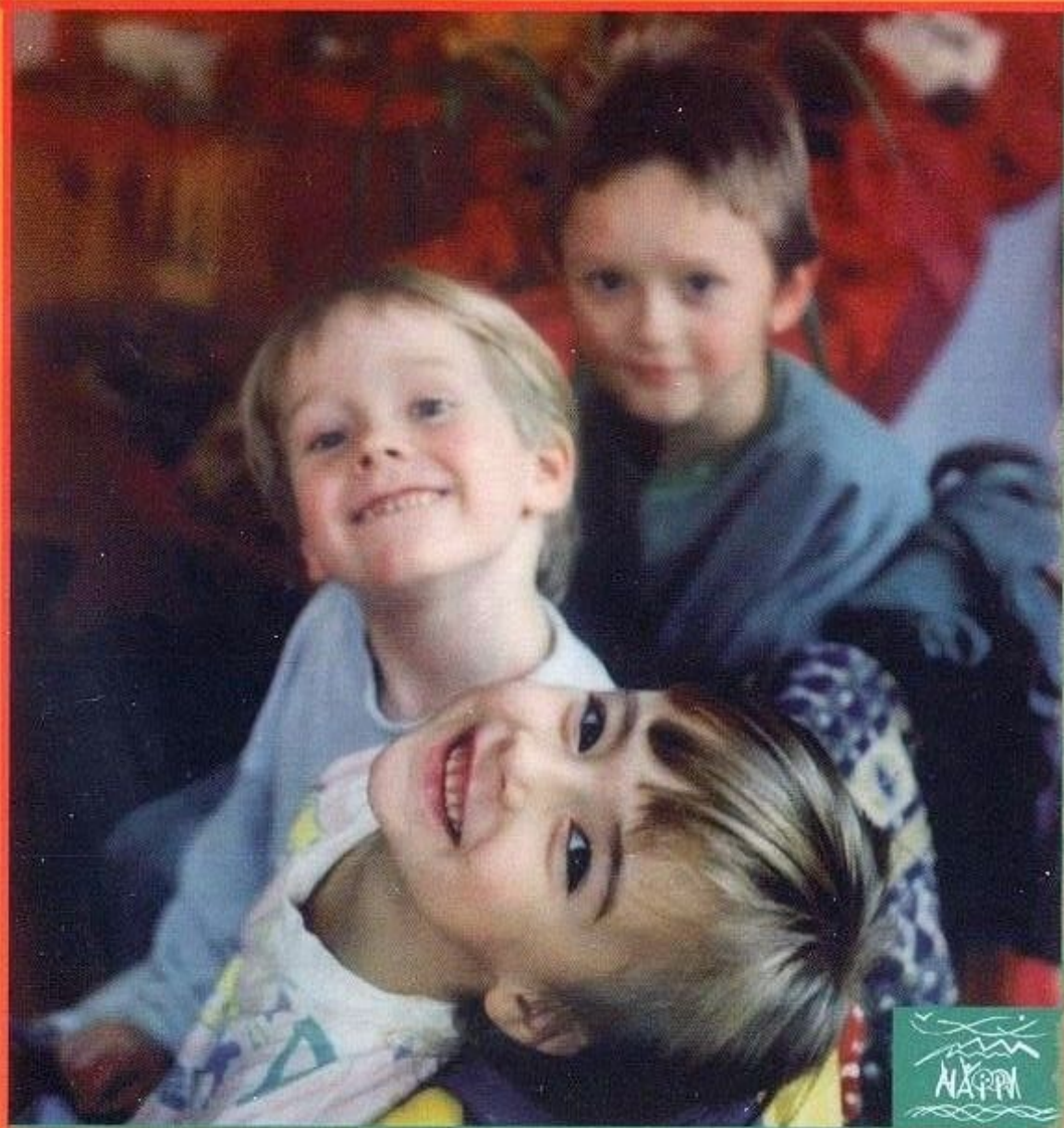


ОТ ТРЕХ ДО ДЕВЯТИ ЛЕТ

РАЙНЕР ПАТЦЛАФФ,

ТЕЛЬЗЕ КАЛЬДЕР И ДРУГИЕ

ЛЕЙТМОТИВЫ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ



Kindheit – Bildung – Gesundheit

Leitlinien der Waldorfpädagogik
für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren

Umriss eines Gesamtbildungskonzepts

Bildungsziele
Bildungsbereiche
Bildungsbedingungen

Pädagogische Forschungsstelle
beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

Райнер Патцлафф,
Тельзе Кальдер и другие

**ЛЕЙТМОТИВЫ
ВАЛЬДОРФСКОЙ
ПЕДАГОГИКИ
От трех до девяти лет**

Части I и II

Перевод с немецкого
Оксаны Богданенко, Ксении Медведевой



Киев
«НАИРИ»
2008

УДК 37.013
ББК 74.03
II-20

Перевод с изданий:

Rainer Patzlaff und Wolfgang Sassmannshausen.

Leitlinien der Waldorfpädagogik fuer die Altersstufe
von 3 bis 9 Jahren.

Paedagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien
Waldorfschulen e.V., 2005

Telse Kalder, Claudia McKeen, Rainer Patzlaff, Wolfgang
Sassmannshausen u.a.

Leitlinien der Waldorfpädagogik fuer die Kindheit
von 3 bis 9 Jahren. Teil II.

Под редакцией Елены Колюховой

Оформление — Мария Коваленко, Галина Анненко

Использованы фотографии

из архива вальдорфской школы «София» (Киев)

Патцлафф Р., Кальдер Т. и др.

II-20 **Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От
трех до девяти лет / Перевод с немецкого — К.:**
Изд-во «НАИРИ», 2008. — 144 с., ил.
ISBN 978-966-8838-18-7

В книге очерчены основные мотивы воспитания и преподава-
ния в вальдорфском детском саду и первых классах вальдорфской
школы. Тезисно представлено научное обоснование главных прин-
ципов вальдорфской педагогики в контексте целостного развития
ребенка от первых лет до десятого года жизни.

ББК 74.03

ISBN 3-927286-46-X

© Paedagogische Forschungsstelle
beim Bund der Freien
Waldorfschulen e.V., 2005

ISBN 978-966-8838-18-7

© «НАИРИ», перевод, редакция
и оформление, 2008

Содержание

Индивидуальность — в центре

Воспитание и образование — ступени на пути к свободе человека	9
Образование и самообразование ребенка	10
Телесный, жизненный и душевный инструментарий «Я»	11
Салютогенез как основа процесса образования ..	12
Создание здоровой телесной конституции	15
Создание ощущения связи с миром через первичный опыт	16
Развитие способности к жизненной устойчивости	18

Обучение в раннем детстве и его условия

Особая природа обучения в раннем детстве	20
Педагогическое формирование окружения: порядок и надежность	22
Формирование окружения: ритм и повторение ..	23
Формирование окружения: логика фактов и взаимосвязи	24
Личность воспитателя как составляющая окружения ребенка	26
Самовоспитание воспитателя — подражание ребенка	28

Переход к школьному обучению:

когда же правильно начинать?

Игра и социальное поведение шестилетних	30
Раннее интеллектуальное созревание и диссоциация	33
Салютогенетический принцип развития согласно семилетним ритмам	35

Преобразование сил, формирующих тело	37
Становление способности свободного представления	39
Цели образования и воспитания	
Уважение к индивидуальности ребенка	42
Сопровождение в свободу и способность ответственности	42
Развитие социальных способностей	43
Задатки всеобъемлющего здоровья	44
Время для дальнейшего развития	44
Целостное образование и индивидуальная помощь	45
Общий процесс обучения и воспитания от 0 до 18 лет	46
Цели начальной школы	
Задачи обучения в начальной школе	47
Педагогическое оформление жизненного окружения	47
Позитивная учебная атмосфера и надежные отношения	48
Функция взрослых как образца для подражания	49
Основы аутентичности личности	49
Способность ощущения связи с миром и способность к жизненной устойчивости	50
Оздоровление средствами педагогики	50
Предоставление возможности дозреть	51
Основа сохраняющейся всю жизнь способности к обучению и работе	52
Метаморфозы развития и обучение в соответствии с возрастом	52
От обучения «руками» до обучения «головой»	53

Передача этических и социальных ценностей на активном примере	54
Обучение в начальной школе	
Школа как вызов для ребенка	56
Предпосылки целенаправленного обучения	57
Создание позитивной учебной атмосферы	58
Сохранение естественной радости от учебы	59
Усиление и развитие социальной компетентности	60
Сферы образования и воспитания.	
Детский сад	
Общие положения	61
Свободная игра как способствующая развитию деятельность	63
Движение, развитие тела и здоровье	67
Развитие речи	71
Ритмико-музыкально-художественное образование	75
Основы обучения математике и естественным наукам	80
Формирование социальных способностей	84
Основы компетентности в СМИ в детском саду и в начальной школе	88
Сферы образования и воспитания.	
Начальная школа	
Общие положения	94
Развитие движения	99
Речевая компетенция и компетенция в чтении, преподавание иностранных языков	102
Обучение средствами искусства	107
Введение в математику	109
Практические занятия	111
Этико-моральные ценности	113

Индивидуальное развитие и отклонения в нем	114
Десятый год жизни	116
Условия обучения в детском саду и в школе	
Самовоспитание.....	119
Обучение и повышение квалификации педагога	123
Совместная работа учительской коллегии и родителей.....	124
Единство детского сада и школы	127
Совместная работа педагогов с терапевтами, врачами и специалистами	128
Исследование и улучшение качества обучения	129
Коллегиальное самоуправление и управление учреждением	133
Интеграция в социальное окружение	136
Архитектура и оформление помещения	137
Примечания	139

Индивидуальность — в центре

Воспитание и образование — ступени на пути к свободе человека

Согласно воззрению на человека, поставленному Р. Штайнером в центр антропософской духовной науки, вальдорфская педагогика видит в каждом ребенке неприкосновенную индивидуальность, которая существует уже до зачатия и рождения и в настоящее земное бытие приносит из прошлого совершенно индивидуальную судьбу, связанную с импульсами будущего, поначалу еще скрытыми, но постепенно проявляющимися как ведущий жизненный мотив или идеал в понимании утверждения Ф. Шиллера, что «каждый конкретный человек... несет в себе, в зависимости от предрасположенности и предназначения, чистого идеального человека, с неизменным единством и всеми изменениями которого согласуется великая задача его бытия».

Человек свободен в той степени, в которой ему удастся жить и совершать поступки в согласии с собственными «предрасположенностью и предназначением». Стремление к этой свободе объединяет всех людей: оно общечеловечно и индивидуально одновременно. Задача воспитания и образования — поддерживать и сопровождать человека на этом пути.

Образование и самообразование ребенка

Как только ребенка начинают рассматривать в качестве простого объекта обучения и обусловленности, сразу возникает неуважение к его независимой индивидуальности. В раннем возрасте ребенок наделен способностью «обучать» себя самого¹. У него имеются для этого оптимальные предпосылки: ведь ребенок приносит с собой в мир удивительные, никогда не ослабевающие, с одной стороны, стремление к учебе и деятельности, а с другой — безграничную открытость и способность отдаваться всем впечатлениям и влияниям окружения. Глубокое доверие к миру и вера в собственные силы составляют «начальный капитал» ребенка.

Однако способность ребенка к самообучению наталкивается на пустоту, если взрослые не последуют с готовностью ему навстречу, чтобы сориентировать его и принять на себя ответственность за здоровые возможности его развития. В отличие от связанного инстинктами животного, развитие которого заранее предопределено, человек приходит в мир как незавершенное, необусловленное существо, и его последующий путь решительно зависит от условий, с которыми он встречается. Поэтому задача взрослого — создание окружения, способствующего развитию, являющегося для ребенка побуждением к приобретению необходимого опыта, а также стимулирующего социальное взаимодействие, создающего одновременно и защитное пространство, в котором ребенок может раскрываться без помех.

Нераздельная двойственность самообразования, с одной стороны, и образования с помощью окружения,

с другой, находит свое подтверждение в результатах современных исследований. Например, результаты исследования мозга показывают, что человек — это единственное живое существо, обладающее свободой изменять, упражняясь и участь, функции своего мозга, вплоть до глубокой старости². С другой стороны, результаты исследования межличностных связей свидетельствуют, что свобода и автономия личности не могут раскрыться в пожилом возрасте, если у человека в первые годы жизни не было возможности выстроить максимально крепкую связь с кем-то из близких³. Так что ребенок с первых мгновений жизни сориентирован на обучение и самообучение.

Телесный, жизненный и душевный инструментарий «Я»

В антропософской педагогике различают «Я» как непреходящее духовное ядро человека, а также три организации, которые служат «Я» инструментами для жизни в мире и раскрытия индивидуальных мотивов. Это, во-первых, физически-телесный организм, во-вторых, организация жизненных сил, которая «заботится» о поддержании процессов жизни, вплоть до самой смерти, и, в-третьих, душевная организация.

