято, способность глубоко и всесторонне изучать любое природное или социальное явление без присущих современному человеку скептицизма и недоверия. Что же касается энтузиазма, то он трактуется как желание «войти в мир», погрузиться в глубины жизни и обрести свое место в ней. Если у детей, считают педагоги этой школы, сформированы названные качества, то им легче выстоять в условиях сложного современного общества с его цинизмом, жестокостью, аморальностью и погоней за материальными благами.

Одним из наиболее широко распространенных предрассудков в отношении вальдорфской школы является представление о том, что эта школа не дает реальных знаний, обеспечивающих ученику возможность дальнейшего поступления в высшую школу или университет. Однако опыт вальдорфских школ показывает, что это не более чем общее предубеждение. Статистические данные показыва-



ют, что количество абитуриентов, успешно сдающих госэкзамены на поступление в университет, в вальдорфских школах составляет в процентном отношении почти постоянно около 50 %. При этом надо учесть, что в вальдорфских школах отсутствует селекция (отбор), что туда попадает повышенное число проблемных детей, а также то, что целенаправленной подготовки в вуз действительно не проводится. В Германии, например, госэкзамен на поступление в университет – абитур – школьники сдают добровольно, проучившись дополнительный тринадцатый год (общее образование – 12 лет, плюс один год для абитура).

Немаловажно и то, что большое количество вальдорфских учеников получают двойную квалификацию: диплом по специальности плюс сдача абитура. И объяснением этого может послужить лишь один ответ: вальдорфская школа в силу своей специфики неизменно формирует у детей мотивацию учиться.

Какую бы вальдорфскую школу мы не брали в пример, традиционным и неизменным всегда будет следующее: преподавание учебных предметов классными учителями «по эпохам», ежемесячные праздники и мобильная высоко профессиональная коллегия преподавателей, способной функционировать в режиме подлинного самоуправления. С другой стороны, это всегда современная школа, отдающая себе отчет в том, что со времени создания антропософской концепции прошло 85 лет, а значит, и педагогика, и мир, и дети в этом мире претерпели существенные изменения. Вот почему, оставляя неизменным концептуальное ядро педагогики Р. Штейнера, учительские коллективы вальдорфских школ бережно пытаются видоизменить некоторые цели воспитания, применительно к сегодняшнему дню, а также формы и отдельные методы их реализации.

Из сказанного выше можно сделать следующий вывод. Если мы возьмем нашу традиционную государственную школу, то увидим, что она по преимуществу знаниевая, в условиях которой ученик, чтобы быть успешным, должен подчинить свои лучшие годы совершенно абстрактным требованиям обеспечения так называемого «уровня знаний», которые, увы, будут скорее всего забыты им через самое короткое время после экзаменов. В то время как другие значимые для любого отдельного человека стороны личности остаются, как правило, без внимания со стороны взрослых. В вальдорфской же школе как раз все наоборот: все, что значимо для растущего человека: его душа,

дух и здоровое тело, культивируется и преподносится как самая главная ценность.

### Заключение

Вальдорфская педагогика занимает среди других инновационных начинаний особое место, так как представляет педагогическую традицию, существующую в Европе и за ее пределами уже более восьмидесяти лет и обладающую огромным практическим опытом, притом опытом интернациональным. Вальдорфская педагогика явление не сугубо немецкое или европейское, за ней стоит общечеловеческий культурный импульс, актуальный именно для нашего времени. Школы Штейнера представляют собой сегодня один из вариантов гуманной школы и уже только поэтому у нее многому можно и нужно учиться.

Главная идея, положенная в основу вальдорфской педагогики, это идея **общечеловеческого образования**. Школа не должна ставить перед собой иных задач, кроме наиболее полного раскрытия заложенных в человеке задатков. Детство и юность не есть подготовка к взрослой «жизни». Они представляют собой особые, самоценные фазы развития, определяющие и формирующие физическое, психологическое и духовное здоровье личности. Ведущим понятием всего педагогического процесса и организации работы школы являются понятие «целостности», «намерение дать образование всему человеку, его мышлению, чувству, воле или, иными словами, его голове, сердцу и рукам». В любом обществе, где отдельный человек не является лишь средством, система образования должна быть построена на общечеловеческой основе. Вальдорфская школа может рассматриваться как модель такой общеобразовательной школы — нормальной школы для нормальных детей.