Эти три организации (или «члены существа человека», как называет их Р. Штайнер) способны правильно служить лишь тогда, когда «Я» достигает власти над ними и полностью пронизывает их собой так, что они становятся выражением «Я» — выражением индивидуальности. Однако это длительный процесс, требующий

от родителей и учителей заботливого сопровождения ребенка на протяжении всего периода его детства и юности, а в случае необходимости — и помощи врачей и терапевтов до тех пор, пока «Я» не начнет овладевать этими тремя организациями. Когда это достигнуто, мы говорим о совершеннолетию, и воспитание заканчивается. С этого момента человек может лишь сам себя воспитывать и нести личную ответственность за реализацию своих «предрасположенности и предназначения».

Воспитание и образование, таким образом, выполняют задачу поддержания ребенка в его усилиях утвердить себя как индивидуальное «Я» в членах своего существа, — иначе говоря, инкарнировать себя. Для этого взрослым необходимы точные знания о закономерностях развития членов человеческого существа, а также их сложного целостного взаимодействия. Взрослые должны развивать в себе диагностический взгляд на вполне индивидуальные проблемы, встречающиеся в конкретном ребенке. Такие проблемы оцениваются не как недостатки личности, а как препятствия или вызовы, перед лицом которых оказывается совершенно чистое духовное существо, то есть «Я», на своем пути к телесности.

Салютогенез как основа процесса образования

Взаимодействие человеческого «Я» с упомянутыми тремя организациями не является ни у ребенка, ни у взрослого обычным и само собой разумеющимся делом: это крайне чувствительный ко всяким помехам процесс, который требует постоянных усилий для при-

ведения его в состояние здорового равновесия. То, что человек в этом процессе может претерпевать неудачи или временами быть ущемленным, является следствием человеческой свободы и существенным источником болезней.

Отсюда следует, что целью действительно «искусства воспитания» (Р. Штайнер) должно быть привитие ребенку способности соответствовать требованиям данного процесса и справляться с препятствиями. Если это удастся, мы говорим о здоровье. Под здоровьем в данном случае понимается вовсе не отсутствие болезней, а возможность индивидуальности таким образом пронизывать члены собственного существа, чтобы мог раскрываться весь потенциал телесных, душевных и духовных способностей, благодаря чему возникает свобода действовать в соответствии с собственными «предрасположенностью и предназначением».

Понимаемое таким образом здоровье не возникает само по себе как естественный продукт, а требует наличия определенных основ, которые необходимо создать или поддержать посредством образования и воспитания. При этом вальдорфская педагогика придерживается общего мнения с современными исследователями «генезиса здоровья» (*салютогенеза*), которые пришли к выводу, что здоровье лишь в малой степени обусловлено биологическими факторами, — на удивление, значительно больше оно зависит от душевно-духовных условий, которые человек может научиться создавать себе сам¹.

Салютогенез различает три области, в каждой из которых должны быть соблюдены особые условия достижения всеобъемлющего здоровья.

Телесная (физическая) организация человека должна выработать способность находиться в таких отноше-

ниях с поступающими извне субстанциями, чтобы они либо были успешно превращены в собственные телесные субстанции через процессы пищеварения (как это происходит в случае питания), либо же были благополучно отторгнуты (в случае «исправности» иммунной системы). Эта способность не появляется сама по себе, что видно на примере младенцев и детей, а должна быть развита постепенно. Салютогенез при этом обращает свой взгляд прежде всего на аспект борьбы и сопротивления, посредством которых телесная организация приобретает силу и утверждается в собственной форме.

Душевная организация должна поддерживаться сильным переживанием когерентности — своей внутренней связи с миром. Уверенность в такой связи возникает лишь в том случае, если ребенок в своем опыте приходит к нерушимой убежденности, что при приложении соответствующих усилий мир:

- а) в принципе обозрим;
- б) удобен и поддается преобразованию;
- в) содержит в себе смысл, то есть собственные усилия имеют значение и стоит отвечать на вызовы жизни.

Духовная же организация должна так укрепляться переживанием связи с миром, чтобы у человека непременно возникали способность решать проблемы, а также мужество и жизненная уверенность. В салютогенетических исследованиях⁵ такая способность называется резилиентностью*. При этом имеется в виду, что в распоряжении индивидуальности находятся ресурсы противостояния превратностям судьбы, которую человек понимает не как неизбежность, не поддающуюся изме-

* Резилиентность — термин, введенный А. Антоновским, дословно — «гибкость, упругость, устойчивость к внешним воздействиям». Далее в тексте — «жизненная устойчивость». — Прим. ред.

нению, а как вызов, на который стоит ответить. Способность к жизненной устойчивости коренится в хорошо развитом чувстве жизни и связанной с ним уверенности: в столкновениях возрастают собственные силы, а препятствия дают повод для дальнейшего саморазвития.

Способность «телесного самоутверждения», способность пребывать в связи с миром и способность к жизненной устойчивости образуют основание, позволяющее индивидуальности реализовывать свои личные импульсы и жизненные планы, становиться творческой и продуктивной. Такая автономия, как будет показано в дальнейшем, развивается не в интеллектуальных процессах обучения, а в деятельном подходе к миру, в первичном опыте любого вида, в выработывании господства над собственным телом, в свободной, полной фантазии игре, во взаимодействии с жизненными препятствиями — во всех процессах самообучения, которые создают основу здоровья в салютогенетическом его понимании. Педагогика, стремящаяся предоставить индивидуальности наивысшую свободу в раскрытии ее собственных сил и способностей, старается действовать до мелочей салютогенетическим способом.

Создание здоровой телесной конституции

Для укрепления здоровья физической организации необходимо осуществление различных мероприятий, из которых большая часть входит в сферу ответственности семьи, но многие из них можно реализовать также в детском саду и начальной школе. Среди них необходимо назвать гигиену тела, правильное пи-

тание, достаточное количество движения, здоровое окружение (без вредных веществ и шумов). В таком окружении на здоровый рост детей оказывают влияние различные факторы. Например, большое значение имеет эстетика пространства, которая воспринимается ребенком совершенно бессознательно, но тем более действенно: архитектура помещений детского сада и классных комнат, цвета стен и картины на стенах, используемые материалы, тактильные ощущения от них, их запах, особенности акустики помещения и т.п. Все это воздействует на тончайшие процессы обмена веществ ребенка, укрепляя либо же ослабляя его⁶.

Однако важно правильно оформить не только пространство, но и время: здоровое, ритмичное течение дня, недели, месяца, года оказывает чрезвычайно сильное, длительное воздействие не только на душевное состояние ребенка, а и на его телесную организацию — и тем сильнее, чем ребенок младше. К этому мы еще вернемся.

Создание ощущения связи с миром через первичный опыт

Первая и важнейшая задача маленького ребенка — проникновение в телесную организацию, ее формирование. Именно этому с первого дня жизни и посвящает ребенок все свои усилия, хотя и бессознательно. Однако без взрослых ему невозможно прийти к цели, так как выпрямление, ходьба и речь не обусловлены генетически, чтобы возникать самим по себе: такой опыт приобретается путем подражания примеру взрослых и благодаря их заботе.

В сопровождении взрослых и благодаря побуждениям, оказываемым ими, ребенок развивает посредством постоянного выполнения упражнений свои способности восприятия и шаг за шагом овладевает двигательными мышцами, обретая таким образом свободу движения в пространстве и свободу познавать окружающий мир. Все эти усилия отпечатываются в мозге как различные нервные соотношения, и этот факт, в свою очередь, становится основой для появляющихся впоследствии способностей представления и мышления⁷.

Для такого самообразования решающей является возможность вновь и вновь получать первичный опыт в процессе взаимоотношения с миром — опыт, непосредственно связанный с собственным телом: ребенок должен вначале научиться владеть телом, чтобы иметь возможность понимать мир; научиться хватать вещи, чтобы потом схватывать их умом; должен нюхать, пробовать на вкус и брать в руки вещи, чтобы на собственном опыте пережить, что мир доступен и обозрим.

Ощущение связи с миром приобретает не благодаря пониманию умом, а благодаря «осязаемой» деятельности, что, в свою очередь, вновь-таки оказывает влияние на структурирование мозга, на развитие сенсомоторики. И все это способствует укреплению связи ребенка как с собственной телесной организацией, так и со всем, что его окружает. Особую роль здесь играют так называемые «низшие» чувства (осязания, движения, равновесия и жизни), которые направлены не вовне, в мир, а внутрь, на собственное тело. Они сообщают о положении тела и его движении в пространстве (чувства равновесия и движения), о его контакте с предметами (чувство осязания) и об общем состоянии внутренних органов (чувство жизни). Но через движение в про-

странстве, прикосновение к коже и взаимодействие с силой притяжения ребенок постоянно переживает двойные ощущения: с одной стороны — собственное тело, с другой — пространственно-вещественный внешний мир, в котором это тело находится. Переживание себя и переживание мира при этом объединяются.

Чтобы заложить основы ощущения связи с миром, требуется как можно больше таких двойных переживаний себя и мира через «низшие» чувства, и именно этого многим детям в современном мире не хватает. Доверие к собственным силам и уверенность в том, что мир можно объять и постичь, развиваются в ребенке не благодаря хорошим речам взрослых, а в собственных конкретных телесных переживаниях. Забота о развитии «низших» чувств и культуры движения относится к насущным требованиям дошкольного воспитания и начальной школы нашего времени, поскольку свобода для здорового душевного и духовного развития зарождается, лишь когда сенсомоторным способностям уделено первостепенное внимание. Электронные медиа-средства на этом раннем этапе воспитания не способствуют развитию, напротив, препятствуют настоящей, совершенно необходимой для развития встрече ребенка с миром, подменяя мир собой⁸.

Развитие способности к жизненной устойчивости

Что ребенку насущно необходимо — так это непосредственные социальные взаимоотношения с близкими людьми, а не электронная связь с миром.

Эти люди всем своим поведением являют ребенку пример того, что значит не позволять событиям внешнего мира подавлять себя, а уметь справляться с ними, улаживать и принимать их, извлекать из них смысл. Благодаря подобным переживаниям в ребенке растет чувство уверенности: все, что кажется проблематичным и трудным, можно привести в порядок.

Таким образом формируются позитивность, радость жизни, которые дают силы принять жизненный вызов, выстоять перед его лицом и благодаря этому вырасти.

Привитая таким образом способность к жизненной устойчивости способствует созреванию готовности и способности человека учиться и развиваться на протяжении всей жизни. Тот, кто привык проходить через все трудности и преграды мужественно и невозмутимо, с позитивным настроением и интересом, имеет возможность реализовать жизненные мотивы, принесенные из жизни до рождения, становясь при этом все более самим собой — индивидуальностью, единственной и неповторимой. Не интеллектуальные наставления и сознательная рефлексия создают основу для такой автономии личности, а чувства и сила воли, укрепленные способностью связываться с миром и способностью к жизненной устойчивости. Решающим этапом на пути формирования этих качеств являются годы раннего детства. Формирование личности достигается благодаря бессознательному погружению в соответственно оформленное физическое и человеческое окружение.

Обучение в раннем детстве и его условия

Особая природа обучения в раннем детстве

Раннее обучение у детей происходит, как уже было сказано, в постоянном взаимоотношении их с телом: с одной стороны, обучение совершается в теле и посредством него, а с другой стороны, благодаря такому обучению само тело структурируется и формируется. Маленький ребенок открывается всеми органами чувств влияниям окружающего мира и впечатлениям от него и в то же время не может не вовлекать все эти переживания в работу над своей еще пластичной физической конституцией. Мир определенным образом впечатывается в тело. Известным примером этого является овладение речью: органы речи ребенка с рождения универсальны и готовы формироваться как угодно — они могут обучиться любому языку мира. По мере же того, как ребенок активно усваивает родной язык, речевые органы, вплоть до их анатомической структуры, приобретают определенный, характерный для конкретного языка отпечаток, который обычно отражается в акценте.

Потому обучение в этом возрасте — в отличие от более позднего школьного обучения — является не-

прямым, неявным (имплицитным) процессом, для успешного протекания которого решающими являются не рефлексия и умственные операции, а непосредственная деятельность и восприятие.

Соответственно вся душевно-духовная активность маленького ребенка еще полностью направлена вовне, чувственно конкретно связана с окружением. Это подтверждается многими фактами. Так, в детском саду память ребенка все еще остается связанной с окружающим его пространством (локальная память). Проявляется это, к примеру, в том, что дети часто не могут рассказать, к удивлению взрослых, с кем и во что они сегодня играли в детском саду. Когда же вновь приходят в детский сад и видят игрушки и игры, с которыми играли вчера, то тотчас все вспоминают и продолжают игру, будто никогда ее не прерывали.

Характерным для первых лет жизни является также то, что мотивация игры исходит не из внутреннего мира, а определяется чувственными впечатлениями ребенка от мира внешнего, которые он воспроизводит в игре. Ведь в этом возрасте ребенок еще не отделяет себя от вещей, что давало бы ему возможность абстрактно, то есть, не привязываясь к чувственным восприятиям, формировать внутренние представления и картины воспоминаний. Ребенок начинает создавать такие представления лишь в пять-шесть лет и, исходя из них, «организовывать» вместе с другими детьми игры в соответствии с определенными, придуманными самими детьми правилами. Об этом будет еще сказано далее.

Педагогическое формирование окружения: порядок и надежность

Чтобы наилучшим образом откликнуться на требования особой природы раннего детского обучения, необходимо создать в окружении ребенка такое жизненное пространство, которое было бы богато побуждениями и возможностями приобретать опыт, — ведь обучение, обусловленное телесно и чувственно, требует окружения, доступного опыту телесных чувств и по возможности дифференцированного. Кое-что уже было сказано об этом выше.

Однако мы должны принимать во внимание не только чувственно воспринимаемые ребенком качества предметов и помещений, а рассматривать и менее заметный, но значимый фактор — господствующий в окружении ребенка порядок и его надежность. Как только дети научаются ходить, они шаг за шагом знакомятся с пространством, в котором живут, начиная со своей квартиры и дома, а затем все расширяя это пространство. Дети полны любопытства и живого интереса, когда рассматривают и испытывают то, что возникает у них перед глазами. Если встречаются с чем-то на прогулке, то это настолько важно для них, что они горят желанием увидеть его вновь на следующий день. Дети приветствуют любимые вещи, будто старых знакомых.

Для жизненного ощущения ребенка этого возраста является решающим вновь встретить сегодня то, что он видел вчера. Ведь ребенок жаждет поселиться в своем теле и в окружающем мире и чувствовать себя в них, как дома. Он хочет как бы «пустить корни»: ему

необходимо, и чтобы папа и мама на следующий день были на месте, и чтобы привычные предметы всегда можно было найти на их местах. Для ребенка важно, что каждая вещь имеет свое место. Если в детях постоянно живет чувство стабильности, то усиливаются не только их память и пространственная ориентация, но и переживание связи с миром.

Насколько сильно дети ориентированы на такое переживание, видно по той настойчивости, с которой они требуют и ожидают от взрослых привычного порядка. Если он есть, то дети чувствуют себя привольно и защищены. Если же порядка нет или он нарушен, то чувство стабильности ослаблено, что делает детей беспокойными и возбужденными. Лишь надежный порядок вещей делает их уверенными. Так пилот бывает уверен в том, что его ожидает посадочная полоса, на которую он может вернуться после полета.

Формирование окружения: ритм и повторение

Все, что было сказано относительно порядка и надежности в пространственном окружении, так же действительно и в отношении времени.

Если день построен не хаотично, а ритмично разделен и соблюден определенный план, это действует на детей особенно благотворно и даже целительно. Большую роль играют при этом ритуалы, особенно на стыке дня и ночи: они помогают детям утром из бессознательности сна благоразумно найти вход в день, а вечером отойти от дневных впечатлений и, успокоившись, заснуть —

благодаря сказке, песне или молитве. Так же и форма, в которой проходит общая трапеза, может многое значить не только в части ритма, но и в социальном аспекте, в части физиологии самого питания.

Чтобы ритм одного дня не превратился в механический такт, его необходимо поддержать ритмичным порядком течения недели, месяца и года. Детям дошкольного возраста никогда не скучно, если повторяются знакомые события, наоборот, они радуются их возвращению и живут этим. Совместные праздники являются для детей этого возраста горячо желанными кульминационными моментами года.

Ритмичное упорядочение времени способствует не только душевной уравновешенности ребенка, а действует и на его телесное здоровье и сон: закладываются основы избыточных сил, с помощью которых взрослый человек сможет более или менее сберечь здоровье, даже пребывая в экстремально неритмичных процессах делового дня. То есть, в понимании салютогенеза, усиленное ритмом и порядком ощущение связи с миром приносит плоды в виде повышения ресурсов сопротивляемости, благодаря которым взрослый доказывает свою способность к жизненной устойчивости.

Формирование окружения: логика фактов и взаимосвязи

К условиям переживания связи с миром относится наличие у ребенка опыта в том, что все воспринимаемые им вещи и процессы имеют внутреннюю связь, служат определенной цели, несут в себе смысл.

В прежние времена дети имели возможность, просто наблюдая за повседневной жизнью взрослых, приобрести такой опыт: крестьянин, посеявший зерно, собирает урожай; мельник делает из него муку; пекарь выпекает хлеб из муки. Такого рода восприятия позволяли осознать последовательность процессов, которые следовали друг за другом и закономерная связь между которыми открывалась детской душе непосредственно. Так благодаря наблюдению, без словесных разъяснений было понятно, что деятельность одного человека значит для другого и как каждая деятельность встроена в осмысленную цепочку зависимых друг от друга усилий.

В технологизированном мире наших дней, где большинство вещей производится машинами, подобные восприятия почти исчезли. Если раньше мама должна была разжечь огонь в печи, чтобы приготовить еду, то сегодня достают кушанье из холодильника, ставят в микроволновую печь и спустя несколько минут вынимают горячим. То, как функционируют эти приборы, какая у них конструкция, откуда появляется блюдо, кто его приготовил, для ребенка (как и для некоторых взрослых) остается загадкой. Таким образом, в сознании не возникает связь между отдельными явлениями, а стало быть, не возникает и переживание связи с миром.

Однако у детей существует элементарная потребность вникать в мир с пониманием, переживать его как имеющий смысл и обозримый. Для их развития очень важно хотя бы иногда наблюдать, как, например, после еды грязная посуда не исчезает в посудомоечной машине, чтобы позже быть вынутой оттуда чистой, а вручную моется и вытирается; или как жар,

необходимый для приготовления еды, возникает не от нажатия кнопки, а благодаря горению дерева, которое перед этим распилили и нарубили.

Чтобы предупредить возможные недоразумения, заметим, что речь не идет о перенесении детей в средневековье, а о том, чтобы подвести их к первичным, элементарным ситуациям, в которых они благодаря собственной деятельности и непосредственному наблюдению ознакомятся с осмысленными действиями, выстроенными друг за другом и завязанными друг на друге исходя из самой логики явлений. Ничто не подходит для этого более, чем элементарные рабочие процессы в доме и во дворе, ремесла и профессии, какими они были в прежние времена, когда их суть была понятной сама по себе.

В переживании таких процессов и в их деятельном повторении в игре ребенок ощущает связь с миром на основании телесного опыта, а именно это и соответствует описанной природе его обучения. Основываясь на таких переживаниях, темой обучения детей и детсадовского, и раннего школьного возраста можно определить различную деятельность крестьян, ремесленников и т.п.

Личность воспитателя как составляющая окружения ребенка

В изложенном выше акцентировалось значение окружения. Однако не стоит понимать, что влияние на ребенка оказывает лишь чувственно воспринимаемое окружение. В переживаниях ребенка мир цело-

стен, потому к явлениям мира относятся также ощущения и мысли, которые внутренне связывает с ними взрослый. Эти внутренние ощущения и мысли взрослого для ребенка важнее, чем внешние действия взрослого. Даже в трудных условиях ребенок может хорошо развиваться, если уверен в любви своих родителей. И наоборот, самая красивая игрушка ничего не даст ребенку, если он вынужден жить в атмосфере ненависти.

Правда, не каждому взрослому очевидно, с какой непреложной уверенностью маленькие дети принимают в себя так называемый внутренний мир взрослых. Дети не позволяют ввести себя в заблуждение, потому что одновременно с опытом чувств воспринимают скрывающееся за ними моральное качество. Жест, мимика, голосовые нюансы и взгляд открывают ребенку намного больше, чем мы привыкли думать. На маленького ребенка сильно воздействуют даже невысказанные суждения, мысли, эмоции и намерения взрослых. У ребенка нет возможности замечать их отстраненно, трезво отслеживая свои наблюдения, как умеет это делать взрослый. Ребенок намного сильнее, чем взрослый, подвержен влиянию всех впечатлений, позитивных и негативных, которые воздействуют даже на субтильные структуры его телесной, жизненной и душевной организаций. Для ребенка является решающим, какого вида чувства, намерения, мысли, желания несет в себе взрослый и способствуют ли они развитию или же наоборот.

Влияние, которое взрослый оказывает на ребенка, может стать для последнего судьбоносным. Речь идет не только о негативных мыслях о самом ребенке. Достаточно, если слово и дело взрослого в течение продолжительного времени расходятся друг с другом на-

столько, что он уже находится в противоречии с самим собой и даже склонен к жизненной лжи. Такое поведение противоречит природе маленького ребенка, который во всех жизненных проявлениях идентичен самому себе и лелеет невысказанное ожидание, что и другие люди в такой же степени правдивы. Без оглядки, без какой-либо дистанции отдается ребенок своему жизненному окружению и отождествляет себя с ним даже тогда, когда впечатления ему тягостны. Ребенок живет в единстве мира и «Я», внешнего и внутреннего, и многое зависит от того, встретятся ли ему люди, живущие в согласии с собой. В той мере, в которой ребенок получает такой опыт, закладывается основа его душевного здоровья и с ним — основа для сознательной борьбы за идентичность и аутентичность совершеннолетнего, взрослого человека.

Самовоспитание воспитателя — подражание ребенка

В результате наблюдений вырисовывается ответ на вопрос, какую ответственность несет взрослый, воспитывающий ребенка. Личность взрослого, собственно, и есть то, что формирует окружение ребенка, которое действует сильнее, чем любая программа воспитания и обучения, какой бы она ни была хорошей. Там, где ребенок переживает личности, идентичные самим себе, закладывается фундамент глубокой, уверенной связи с миром.

В природе ребенка уже заложена потребность в безусловном доверии взрослому, в следовании его приме-

ру. Подражательная деятельность ребенка не исчерпывается копированием действий и поступков взрослых, в ней выражается также радостное соучастие в деяниях взрослых, отождествление себя с примером. Поэтому такие качества, как интерес к миру, радость бытия, моральная чистота и т.п. имеют ценность не только для культивирующего их взрослого, но и для ребенка, их переживающего. Результаты салютогенетических исследований сегодня показывают, насколько сильно зависит дальнейшая способность человека к жизненной устойчивости от развития данных качеств и ценностей, являющихся решающей поддержкой в наихудших жизненных невзгодах, которым необходимо противостоять, чтобы придать собственной жизни смысл — не воображаемый, а действительный, дарующий силы.

Дети стремятся приобрести такие качества, поэтому для них имеет значение не знания взрослого, а то, что он собой представляет и что делает. Отсюда и к педагогу возникает требование, которому он может соответствовать лишь в том случае, если работает над собой. Сформулировать его можно следующим образом: «Воспитание — это в первую очередь самовоспитание воспитателя». Никакие внешние мероприятия не являются настолько сильными воспитателями, как сама личность взрослого. Такая сущностная встреча (встреча истинной сущности воспитателя с истинной сущностью ребенка) становится фундаментальной основой обучения ребенка.

Переход к школьному обучению: когда же правильно начинать?

Игра и социальное поведение шестилетних

Как правило, четырехлетние дети находят тему своей игры спонтанно, исходя из ситуации, побужденные к этому каким-либо процессом или предметом, встреченным ими на пути. Шестилетние же дети не настолько зависимы от внешних побуждений и свои игровые идеи могут черпать из воспоминаний о ранее пережитом: они пытаются воссоздать в игре увиденное или пережитое. Делается это поистине целенаправленно, с большой выносливостью. Например, для строительства «железной дороги» дети прочесывают все комнаты дома и отбирают все, что им для этого подходит.

Происходящее в игре дальше также отличается от того, что делают маленькие дети. Так, четырехлетний ребенок уже доволен, если «поезд» получается из поставленных друг за другом стульев, а он сам некоторое время может на этом «поезде» «ездить». Шестилетние же, напротив, ценят, если «поезд» имеет все запомнившиеся им детали, а само «путешествие по железной дороге» оформлено настолько реалистично, насколько

это возможно. Кроме того, для них важно, чтобы игровой процесс проходил сообща с другими детьми, в основном того же возраста, по правилам и в соответствии с иерархией, которые шестилетние сами себе устанавливают. Они вовсе не против участия младших детей в их игре, но управляют ходом игры именно шестилетние; они же раздают роли малышам. В этом проявляются зачатки новой способности — способности к предвосхищению событий: ведь дети независимо от внешних возбудителей ставят себе цель и формируют точные представления о том, как данную цель можно достичь. В значительной степени шестилетним детям уже присущ обобщающий взгляд, в соответствии с которым они осмысленно организуют игровые процессы. С другой стороны, они еще в достаточной мере дети, чтобы спонтанно отдаваться всему новому, возникающему во время игры, и с большой фантазией включать это новое в игровой процесс.

Так же и пробуждающаяся социальная компетенция относится к примечательным особенностям шестилетних детей: в детском саду они охотно берут на себя инициативу в свободной игре, вовлекают младших, показывают им, что и как нужно делать, добровольно выполняют ряд таких задач, как, например, накрывание на стол, и очень вдохновляются, если могут заменить помощника воспитателя в случае его болезни. Среди детей детского сада они являются знающими, «королями» и испытывают наслаждение, когда их признают таковыми.