Рудольф Штейнер исходил из того, что человечеству необходимо обрести новое отношение к духовному миру, который для него являлся реальностью, принципиально доступной для человеческого познания и исследования. Наука, искусство и религия для него всегда составляли единство, внутри которого и должна полноценно развиваться отдельная человеческая личность. Главное, чтобы культура личности не осуществлялась за счет потери живой связи человека с его духовными корнями. И по Штейнеру, этого можно до-

биться только на основе индивидуальной непосредственной связи человека с миром духа. Только на этой основе можно здоровым образом соединить болезненный разрыв между верой и знанием, наукой, искусством и религией.

Что касается России, то первые вальдорфские инициативы возникли у нас еще на заре перестройки. Потом — многочисленные семинары, лекции зарубежных доцентов, основание Семинара по подготовке учителей, первые выпускники-учителя с дипломами (1991 г). По иронии судьбы самая первая вальдорфская школа «Семейный лад», открывшаяся в Москве в 1990 году, возникла по инициативе православных педагогов, и это на фоне того, что критику в адрес идей Штейнера можно часто слышать именно со стороны некоторых представителей Православной Церкви.

В настоящее время вальдорфские школы, детские сады и педагогические инициативы существуют во многих городах нашей страны. В Москве известны по крайней мере четыре школы, одна из которых большая, хорошо оборудованная школа со стабильным финансовым положением — школа N 1060 в Стремяном переулке, рядом с метро Серпуховская. В 1991 г. Московский Департамент выделил для осуществления опытного совместного проекта старое, требующее ремонта здание, которое было отремонтировано на средства из добровольных пожертвований, полученных из Германии. Другие школы — маленькие, как правило, без собственных помещений. Родители вынуждены платить большие деньги на содержание школы, что, конечно, существенно препятствует росту и нормальному развитию школ. Школы работают в режиме постоянного острого финансового дефицита. Кроме этого, есть несколько (около пяти) детских садов. Помимо Москвы, вальдорфские школы и детские сады существуют в Санкт-Петербурге, Ярославле, Владимире, Воронеже, Рязани, Казани, Самаре, Жуковском, Зеленограде, Тюмени, Иркутске, Смоленске, Одессе, Днепрпетровске. Школы находятся на самых разных стадиях развития. Не так давно ряд вальдорфских школ объединились в Ассоциацию вальдорфских школ России, цель которой способствовать повышению квалификации учителей, разрабатывать и согласовывать учебные планы и представлять движение перед общественностью. Так что можно сказать, что вальдорфская педагогика у нас в стране является пусть скромным, но все же заметным инновационным движением.

Реальность же такова, что вся история педагогики и образования свидетельствует о том, что все, что создавалось вначале альтернативно, со временем проникает во все структуры образовательных процессов. И стоит только проанализировать свободные школы Рудольфа Штейнера или Александра Нейлла и станет очевидным, как действует феномен образовательного импульса как за рубежом, так даже и в нашем Отечестве.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Какие основные идеи, выдвинутые Рудольфом Штейнером, являются актуальными для современности?
2. Что поставил во главу угла Р. Штейнер при создании своей авторской школы?
3. Насколько антропософия является ориентиром для деятельности вальдорфской школы?
4. На какую философскую основу опирался Р. Штейнер в созданной им педагогике?
5. Что прежде всего роднит педагогическую концепцию Р. Штейнера с другими сторонниками теории свободного воспитания?
6. В каких аспектах, по мысли Штейнера, должна рассматриваться педагогика как наука?
7. Какая идея была заложена в основание организации свободной вальдорфской школы?
8. В чем заключается главное свойство вальдорфской педагогики?
9. Каким образом идея социальной трехчленности может быть отражена в деятельности образовательного учреждения?
10. В чем основное отличие вальдорфской школы от традиционной?
11. Перечислите те педагогические инновации, которые Р. Штейнер ввел в деятельность своей авторской школы.
12. Назовите ведущий дидактический принцип, на который опирается все преподавание в школах Штейнера.
13. Почему в вальдорфских детских садах введен запрет на раннюю интеллектуализацию и обучение?