Опыт учит, что подобный статус недостижим до шести-семи лет, поскольку лишь теперь моторика развита достаточно хорошо, чтобы ребенок мог самостоятельно выполнять «взрослые» задачи. Так же лишь

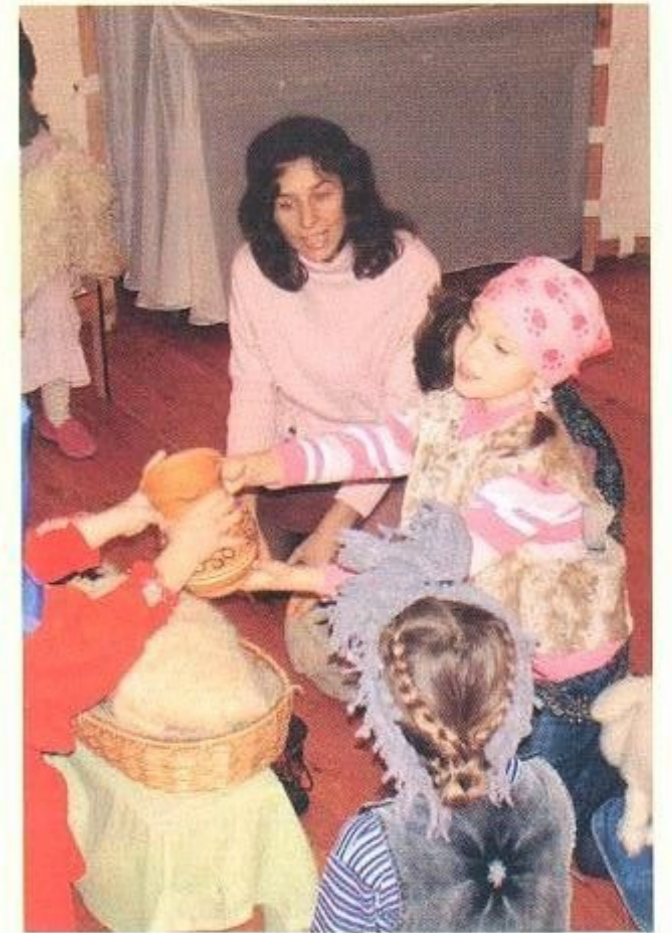
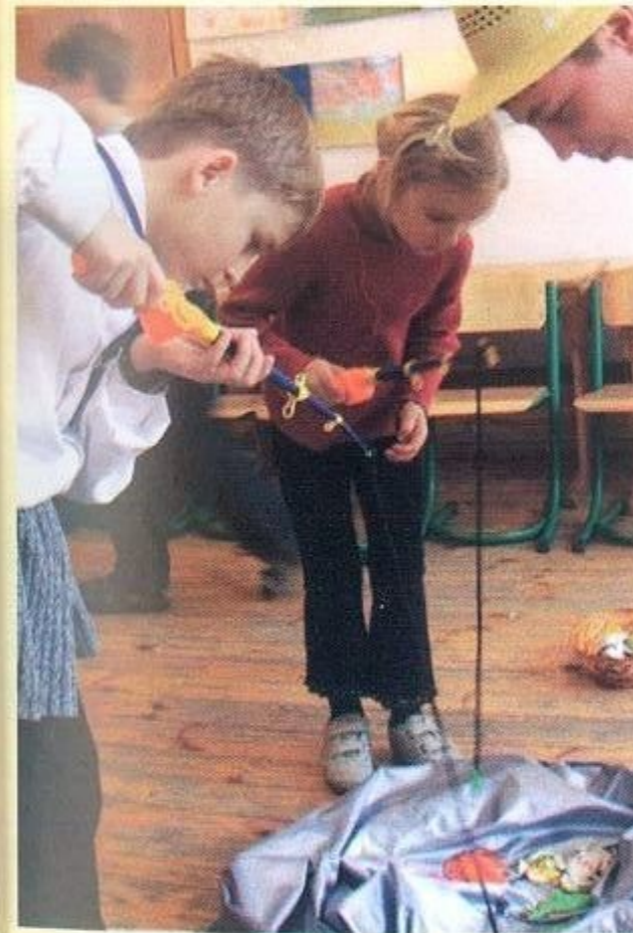
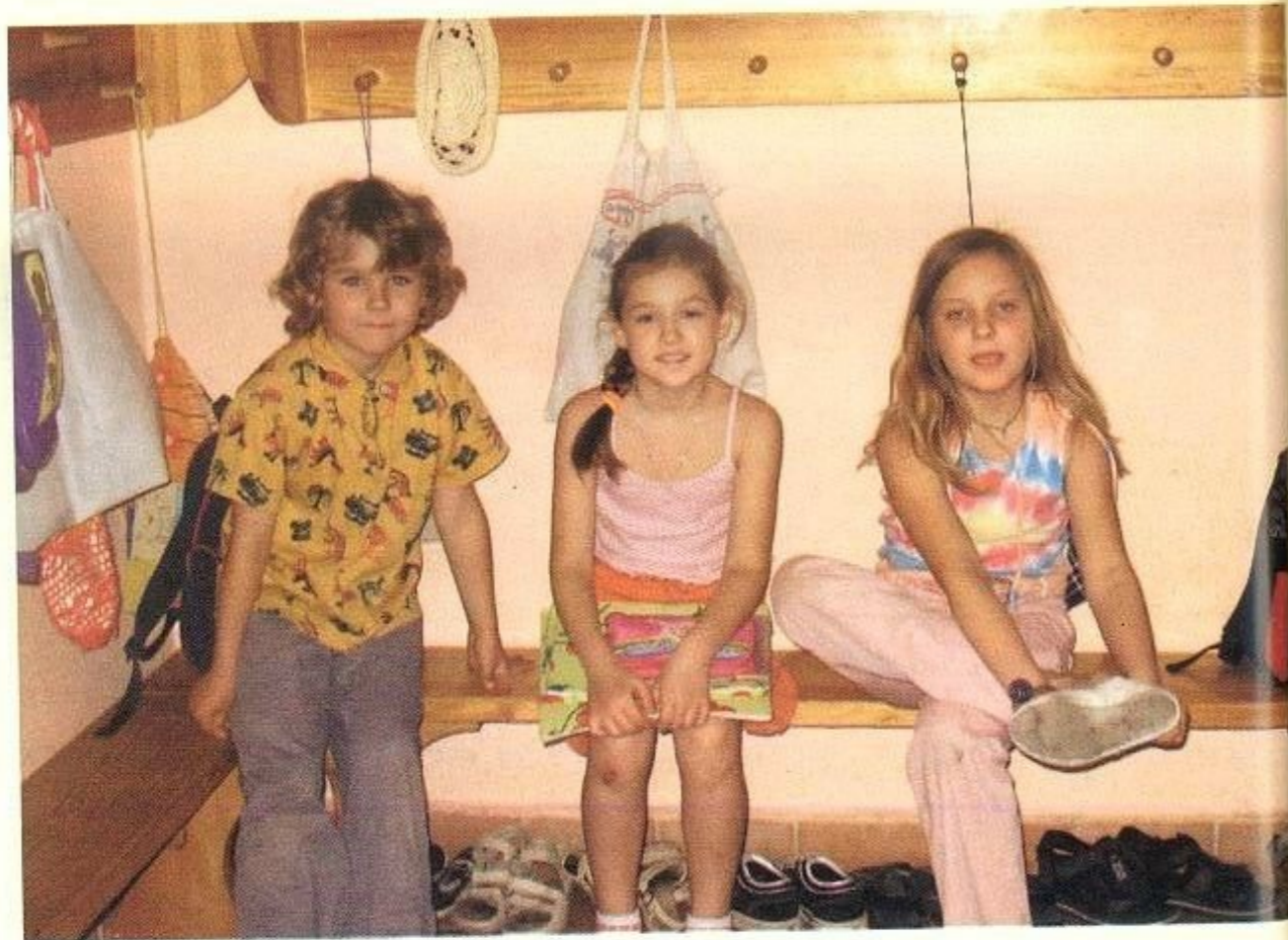
после двух-трех лет пребывания в детском саду дети приобретают опыт и осторожность, достаточные, чтобы мочь руководить младшими; переживание успеха, которое у них при этом возникает, содействует их доверию к себе, и это дает толчок в развитии. Такое доверие укрепляет детей для встречи в будущем со школьными требованиями. Особенно выигрывают мальчики, если им позволяют остаться в детском саду на последний год.

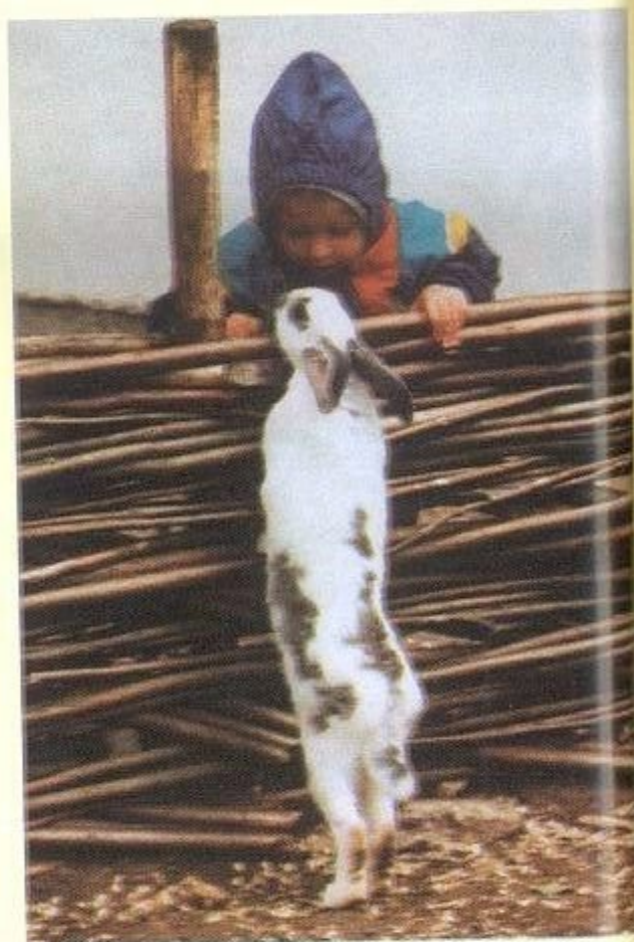
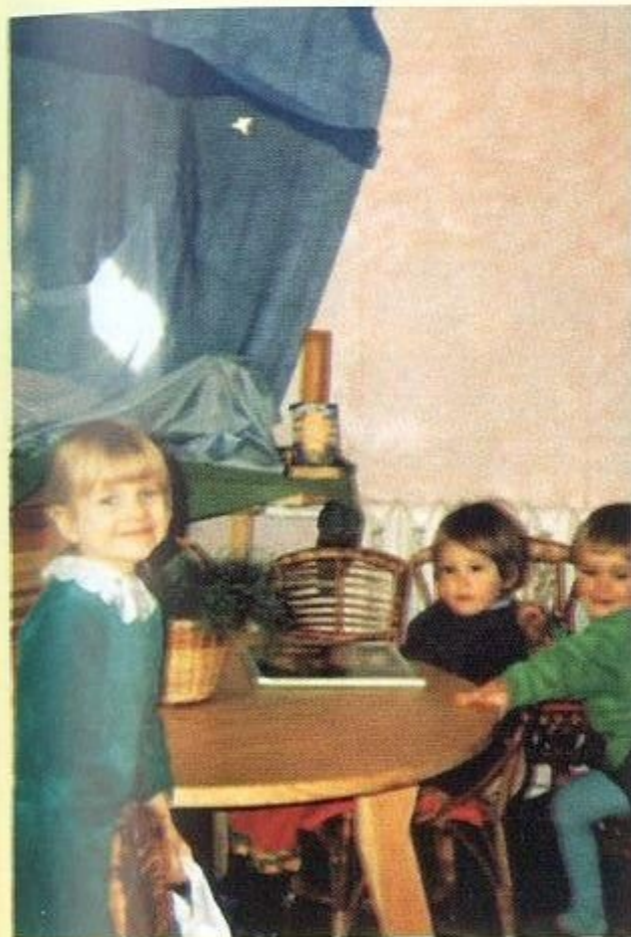
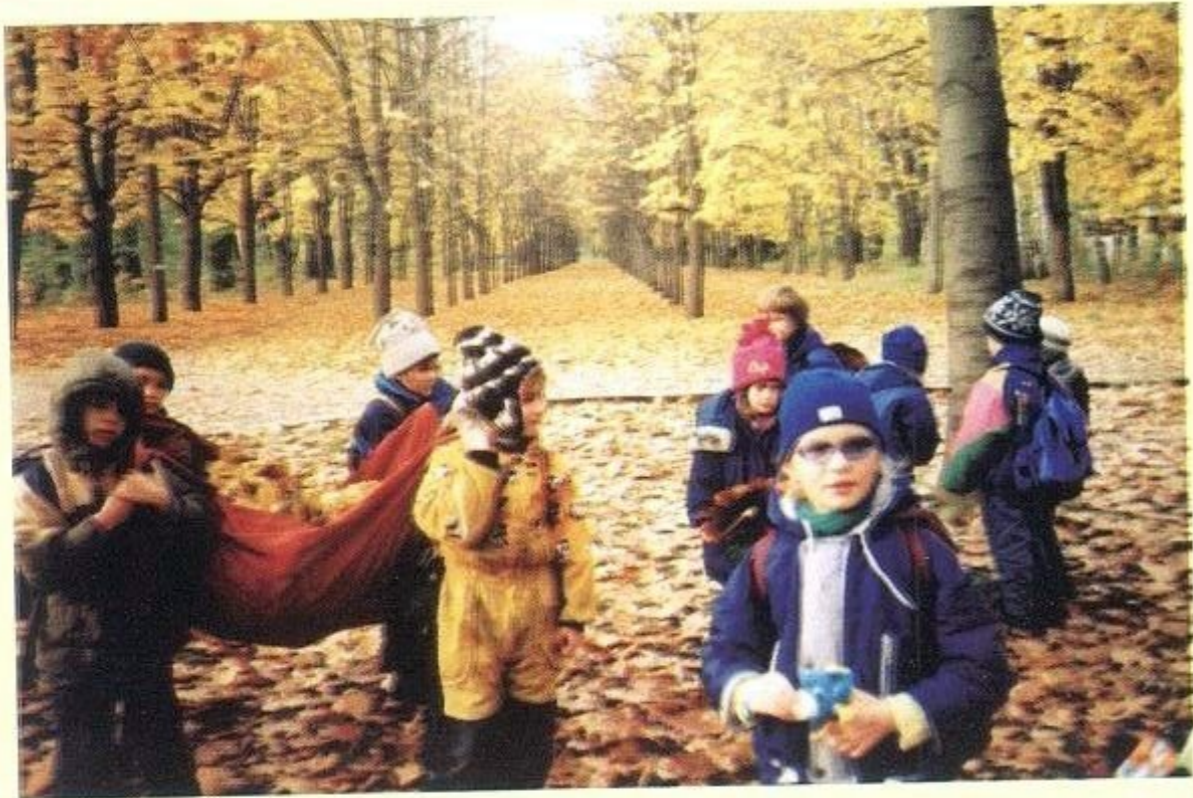
Необходимо заметить, что сегодня становится все больше детей, которые, будучи единственным ребенком в семье, не имеют возможности естественного общения с младшими и старшими братьями и сестрами. Как раз им большая семья детского сада с детьми различного возраста предоставляет в этом широкое поле деятельности. Наивысший уровень такого общения приходится на момент, когда ребенок начинает чувствовать себя старшим, которому позволено заботиться о младших и быть за них ответственным. Школьный класс, где все — сверстники, не может предоставить такой возможности.

Поэтому родители, боясь, как бы чего не упустить, и посылая детей слишком рано в школу, во многих отношениях отнимают у них последнюю, очень ценную фазу созревания. Так называемая потеря времени, как правило, с лихвой возмещается благодаря силам, которые ребенок получает в последний год пребывания в детском саду для своего дальнейшего развития. Это, разумеется, не исключает возможности принять иное решение в случае возникновения особых обстоятельств. Но лейтмотивом является точка зрения, что необходимо дать ребенку возможность спокойно, не торопясь, собрать плоды своей детсадовской эпохи.







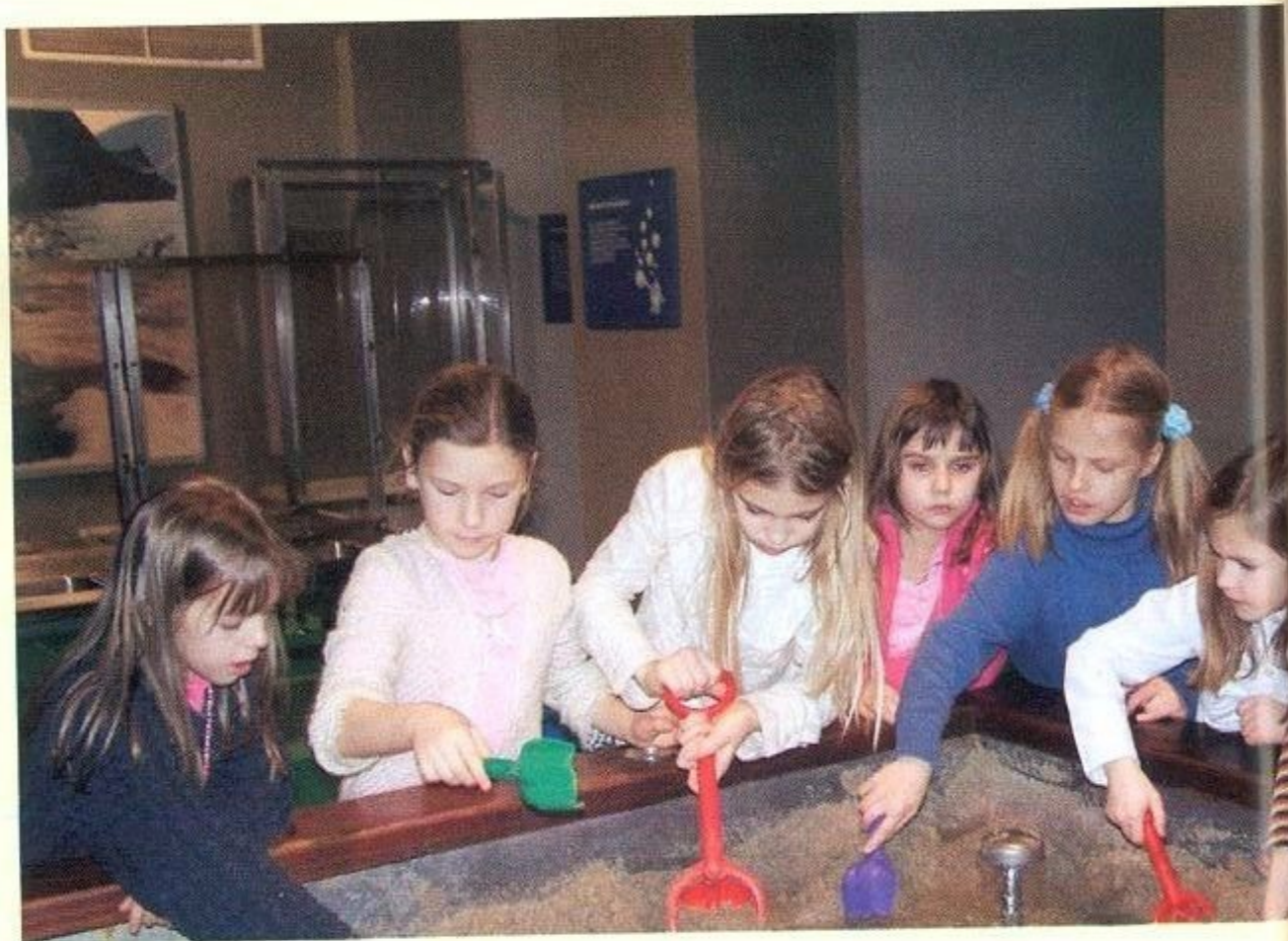




Раннее интеллектуальное созревание и диссоциация

Привязывание начала обучения в школе к определенному возрасту имеет давнюю традицию в Европе, однако сегодня ее правильность все больше берется под сомнение. Понятие «готовность к школе» до недавнего времени связывалось в Европе с определенным состоянием развития, ожидаемым от ребенка, достигшего возраста приблизительно шести лет, то есть находящегося в начале седьмого года жизни, но это состояние должен подтвердить еще и ответственный врач, так как наблюдаются случаи отставания в развитии. Телесные критерии — смена зубов, изменение фигуры, «созревание» показателей сенсомоторики — были при этом внешними определяющими критериями, и на них опирались при принятии решения. Однако больше об этом речь не идет, ведь в последнее время момент поступления ребенка в школу переносится законодателем на все более ранний срок. Родителям уже предоставляется возможность отдать своего ребенка в школу даже в три-четыре года. Такая тенденция основывается на перенятом у деловых и политических кругов мнении, будто сегодня интеллектуальные способности детей слишком долго остаются незадействованными и начинать их развивать нужно намного раньше, чтобы дети были как следует подготовлены к требованиям профессиональной жизни в будущем.

Если следовать таким аргументам, то может показаться, что школьная зрелость наступает на несколько лет раньше, чем обычно считают. Фактически можно



все чаще наблюдать, что некоторые дети уже до традиционного начала обучения в школе демонстрируют незаурядную интеллектуальную пробужденность и готовность к работе, что, казалось бы, оправдывает раннее принятие в школу. Но если таких детей рассмотреть поближе, то нередко выявляется сильная диссоциация, то есть резкое несовпадение различных плоскостей развития: интеллектуально дети как бы зрелы для школы, но физиологически, душевно, социально еще далеко не готовы к ней. Встречаются и другие формы диссоциации, например несоответствие между интеллектуальной и физиологической зрелостью. В любом случае диссоциация является верным признаком того, что силы, обеспечивающие развитие, недостаточно укрепились для того, чтобы ребенок мог в течение длительного времени соответствовать разнообразным школьным требованиям.

Чтобы не быть ослепленными результатами учебы ребенка в первых классах начальной школы, необходимо рассматривать процесс во всей его протяженности. Как в реальности обстоит дело с заложенными в детстве подвижностью и выносливостью — и телесной, и душевной, — проявляется, как правило, только в старших классах, когда в совершенно иной степени востребована душевная сопротивляемость в преодолении неизбежных кризисов. Имеющиеся сегодня результаты исследований подтверждают: дети, которых раньше времени отдали в школу, довольно часто остаются в одном классе еще на год, а то и больше⁹, что, ко всему прочему, ослабляет их самооценку.

Если же интеллектуальную скороспелость считать единственным критерием, по которому можно принимать ребенка в школу, то без внимания остаются опи-

санные ранее условия развития, определяющие здоровое развитие ребенка. Эти условия предполагают, что юный человек лишь в том случае в полной мере достигает ощущения связи с миром и способности к жизненной устойчивости, необходимых ему в будущем для решения жизненных задач, если у него было достаточно возможностей проработать свои телесную и душевную организации, сделав их полноценными инструментами личности. Интеллектуальные, познавательные способности только тогда могут раскрыться здоровым образом, когда они возрастают не за счет творческой силы, социальной компетенции и креативности, а идут с ними рука об руку.

Для этого нужно время. Вальдорфская педагогика стремится предоставить детям такое время исходя не из туманных филантропических порывов, а из необходимости решения терапевтической задачи: стоит позаботиться, чтобы основы развития будущего поколения не были в такой степени ущемлены, что индивидуальность ребенка утратит базу, необходимую для жизни в соответствии с собственными «предрасположенностью и предназначением».

Салтогенетический принцип развития согласно семилетним ритмам

Проблема диссоциации существует не только в дошкольном возрасте. Так же и в средней школе мы находим все возрастающее несовпадение уровней развития детей. Оно проявляется, в первую очередь, в преждевременном половом созревании, при котором те-

лесное развитие поначалу находится в невероятном противоречии с по-детски настроенным душевным содержанием. В школьном возрасте, в отличие от описанного ранее опережения интеллектуального развития по сравнению с сенсомоторным и социальным, проблему создает односторонняя телесная акселерация.

Однако речь не идет о том, чтобы сожалеть о таком развитии. Описанные феномены являются выражением общего ускорения, являющегося признаком нашей современной, быстро меняющейся жизни. И все же это не должно останавливать нас перед лицом серьезной задачи: чем больше протекание процесса взросления будет отклоняться от нормы, тем больше необходимо будет педагогике действовать компенсирующим и гармонизирующим образом ради здорового развития ребенка. Вальдорфская педагогика видит такую возможность в обращении особого внимания на семилетний ритм жизни, позволяющий терапевтически влиять на ход развития ребенка. Правда, такая точка зрения способствует возникновению определенной путаницы, поскольку часто считают, что речь идет о природном ритме, который устанавливается сам по себе так же закономерно, как и многие другие ритмы, биологически действенные в нашем организме. Это не так. Семилетний ритм столь же мало задан природой, как и членение года на семидневные недели.

К тому же и говорим мы не о мистических играх с числами, что иногда предъявляют в подобных случаях в качестве претензии. Гораздо больше семилетнему ритму отвечает салютогенетическое значение, согласно которому он применяется в педагогике как руководящий принцип. Такой ритм очерчивает временное пространство, которое требуется в качестве своего рода

идеального мерилла, чтобы помочь подрастающему человеку как целостному существу достичь внутреннего равновесия на определенном этапе развития, слегка сдерживая при этом односторонне опережающее развитие и настойчиво ускоряя отстающее развитие. Ребенок получает прочную основу всей своей дальнейшей жизни, если ему предоставляется возможность войти в этот оздоравливающий ритм¹⁰.

Педагогическая практика показывает, насколько благотворно воздействует на детей и подростков предоставление им от семилетия к семилетию педагогикой, уравнивающей все душевные и телесные силы и осуществляемой как искусство, времени на преодоление проблемы диссоциации. В таком случае расцветают способности, которые под давлением школьного образования, ориентированного на быстрое получение результата, никогда бы не смогли проявиться, поскольку им для созревания требуется более длительное время.