14. Что собой представляет преподавание «по эпохам»?
15. Что вы понимаете под эвритмией как видом искусства, созданного Р. Штейнером?
16. Что должно стоять, по убеждению Р. Штейнера, в центре жизненного ритма школы и почему?
17. Как реализуются в вальдорфской школе принципы педагогической поддержки и диалога?
18. В чем заключается миссия свободной вальдорфской школы?
19. Каким образом реализуется в образовательном процессе школ Штейнера междисциплинарный подход?
20. Почему, на ваш взгляд, так трудно ассимилируются идеи Рудольфа Штейнера на современном российском образовательном пространстве?

### Литература для самостоятельной работы

1. **Амонашвили Ш.А.** Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. - Минск: Университетское, 1990. - 560 с.
2. **Амонашвили Ш.А.** Размышления о гуманной педагогике. - М.: Амонашвили, 1996. - 494 с.
3. **Авторская школа.** //Российская педагогическая энциклопедия. - М., 1993. - Т.1. - с. 17-18
4. **Арапов М.** Что такое вальдорфская школа. Москва. Журнал «Курьер» 1999, № 5
5. **Бим-Бад Б.М.** Педагогические течения в начале двадцатого века. - М.: РОУ, 1994. - 112 с.
6. **Бондаревская Е.В.** Ценностные основания личностно ориентированного воспитания //Педагогика. - 1995.- №4.- С.29-36.
7. **Бондаревская Е.В., Бермус Г.А.** Теория и практика личностно ориентированного образования //Педагогика. - 1996.- №5.- С.72-80.
8. **Братченко С.Л.** Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. - СПб: Изд-во СПб общества Я.Корчака, 1999. - 51 с.
9. **Братченко С.Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). - М.: Смысл, 1999. - 137 с.
10. **Валеева Р.А.** Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. -Казань: КГПУ, 1996. - 172 с.

11. **Валеева Р.А.** Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX века).- Казань: КГПУ, 1997. - 172 с.

12. **Вальдорфская педагогика.** Антология. Под ред. А.А. Пинского М., Просвещение, 2003

13. **Вейкшан Н.В.** Движение «нового воспитания» в конце XIX-начале XX века и его психолого-педагогические основы //Советская педагогика.- 1968.- №10.- С.119-124.

14. **Вентцель К.Н.** Освобождение ребенка. Декларация прав ребенка.-Смоленск: Народное просвещение,1918.- 50 с.

15. **Вентцель К.Н.** Школа и государство. Отделение школы от государства и права ребенка.- М.: Народный учитель, 1917. - 45 с.

16. **Вентцель К.Н.** Цепи невидимого рабства.- М.:Посредник, 1906.-11 с.

17. **Вентцель К.Н.** Этика и педагогика творческой личности: проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания.- М.: К.Н.Тихомиров, 1911-1912. - 664 с.

18. **Газман О.С.** Гуманизм и свобода //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М.,1995.- С.1-13.

19. **Газман О.С.** От авторитарного образования к педагогике свободы //Новые ценности образования : содержание гуманистического образования.- М.,1995. -С.16-45

20. **Газман О.С.** Свобода ребенка в образовательном процессе //Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей.- М.,1993.- С.18-20.

21. **Горячева Е.В.** Феномен самореализации в гуманистической психологии //Гуманизация воспитания в современных условиях.- М., 1995.- С.79-101.

22. **Гуманизация воспитания в современных условиях.** - М.:УВЦ «Инноватор», 1995. - 115 с.