Если семилетний ритм понимается как педагогически-терапевтическое «контрольное число», которого следует придерживаться, то в наше время ввиду возрастания количества нарушений в развитии детей он обретает особо важную роль в содействии здоровью.

Преобразование сил, формирующих тело

Одно из эпохальных открытий Р. Штайнера состоит в том, что силы роста и формирования, необходимые маленькому ребенку на первом этапе его развития для создания и структурирования телесной организации, — это те самые силы, которые в измененной форме служат

ребенку на втором этапе, будучи силами познания, силами формирования представлений и памяти¹¹.

На первом этапе ребенок бессознательно работает над настройкой своих инструментов органов чувств, над овладением всей мышечной системой тела в тонкой и грубой моториках; его внутренние органы формируются до обретения полной функциональности, в мозге возникают комплексные нейронные связи. В идеале, приблизительно через семь лет бывает достигнута первая ступень зрелости телесного организма, и часть сил созидания и сил роста естественным образом освобождается от своей деятельности по формированию органов, но не исчезает, а служит отныне другим задачам: формированию и росту душевно-духовных способностей, в частности памяти всех видов, созданию представлений, интеллектуальному обучению.

Р. Штайнер указал, что в результате слишком раннего задействования таких сил для достижения успеха в учебе происходят их отвлечение от еще не законченной работы над телесной организацией и препятствование тем самым формированию стойкой, способной к сопротивлению конституции, пусть даже поначалу это и не заметно. Хотя исчерпывающих эмпирических подтверждений этому еще нет, но многочисленные факты из школьной практики очевидно подтверждают эту гипотезу. Научные исследования до сих пор не выявили никаких преимуществ развития у детей, обучение которых началось особо рано; наоборот, доля возможных отставаний, как уже было отмечено, у этой группы детей выше, чем у детей, приступивших к школьному обучению своевременно¹².

В более поздней жизни человека огромное значение для раскрытия в полной мере его здоровья и рабо-

тоспособности имеет наличие у формирующих тело сил возможности до конца довести выполнение своей задачи и естественным образом трансформироваться в силы, создающие представления, — до того, как начнется учеба в школе с ее интеллектуальными, отделенными от непосредственных восприятий требованиями. Стоит опасаться бессмысленного форсирования событий, поскольку оно может осложнить процесс всеобъемлющего, разностороннего созревания телесной организации и в любом случае будет означать продолжительное ослабление человека.

Насколько же тесной является связь между создающими тело и формирующими представления силами, каждый может убедиться, будучи уже взрослым: когда здоровье ослаблено и высокая температура, тело нуждается в мобилизации всех жизненных сил на восстановление, и в такое время крайне тяжелыми оказываются формирование представлений и концентрация мысли.

Становление способности свободного представления

Освобождение сил, формирующих тело, может обнаружить врач благодаря наличию многообразных телесных симптомов (смене зубов, изменению телосложения, созревшей сенсомоторике и т.п.). Но это лишь внешняя сторона явления. Освобождение таких сил связано с глубокой внутренней переменой: ребенок преодолевает зависимость от чувств восприятия и овладевает собственными душевными силами, которые сознательно использует в своем внутреннем мире.

Для более раннего состояния характерен вопрос четырехлетнего ребенка, который удивляется, почему на пальцах рук растут ногти, а не — по аналогии — «рукти». Он привык представлять вещи в их дословном значении.

Созревший же для школы ребенок обладает способностью представлять, которая не зависит от чувственно-конкретного. Память также освобождается от связи с осязаемым, воспринимаемым чувственно пространством, то есть перестает быть локальной и становится самостоятельной. Случается, ребенок в этом возрасте с удивлением обнаруживает, что по его желанию перед внутренним взором может быть вызван образ находящегося далеко человека, представленный до малейших подробностей. То есть память уже не зависит от наличия объекта в пространстве и во времени и позволяет формироваться всецело внутренним представлениям, а благодаря им включается мышление, как прежде оно включалось посредством чувственного восприятия.

Этот переход примечателен и иллюстрирует исследование швейцарского психолога Ж. Пиаже. Два одинаковых сосуда с водой — А и Б — в присутствии 4-5-летних детей наполнили одинаковым количеством воды. На заданный вопрос о количестве воды дети отвечали, что оно одинаково в обоих сосудах. После этого в их присутствии воду перелили из сосуда А в сосуд В, который был немного *уже* и *выше*. Когда после этого детей спрашивали, сколько воды в сосуде В — больше, меньше или столько же, сколько в сосуде Б, они утверждали преимущественно, что в нем воды больше (так как ее уровень был выше); некоторые утверждали, что воды в сосуде В меньше (так как сосуд был

уже). Готовые же к школе дети правильно констатировали, что количество воды не изменилось¹³.

Правда, данный эксперимент несколько спорен, потому что может привести к ошибочному умозаключению, будто младшие дети глупее. Они ни в коем случае не глупы, просто переживают мир иначе — с интенсивностью их привязанного к предметам восприятия. Вместе с тем эксперимент обращает наше внимание на одно важное явление: происходящее при описанном переходе от одного возраста к другому является не количественным скачком — от «менее умного» к «более умному» состоянию, а скачком качественным, при котором полностью меняется отношение к восприятию. Некоторые дети ориентируются на визуальные впечатления (высоту или ширину), а другие опираются на образ воспоминания, говорящий им, что перелитая вода до этого была в другом сосуде и количество ее не изменилось. У последних, вопреки внешне воспринятому образу, действительны свободная сила памяти и внутренняя сила представления, которые способствуют мыслительной переработке восприятия.

Школьное обучение должно быть начато, только когда свободная сила памяти и внутренняя сила представления будут развиты в достаточной мере. Ведь только теперь, как сказано выше, ребенок получает возможность здоровым образом применить образующие силы, необходимые ранее для формирования его телесной организации, в своем дальнейшем развитии — для формирования внутренних образов и мыслей. Нередко дети сами открывают эту новую способность внутреннего обращения с образами, находя величайшее удовлетворение в разгадывании загадок, требующем живой силы представлений.

Цели образования и воспитания

Уважение к индивидуальности ребенка

Вальдорфская педагогика видит в каждом ребенке независимо от его социального, этнического и религиозного происхождения неповторимую неприкосновенную индивидуальность, которая существовала еще до рождения и зачатия и принесла с собой в эту земную жизнь из своего прошлого личную судьбу, связанную со скрытыми вначале и самим ребенком не осознаваемыми способностями для будущего, которые в течение жизни постепенно проявятся.

Сопровождение в свободу и способность ответственности

Задачей воспитания и обучения является поддержание молодого человека на пути поиска себя, чтобы он мог открыть и раскрыть находящиеся в нем способности и намерения. Человек будет свободен в той мере, в которой способен жить в согласии с собой и со своими целями, что даст ему возможность брать на себя ответственность не только за собственное развитие, но и за развитие других людей, Земли как живого организма, за культурное и экономическое будущее че-

ловечества. Воспитание и обучение должны поддерживать этот путь к свободе и способность ответственности человека.

Развитие социальных способностей

Вальдорфская педагогика стремится привить детям и подросткам умения, необходимые для продуктивной деятельности в обществе: уважение к другим людям, способность эмпатии и демократическое сознание, моральную компетентность, радость инициативы и готовность брать на себя обязательства. В части межкультурного развития общества важной задачей в наше время является поддержание непредвзятого интереса к человеку с другой культурной основой, создание возможностей для открытости и взаимопонимания. Дети разного происхождения и способностей, обоих полов должны жить и учиться в атмосфере взаимного уважения. Это относится и к детям с особыми проблемами, хроническими заболеваниями и задержкой развития. Воспитание таких детей совместно с другими оказывается выигрышем для всей группы; для школы их интеграция также может быть выгодной целью.

Однако в каждом случае заслуживает внимания размер группы или класса: если вы преступите разумный предел, то это может явиться препятствием в развитии позитивных социальных процессов и поставит под сомнение успех педагогических усилий.

Задатки всеобъемлющего здоровья

Вальдорфская педагогика видит первостепенной целью своих усилий поддержание и сохранение прочной основы здоровья, хотя речь идет не только о заботе о телесной основе (например, посредством здорового питания и достаточного количества движения), но и о всеобъемлющем гармонизировании личностью своей душевно-духовной организации. Оздоровление в понимании салютогенеза является важной педагогической задачей, так как развитие здоровья ребенка в высшей степени зависит от факторов, за которые ответственны взрослые. Материальное и душевное окружения так же относятся к ним, как и социальное поведение педагогов, их методическая подготовка, способствующие улучшению учебной атмосферы, и многое другое. Оздоровление рассматривается также в медицинском и терапевтическом аспектах, как это предусмотрено концепцией развития вальдорфских школ с момента их основания. Терапевты и школьный врач являются членами учительской коллегии и работают в тесном контакте с учителями и родителями. В некоторых учреждениях особо прочное место занимают предписанные врачом лечебная эвритмия, другие терапии: терапевтическая живопись и лепка, музыкальная терапия, речевая терапия.

Время для дальнейшего развития

В период пребывания ребенка в детском саду и школе закладываются основы его здоровья или забо-

леваний, успеваемости или неуспеваемости в последующие годы. За любым педагогическим действием стоит непосредственная ответственность за будущее развитие человека в течение всей его жизни. Поэтому вальдорфская педагогика старается дать всем силам и способностям молодого человека — от телесных до интеллектуальных и социальных — возможность раскрыться, а также предоставить ребенку достаточно времени, чтоб окрепнуть, и таким образом заложить на всю жизнь основу способности к обучению и работе. Стремлением педагога является обеспечение продолжительности процесса, а не поспешность при обучении: каждому ребенку должно быть предоставлено время, необходимое для индивидуального развития.

Целостное образование и индивидуальная помощь

Чтобы подрастающий молодой человек смог позднее в жизни найти свой собственный, абсолютно индивидуальный путь, вальдорфская педагогика избегает любой преждевременной специализации. Она ценит целостное, по возможности всеобъемлющее обучение и развитие, дающее каждому ребенку — независимо от того, мальчик это или девочка, — возможность усовершенствовать себя согласно индивидуальным задаткам. Естественно, это предусматривает тесную совместную работу педагогов с родителями или лицами, ответственными за воспитание ребенка. Детям, имеющим сложности в обучении или задержку развития, в вальдорфских учреждениях предоставля-

ются дополнительные возможности, вплоть до обучения в специальных вспомогательных классах.

Общий процесс обучения и воспитания от 0 до 18 лет

Вальдорфская педагогика рассматривает обучение и воспитание как непрерывный процесс, начинающийся с рождения и заканчивающийся с достижением совершеннолетия. Отсюда и ее стремление усиливать сотрудничество детского сада и школы, осуществлять общий процесс обучения и воспитания от 0 до 18 лет, вплоть до создания для этого специальных организационных структур. В данной брошюре вашему вниманию представлен отрезок жизни детей от 3 до 9 лет. Запланирована подготовка материалов и по другим возрастным группам.

Цели начальной школы

Задачи обучения в начальной школе

На основе законов физиологического и психологического развития детей вальдорфская педагогика ставит перед воспитанием в раннем детстве, как и перед образованием в детском саду, совершенно иного рода задачи, чем перед обучением в школьные годы. На первом плане стоит не побуждение интеллектуальных и рефлекторных возможностей, а погружение в многообразную деятельность и чувственно-конкретные восприятия, через которые ребенок расширит и углубит свой мир чувств, непосредственное, активное участие в жизни. В этой связи большое значение придается свободной детской игре. В дальнейшем нужно сознательно побуждать способность ребенка к подражанию деятельности взрослых и их поведения, так как подражание является в этом возрасте основой обучения.

Педагогическое оформление жизненного окружения

Ребенок несет в себе источник неиссякаемой активности. Это существо, которое развивает и формирует себя из собственных импульсов. Постепенное

развитие сенсомоторных способностей, благодаря которым ребенок движется в мире и может его познавать, является потребностью ребенка, которой он следует со всей активностью. Таким образом он вживается в мир и благодаря этому развивает свои способности. Но так как сегодняшнее окружение не предлагает необходимого количества импульсов и возможности деятельности, которые ребенок должен был бы иметь, чтобы формировать самого себя, все более значимым становится педагогическое оформление жизненного окружения ребенка. Родительский дом и детский сад (как позже и школа) должны создать внешние и внутренние условия, которые с момента рождения ребенка позволят ему развивать себя согласно индивидуальным возможностям и способностям.

Позитивная учебная атмосфера и надежные отношения

Одна из основных потребностей ребенка, необходимых для его телесного, душевного и духовного роста, — исполненное любви внимание взрослых, их готовность построить с ним взаимоотношения, достойные доверия. Позитивное эмоциональное окружение формирует среду, благоприятную для здорового развития, усердия в учебе и проявления интереса к миру, и поэтому является организационной задачей всех участников воспитательного процесса.

Функция взрослых как образца для подражания

Несмотря на способность к самообразованию, ребенку необходим во всех сферах его жизни пример, на который он может ориентироваться и которому может подражать. Внутренняя позиция и внешнее поведение взрослых создают первую элементарную учебную атмосферу для маленького ребенка, влияние которой оставит значительные следы в его биографии. Путем самовоспитания и сознательного анализа своей деятельности воспитатели могут достичь выполнения своей задачи быть ребенку примером для подражания.

Основы аутентичности личности

Если заложены основные предпосылки, то молодой человек может все более дифференцированно развивать свои телесные способности в качестве совокупности душевных и духовных возможностей, чтобы они находились в его распоряжении для осуществления соответствующих жизненных целей. Аутентичность личности — условие, соблюдение которого необходимо для возможности принятия на себя действительной ответственности, неэгоистично ориентированной на потребности других людей, природы и мира.

Однако стремление индивидуальности жить в соответствии с самой собой — тонкий процесс, который на протяжении всей жизни требует приложения усилий и

может быть так и не реализован. Поэтому важно передать подрастающему человеку способности принимать вызовы этого процесса и так с ними справляться, чтобы телесно-душевно-духовная организация вновь и вновь могла быть приведена в здоровое состояние равновесия, чтобы содействовать творчеству, жизнерадостности, активности, сопротивлению стрессам.

Способность ощущения связи с миром и способность к жизненной устойчивости

Вальдорфская педагогика, основываясь на результатах современных исследований в области салютогенеза, считает, что основа человеческого здоровья лежит, в первую очередь, не в биологической области, а в области душевно-духовных способностей, которыми располагает человек для противостояния жизненным кризисам. К таким способностям относятся, прежде всего, способность переживать душевную связь с миром и способность к жизненной устойчивости (сила притяжения и одоления преград). Это не врожденные таланты: они закладываются вначале через воспитание, а позже через самовоспитание ставшего взрослым человека могут быть развиты.

Оздоровление средствами педагогики

Методика и дидактика вальдорфской педагогики направлены на оздоровление ребенка, хотя здоро-

вье понимается не как отсутствие заболевания, а как присутствие созидющего потенциала (в телесном, душевном и духовном) — наличие возможностей для развития, которые позволяют человеку творчески взять судьбу в собственные руки и благодаря этому все больше становиться самим собой — личностью с индивидуальными силами, с характерными и неповторимыми чертами. Здоровому продвижению индивидуальных сил соответствует также принцип, согласно которому устойчивый темп учебы задается не извне: скорость шагов обучения согласовывается с индивидуальными возможностями ребенка в соответствующем возрасте.

Предоставление возможности дозреть

В настоящее время часто не вполне достижима цель формирования у ребенка в первые школьные годы телесной организации как надежного инструмента, способного выдерживать нагрузки. Школьные врачи, учительская коллегия при приеме детей в школу и воспитатели детского сада все чаще констатируют наличие диссоциаций: некоторые дети уже готовы к школе интеллектуально, но далеко не готовы психологически, физически и социально. Вальдорфская педагогика старается как в детском саду, так и в школе найти пути, чтобы дать возможность отстающим способностям детей созреть надлежащим образом. Это, в частности, относится и к дефициту развития речи, который сегодня затрагивает все большее количество детей.

Основа сохраняющейся всю жизнь способности к обучению и работе

Ввиду необходимости обеспечить здоровую основу сохраняющейся на протяжении всей жизни способности к обучению и работе школьное обучение должно начинаться только тогда, когда ребенок может опереться на собственную достаточно развитую телесную организацию как на надежный инструмент, способный выдерживать нагрузки. Исходным является то, что силы, занятые в раннем детском возрасте формированием органов и телесной организации, приблизительно с седьмого года жизни преобразуются в силы мышления и памяти, благодаря которым школьник может формировать понятия и внутренние представления. Любое преждевременное использование этих сил в интеллектуальной деятельности отвлекает их от формирования телесной организации и может быть причиной длительного ослабления телесности ребенка.

Метаморфозы развития и обучение в соответствии с возрастом

Вальдорфская педагогика видит развитие ребенка не как линейный процесс, оправдывающий наиболее раннюю тренировку типично взрослых способностей, а как последовательность самостоятельных этапов развития, шагов преобразования, требующих соблюдения соответствующих правил. Это становится возможным, если в начальной школе создать для де-

тей совсем иные педагогически условия, чем в средней школе. Ярко выраженной чертой маленького ребенка является потребность в приобретении телесного опыта; у ребенка, готового к обучению в школе, налицо потребность в душевном и возрастающее мыслительное проникновение в мир. Если у первого этап развития подчинен неявному обучению, то у второго — явному. При формировании окружения необходимо до мельчайших деталей учитывать этот антропологический аспект закона развития. Так же и способы общения взрослых с ребенком на этих этапах должны быть совершенно различными.

От обучения «руками» до обучения «головой»

Один из основных принципов вальдорфской педагогики состоит в том, что познавательные и интеллектуальные способности школьника должны быть заложены через конкретную деятельность маленького ребенка, приобретение телесно-моторной сноровки и активное переживание осмысленных трудовых и учебных процессов. Обучению «головой» предшествует обучение «сердцем», «рукой», «ногой», которое стоит на переднем плане в детском саду и в начальной школе. Если ребенку предоставляется достаточно возможностей ознакомиться с объектами, процессами и фактами своего жизненного окружения благодаря непосредственному телесному опыту и на чувственном уровне проникнуться ими, то это обогащает опыт переживания его связи с миром и закладывает основу бу-

дущей радости инициативы, творческого отношения к миру, радости открытий и способности к обучению. Поэтому задачей воспитателя является формирование у детей не только внутреннего, но и внешнего развивающего пространства с целью побудить индивидуальность активизировать собственные силы различными способами и на всех уровнях — телесном, душевном и духовном.

Передача этических и социальных ценностей на активном примере

К педагогическим элементам, дающим маленьким детям жизненную защиту и внутреннюю опору, относятся наряду с оказанием взрослыми эмоционального внимания также и привитие этических и моральных качеств, обязательное установление границ и правил, обучение восприятию хороших манер, стратегиям разрешения конфликтов, естественному отношению к собственному полу (сексуальности). Чтоб донести все это до детей начальной школы, вальдорфская педагогика предлагает им не путь самоанализа и дискуссии, а пример взрослых: желаемые качества являются переживаемой реальностью, само собой разумеющимися фактами, с которыми дети встречаются в своем жизненном окружении и которые делают своим достоянием путем подражания. Если взрослые относятся к каждому ребенку с уважением, толерантностью и проникновением, это непосредственно воздействует на поведение ребенка и входит в привычку. Ребенок ожидает от взрослых соблюдения правил и договоров и

узнает посредством надежного исполнения их на практике, что значит стать членом общества.

Более того, стремлением вальдорфской педагогики является не только укрепление социальных способностей, но и стимулирование и обогащение душевного мира ребенка посредством привлечения его к сознательному участию в праздниках года, пению и занятию музыкой, разучиванию маленьких театральных пьес, ежедневному совместному прослушиванию историй. Конкретные образы из сказок, легенд или маленьких сценок обращают взгляд ребенка без вербальных разъяснений к высшим уровням человеческого существования, поиску ответов на вопросы «откуда?» и «куда?», а также смысла жизни. Такая деятельность должна осуществляться в форме, всегда открытой тому, что ребенок приносит из других культурных слоев и религиозных общин. Мироззренческая дискриминация чужда вальдорфской педагогике.

Обучение в начальной школе

Школа как вызов для ребенка

Поступление в школу является для каждого ребенка вызовом, так как здесь он встречается с совершенно другими условиями, нежели в детском саду: обучение происходит теперь не только в игре, в совместном делании и через подражание (неявное обучение), а в рамках учебной группы уже с постановкой определенных целей и задач (явное обучение). Обучение теперь связано с сознательным процессом выполнения упражнений, предпосылкой чего является волевое повторение; собственное поведение ребенка будет отражено в соблюдении данных требований и соразмерно им.

Вызовом является также и размер учебной группы, класса, который, как правило, включает большее количество людей, чем это было в семье и детском саду. Это значит, что ребенок сталкивается с новыми, непривычными для него социальными процессами, в которых должен завоевать свое место. В группе сверстников востребуются способности как к эмпатии и приспособливанию, так и к самоутверждению. Как ребенок сможет принять эти вызовы и сможет ли он с ними справиться, зависит в большей степени от методической концепции урока и ее практического применения.

Предпосылки целенаправленного обучения

Как изложено выше, вальдорфская педагогика решающим критерием правильности определения момента начала обучения в школе видит завершение преобразования сил, формирующих тело, в силы формирования представлений и осознанные силы обучения и мышления. Внешне такое преобразование выражается в изменении формы детской челюсти, в замене молочных зубов коренными. В то же время тело маленького ребенка с его округлыми формами начинает превращаться в более вытянутое, худое тело. Улучшается координация движений конечностей, преодолевается присутствующая до этого неуверенность в определении сторон и формируется однозначное доминирование правой или левой стороны. Улучшается и координация движений «глаз — рука» — основа для рисования, письма, чтения и т.п. Если развитие протекает нормально, чувства равновесия и движения уже настолько скоординированы, что становится доступным широкий спектр таких целенаправленных движений, которые до этого «отзывались» ненадежно, как прыжки через скакалку и хождение задом наперед. Это свидетельствует о появлении новой способности — ориентирования в пространстве.

Если перечисленные телесные способности созрели, то они формируют основу для целенаправленного обучения, мышления, опирающегося на реальность, а также способности воспоминания и запоминания и умение концентрироваться. Все эти способности необходимы для обучения в школе. Если же они недостаточно сформированы, то такие помехи успеваемости, как моторное беспокойство, рассеянность, диссонанс в движении

ях и т.п. могут сбить ребенка с толку. Поэтому вальдорфская педагогика предоставляет широкий простор формированию, созреванию и укреплению телесной компетенции, хотя и в совершенно другой форме, чем в детском саду. В основе лежит знание, что приобретение опыта предполагает осуществление определенных самостоятельных шагов в телесном и душевном движении, то есть исходя из собственной активности ребенка, а не по внешнему побуждению. Почти каждый учебный процесс базируется на этом методе: от грубо моторного захватывания через тонкую моторику и дифференцированное захватывание к восприятию и пониманию.

Создание позитивной учебной атмосферы

Вышеизложенные разработки по вопросу создания позитивной учебной атмосферы в детском саду касаются, естественно, и школы: отношение взрослых к ребенку с любовью придает последнему мужество и силу, а его шагам в обучении — радость и энергию. Вальдорфская педагогика благодаря форме организации позволяет создать надежную и прочную связь между ребенком и учителем: каждый класс имеет одного учителя не только в младших классах, а, как правило, на протяжении 6-8 лет. Учитель ежедневно преподает и некоторые учебные предметы сопровождает, утром приветствует каждого ребенка отдельно, посредством контакта глазами и рукопожатия воспринимает актуальное состояние ученика и может учитывать его в течение дня.

В эпоху разнообразных изменений в структуре семьи переживание надежности и душевного тепла в школе бесценно для детей. Наряду с формированием телесной ловкости это является еще одной из основных опор здоровья и успеваемости.

Сохранение естественной радости от учебы

Вальдорфская педагогика благодаря методике преподавания таким образом стимулирует и укрепляет естественную радость от учебы, чтобы неудачи и случайные крушения не отбили у ребенка волю к учебе. Опыт, приобретаемый ребенком в первые школьные годы, является решающим: в это время закладываются основы того, будет ли последующее обучение пережито как требование извне, которому необходимо подчиняться под давлением, или же сохраненная радость от учебы и стремление учиться заложат фундамент длительного интереса к миру.

Для осуществления последнего нужно, как указывалось, чтобы обучение очень сильно затрагивало интересы детей. Эмоциональные качества ребенка — это то, что строит мост к его волевым силам: если урок будет построен так, что ребенок сможет пережить удивление, напряжение или даже радость, тогда есть шанс, что и воля будет задействована, и ребенок всем своим существом сможет связаться с содержанием урока. Без такой активизации воли интерес остается поверхностным и временным.

Усиление и развитие социальной компетентности

Чтобы было возможно задействовать и стимулировать детей и подростков в соответствии с их возрастным развитием, вальдорфская педагогика в школе, в отличие от педагогики в детском саду, считает важными обучение и жизнь детей единого возраста. Этот принцип соблюдается на всех этапах школьного обучения. Классные группы объединяют не только детей одного года рождения, а и детей различного происхождения и с разнообразными талантами. Отсутствие в вальдорфской школе какого-либо оценивания и «оставления на второй год» способствует развитию социальной компетентности. Так как дети с самого начала переживают не об успехе или провале, а о том, чтобы каждый человек со своими особенностями и качествами мог привнести себя в целостное группы, для них само собой разумеющимся являются взаимные уважение и помощь в той мере, насколько это позволяют их собственные возможности. При этом ежедневные встречи предполагают и разрешение конфликтов, и преодоление агрессии, и принятие самобытности другого.