23. **Гуманистические идеи, социально-педагогические эксперименты, бюрократические извращения в развитии отечественной школы:** Межвуз.сб.науч.тр.- СПб.: Образование, 1993. - 159 с.

24. **Демакова И.Д.** Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории. – Казань: Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.

25. **Джуринский А. Н.** Зарубежная школа: история и современность. – М., 1992. – 177 с.
26. **Джуринский А. Н.** История зарубежной педагогики. – М., 1998. – 268 с.
27. **Джуринский А. Н.** Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. – М., 1993. – 190 с.
28. **Дьюи Д.** Школа и общество. - М.:Госиздат,1924. -125 с.
29. **Ечинац А.Ф.** Подготовка к жизни и свободная школа. - СПб.: Тип.Н.Н.Фридберга, 1905. - 72 с.
30. **Загвозкин В.К.** Рудольф Штейнер – основатель вальдорфской педагогики. Биографический очерк. Москва. Журнал «Человек» 1998, № 1
31. **Загвозкин В.К.** О вальдорфской педагогике и ее критиках. Москва. Журнал «Человек» 1998, №1
32. **Ионова Е.Н.** Теоретико-методологические аспекты вальдорфской педагогики. Харьков, 1997
33. **Кагаров Е.Г.** Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке.- М.:Работник просвещения, 1928. - 271 с.
34. **Карлгрен Ф.** Воспитание к свободе. /Перевод (с нем.) - М.: Москов.Центр вальдорфской педагогики,1993.- 272 с.
35. **Карлгрен Ф.** Антропософский путь познания. /Перевод (с нем.) Я.Обухова. – М.: Центр вальдорфской педагогики при РОУ. 1991. – 159 с.
36. **Корнетов Г.Б.** Всемирная история педагогики: цивилизационный подход //Педагогика.-1995.-№3.-С.29-33.
37. **Корнетов Г.Б.** Гуманистическое образование: традиции и перспективы.- М.:ИТПИМИО, 1993. - 135 с.
38. **Корнетов Г.Б.** К вопросу о парадигме гуманистической педагогики //Свободное воспитание.- 1993.- Январь-февраль.- С.20-24.
39. **Корнетов Г.Б.** Педагогика свободного воспитания// Свободное воспитание.- М.,1995. - С.5-33.
40. **Краних Э.М.** Свободные Вальдорфские школы.- М.: Моск.Центр вальдорфской педагогики, 1992. - 32 с.
41. **Кулешова И.В.** Идеи свободного воспитания: век спустя //Классный руководитель. – 1997. - №1. – С.21-29
42. **Кумекер Л., Дж.С.Шейн.** Свобода учиться. Свобода учить.- М.: Народное образование, 1994. - 160 с.

43. **Лай В.А.** Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры.- Пг.: Прибой, 1920. - 168 с.
44. **Мак-Мённ Н.** Путь к свободе в школе.- Пг.: Прибой, 1919. - 76 с.
45. **Нигматов З.Г., Хузиахметов А.Н.** Теория и методика воспитания. - Казань: Таткнигоиздат, 1996. - 182 с.
46. **Никандров Н.Д.** На пути к гуманной педагогике //Советская педагогика.- 1990.- №9.- С.41-47.
47. **Новые идеи в педагогике.** Непериодическое издание, выходящее под ред. Г.Г.Зоргенфрея. Сб. № 1. Самоуправление в школах.- СПб:Образование, 1912.-168 с.
48. **Образование в мире на пороге ХХ1 века.**- М.: АПН СССР, 1991. - 97 с.
49. **Обухова А.** Свободное воспитание и дисциплина //Вестник воспитания.- 1909.- №6.- С.1-32; №7.- С.20-81.
50. **Орлов Ю.М.** Проблема ненасилия в педагогике //Педагогика.- 1993.- №4.- С.21-26.
51. **Педагогическое творчество в Германии:** отчет о Германской конференции педагогов. – М., 1921. – 127 с.
52. **Пилиповский В.Я.** Неогуманистические идеи в западной педагогике// Педагогика.- 1993.- №6.- С.97-102.
53. **Рогожникова Р.А.** Дисциплина, свобода, гуманизм: Педагогический аспект. - Пермь: ПГПИ, 1994.- 115 с.
54. **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2-х т.- М.:Большая Российская энциклопедия, - Т.1., 1993.- 608 с.
55. **Румянцев В.М.** Гармонизация свободы и дисциплины// Советская педагогика.- 1990.- №8.- С.24-31.
56. **Свободное воспитание:** Хрестоматия /Составитель и автор вступит.статьи Г.Б.Корнетов.- М.:РОУ, 1995. - 224с.
57. **Сидоркин А.** Диалог в воспитании: к постановке проблемы //Педагогика.- 1996.- №2.- С.48-53.
58. **Соколова Н.Д.** Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. - Екатеринбург: Урал.госпед.ун-т, 1992. - 110 с.
59. **Унгер К.** Что такое антропософия? – М., изд. Российского открытого университета, 1991. – 19 с.



60. **Фромм Э.** Человек для себя/ Пер. с англ.- Мн.: Коллегиум, 1992. - 253 с.
61. **Штейнер Р.** Духовное обновление педагогики / перевод (с нем.) Д. Виноградова. /М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.
62. **Штейнер Р.** Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного. / Перевод (с нем.) И. Добровольского. /Калуга: Духовное познание, 1995. – 480 с.
63. **Штейнер Р.** Искусство воспитания. Методика и дидактика. М., 1996
64. **Штейнер Р.** Общее учение о человеке как основе педагогики. М., 1996
65. **Штейнер Р.** Духовно-душевные основы педагогики. М., 1997
66. **Штейнер Р.** Духовные основы воспитания. – Рига, 1990 – 182 с.
67. **Цырлина Т.В.** Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – Москва: Изд-во Педобщество России, 2001. – 222 с.
68. **Цырлина Т.В.** Школы, которые не умирают... -Курск: КГПУ, 1993. - 120 с.
69. **Цырлина Т.В.** Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX в. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.
70. **Цырлина Т.В.** На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века. – М.: 1997. – 112 с.
71. **Янжул Е.Н.** Новейшие течения европейской педагогики в направлении самостоятельности учащихся.- М., 1914. - 96 с.
72. **Barrow R.** Radical Education: a Critique of Freeschooling.- London:Martin Robertson, 1978
73. **Bowman J.** Paper presented to the Democratic Schools Conference. – Boston, 1989. – 17 p.
74. **Ivan Illich.** Deschooling Society. Perennial Library, Harper & Row Publishers, New York, 1978
75. **W.A.C.Stewart:** The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967. Macmillan and Co Ltd,1968
76. **Neill A.** A Radical Approach to Child-rearing. Harmondsworth, 1985. – 336 p.
77. **Neill A.** Talking of Summerhill. – 1967. – 142 p.

78 . **Piaget J.** The Moral Judgment of the Child. – Glencoe: Free Press, 1948. – 382 p.

79 . **Rudolf Steiner Education:** An Introduction. – Brookthorpe, 1992

80 . **Rudolf Steiner School.** Prepared by teachers and parents of the school. – South Devon. – 1991. – 37 p.

81 . **Summerhill Conference: The Free Child** (in Association with IDEC). Defining the role and relevance of Alternative Schools in education today // [www.s-hill.demon.co.uk](http://www.s-hill.demon.co.uk)

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. История создания вальдорфской школы	7
2. Философские основы концепции Р. Штейнера	11
3. Разработка основ вальдорфской педагогики	15
4. Организация процесса обучения в школах Штейнера	25
5. Роль учителя в вальдорфской школе	32
6. Значение педагогических идей Р.Штейнера для философии образования	38
Заключение	42
Вопросы и задания для самоконтроля	44
Литература для самостоятельной работы	45