Вальдорфская педагогика старается побуждать детей к конкретному восприятию и действительному пониманию другого человека и содействовать этому не только через свою социальную структуру, но и посредством методики преподавания. Особенно широкое и сознательно культивируемое поле для упражнений в этом предлагает художественно-музыкальный урок. «Друг друга слушать» остается темой в течение всего времени обучения в школе.

Сферы образования и воспитания. Детский сад

Общие положения

Как изложено выше, обучение в детском саду является неявным (имплицитным), то есть происходит без рефлексии — непосредственно из восприятия окружающего мира и воспроизведения деятельности взрослых. В природе ребенка — полная самоотдача чувственным впечатлениям и жизнь в настоящем моменте, и эта неповторимость является основой его самоформирования. Однако это означает, что все обучение в данном возрасте — целостный и полноценный процесс, который не дает разложить себя на отдельные учебные предметы. Ниже будут по отдельности описаны области обучения, но при этом следует понимать, что в действительности они никогда не возникают отдельно друг от друга и не могут быть по отдельности стимулированы, а напротив, отличаются многообразием и «перемешиваются» друг с другом. Так, например, при выпекании булочек учитывается аспект питания и здоровья, но в то же время востребуются и моторика при замешивании теста, и понимание физики при непосредственном выпекании, и математико-мерные представления при подсчете готовых булочек и т.п.

Особенно это относится к области этического и религиозного образования, о котором не следует забывать при осуществлении всех действий и работы с детьми. Это не отдельный аспект, который здесь будет рассмотрен: способность взрослого переживать уважение, благоговение и любовь как жизненную практику оказывает на маленького ребенка глубочайшее моральное воздействие.

Также предпосылки ощущения связи с миром и способности к жизненной устойчивости, которые уже обсуждались, могут возникать непосредственно — не благодаря проведению специальных мероприятий, а только благодаря предоставлению детям при случае возможности погрузиться в изобилующие многообразием, наполненные реальностью деятельность и жизненные взаимосвязи. Именно в настоящее время, когда у детей остается все меньше возможностей для приобретения первичного опыта, это имеет большое значение. Представление о мире ребенок получает, задействуя непосредственный опыт, а не посредством технических средств информации, и такой подход усиливает способность к самообразованию.

Вальдорфская педагогика видит также необходимость стимулировать в дальнейшем у детей способности к мыслительному воспроизведению и интеллектуальному формированию суждений, так как на начальном этапе обучения эти способности еще недостаточно востребованы. Ребенок учится сам, подражая взрослым, наблюдая за отношениями в своем окружении. Только когда к концу первого семилетия будет достигнута определенная степень развития, свое заслуженное место в учебном процессе займут сознательное размышление и мыслительная работа.

Свободная игра как способствующая развитию деятельность

Педагогические аспекты

Игра маленького ребенка существенно отличается от игры старших детей и тем более взрослых. Будет абсолютно неправильно воспринимать ее как свободное времяпрепровождение. Игра для детей — работа, благодаря которой они связывают себя с миром. Ни в какой другой деятельности ребенок не может столь полно претворять в жизнь свое самообразование, как в свободной игре: основательно прорабатываются различные жизненные концепции, и одновременно игра предлагает замечательную основу для раскрытия собственной индивидуальности ребенка.

С той же серьезностью, с которой ребенок проживает свою игру, во взрослом возрасте он будет связывать себя со своей работой. Разница между игрой ребенка и работой взрослого состоит только в том, что работа должна быть включена во внешнюю целесообразность мира, а деятельность ребенка основывается на импульсах, которые поднимаются из его внутреннего мира и реализуются без определенной цели. Игра (в изложенном здесь смысле) должна быть свободной от влияния дидактических и рефлектирующих вмешательств взрослых и не слишком сильно предопределяться игровым материалом, чтобы ребенок, погрузившись в созидательную фантазию момента, мог изнутри дать назначение вещам. В таком случае он опробует автономию, суверенитет и свободу, действуя всецело из собственных побуждений и самостоятельно определяя ценности и правила.

В игре ребенку предоставляется возможность по собственной воле выбрать и творчески преобразовать в подражательной деятельности опыты, ежедневно реализуемые им в окружающем мире. Травмирующие переживания, задержки в развитии, агрессии или страхи могут быть устранены и преобразованы в позитивные силы.

Формы игры в ходе развития ребенка

Своеобразие свободной игры меняется согласно возрасту ребенка и таким образом отражает ход его развития. В первые два года жизни ребенок, играя, познает вначале свое собственное тело: ощупывает руки и ноги, опробует свои двигательные способности; все более утонченной становится координация движений между глазом и рукой, между «лево» и «право». Как только ребенок научается ходить, он с огромной радостью хватается все предметы в своем окружении, ощупывает и открывает их для себя, частично выполняет движения, воспринятые из жестов взрослых. В радостной работе у ребенка просыпается понимание значения вещей и их взаимосвязей. Любая попытка пояснить ребенку путем наставлений смысл деятельности будет скорее препятствовать формированию внутренней спонтанной связи с вещами, характерной для неосознанного обучения в первые годы жизни.

С третьего по пятый год жизни поведение ребенка в игре меняется. Он уже давно научился свободно перемещаться в пространстве и без затруднений обращается с предметами, применяемыми в игре: с нескончаемой фантазией он отменяет их первичное предназначение и использует эти предметы в ином качестве.

Поварешка, например, становится телефонной трубкой или смычком; скамеечка для ног — мотоциклом, кукольной кроватью или плитой. Меняется не только обхождение с вещами, но и течение игры принимает все новые формы, как только к этому побуждают свежие впечатления из окружающего мира.

Предметы и события в окружении ребенка — желанные поводы задействовать силы своей фантазии. Ребенок хочет преобразовывать эти предметы и события, дополнять, заново создавать — выходить за рамки данного. Горизонт ребенка непрерывно расширяется, восприятия связываются с чувствами и мыслями, охватываются чувственные взаимосвязи.

На шестом-седьмом году жизни становится видимым изменение поведения в игре: до сих пор ребенка побуждали к игре внешние впечатления и переживания, теперь же побуждение все больше исходит изнутри, из образов собственных представлений и воспоминаний. Мысли опережают волю: построение плана игры предшествует целенаправленному его выполнению.

Игровой материал остается таким же, каким был и до этого, но теперь детям важно констатировать, что созданный их фантазией мир подобен реальному. Так превращается, например, детский веник, вставленный в ручку корзинки и обвязанный ленточкой, в лодочный мотор, который «по-настоящему» работает, когда веник крутится.

Игра на этой стадии становится более душевной и протекает более плавно. Все течение игры ребенок в состоянии вспомнить и понять. Дети выбирают себе определенные роли и устанавливают правила, которых они придерживаются. Реализация игровой темы может продолжаться на протяжении нескольких дней.

Часто еще до прихода в детский сад дети знают, во что хотят играть.

Это такой возраст, когда взрослые любят дарить ребенку игрушки. Если игрушка является до последней детали точной копией предмета обихода, то сужаются способности ребенка фантазировать и импровизировать. Зафиксированная в своей единственной цели применения игрушка-инструмент очень быстро надоедает ребенку. Намного больше приспособлены к игре предметы, не имеющие четкого предназначения. Природные материалы — сосновые шишки, каштаны, камни, корни, куски веток, маленькие и большие обрезки дерева, а также платки, ведра, посуда, чистый картон, доски и т.п. — дают возможность ребенку раскрыть чуть ли не весь свой творческий потенциал. Ребенок при этом «дает» предмету определенное значение, в чем и заключается цель игры. Возникающая при этом внутренняя активность возвращает в ребенке способность представления, необходимую ему в последующие годы как основа школьного обучения.

Формирование этико-моральных ценностей в свободной игре

Если ребенку для реализации описанных фаз игры будет предоставлено достаточно времени и спокойствия, то воля, чувства и жизнь представлений могут благополучно развиваться и вступить в глубокую связь друг с другом. Ребенок учится не только оставаться верным собственным внутренним импульсам и воплощать их ежедневно в реальность, но и все полнее чувствовать свои желания и действия, все лучше обозревать последствия. Так в серьезности свободной созидательной игры

зарождаются ростки моральности и рассудительности: связываются свобода и личная ответственность, фантазия и осознанные правила, «Я»-компетенция и уважение. Закладываются основные социальные и моральные способности для дальнейшей жизни.

Побуждение ребенка взрослыми к игре

Чтобы стимулировать содержательную игру, требуются не только спокойствие и позитивная атмосфера, полезны также природные игровые материалы, предназначение которых не задано, наличие окружения, в котором взрослые в присутствии детей выполняют полезные работы, имеющие практический смысл и дающие ребенку возможность насквозь просматривать взаимосвязи. Это стимулирует подражательную деятельность ребенка и побуждает его к игре, в то время как инициированные занятия или учебные программы лишь сокращают время свободной игры и препятствуют раскрытию индивидуальной созидательной инициативы.

Движение, развитие тела и здоровье

Педагогические аспекты

Пребывая все время в движении, ребенок всем телом и всеми чувствами открывает своему миру. Ни на каком другом жизненном отрезке движение и чувственный опыт не играют такой большой роли, как в первые годы жизни, поскольку любая деятельность,

будь она моторной или сенсорной, откладывается в неврологической структуре ребенка. Постоянное движение усиливает способность контроля над телом и закладывает таким образом позитивное чувство организма, необходимое для здорового развития тела, для сильного выражения душевных способностей. Опыт, приобретаемый ребенком во внешнем и внутреннем мире, базируется на их фундаменте и накладывает отпечаток на всю биографию человека.

Развитие движения и тела ребенка

На первом-втором году жизни ребенок овладевает своим телом: начинает с координации движений глаз, с контроля над движением тела, переходит к игре с собственными руками, а позже — и с ногами; потом наступает очередь переворачивания, ползания, барахтанья, выпрямления и хождения. Благодаря этим интенсивным, пусть и неосознанным, сенсомоторным движениям параллельно созревают органы чувств и совершенствуется структура нервной системы ребенка, которые формируют основу способности к речи и мышлению.

К пятому году жизни у ребенка появляется уверенность в умении удерживать равновесие. Он может подниматься по ступенькам, долго идти, подпрыгивать, прыгать, одеваться и раздеваться. Благодаря все более осознанному восприятию себя ребенок целенаправленно тренирует свои двигательные способности, вплоть до кончиков пальцев рук и ног, и приобретает умение, необходимое, например, для завязывания бантиков и вдевания нитки в иголку. Формируются свод ступни и изгибы позвоночника, выпуклость грудной клетки; ритм сердца и дыхание становятся стабильными.

На шестом-седьмом году жизни ребенок все лучше координирует движения рук и ног, тонкая моторика становится дифференцированной, движения все более уверенными, конечности окончательно формируются и приобретают новые пропорции по отношению к телу.

Описанные феномены — видимое проявление созревания центральной нервной системы, а с этим — и сознания. Возрастают душевно-духовные способности. Наблюдение за двигательным и телесным развитием может помочь воспитателю дать ребенку правильные импульсы развития или предложить терапевтическую помощь, если в каком-то аспекте развитие происходит неполноценно или задерживается. Наблюдение за телесным созреванием и оценка его степени могут помочь определить, готов ли ребенок к обучению в школе. В той мере, в которой созрело тело, будут свободны душевно-духовные силы.

Описанные этапы развития отражаются и в детских рисунках, мотивы которых зависят от возраста и проявляются у всех детей на планете одинаково. Рисункам присуща общая закономерность, которая может быть использована при оценке состояния развития ребенка, так как рисунок действительно возникает из внутреннего импульса ребенка — независимо от внешних задач и требований.

Формирование этико-моральных ценностей посредством воспитания культуры движения

Только содержательное, целенаправленное движение имеет для ребенка формирующую ценность. Неистовое и буйное поведение взрослого действует негативно

и препятствует структурированию мозга. Поэтому для маленького ребенка является решающим, какие движения взрослых воспринимает он в своем окружении, подражая им. Восприятие душевно оживленных движений помогает ребенку все более дифференцировано проникаться движениями своего организма и формировать его для полноценной функциональной деятельности. Благодаря достигнутым возможностям возникают радость, сила и уверенность, а также компетентность в действиях и выдержка — качества, помогающие растущему человеку идти в мир с большой позитивностью и действовать в нем осмысленно.

Одновременно стимулируется моральное чувство ребенка: для него движения, жесты и мимика взрослого являются верным отражением образа мыслей последнего. Даже если взрослый будет очень стараться скрывать негативные мотивы своего поведения, ребенок в его движениях ощутит несоответствие между внешними требованиями и внутренней реальностью. Чувствование истины начинается задолго до того, как ребенок начинает размышлять о моральности.

Поддержание взрослыми развития движения

Развитие движения будет протекать благополучно, если у ребенка достаточно места для движения, времени для спокойного упражнения, а также природного материала для игры, строительства, «работы». Разумеется, главное — предоставление ребенку возможности делать шаги и совершать опыты в темпе, соответствующем его индивидуальности. При этом ребенок должен чувствовать поддержку любящих его взрослых.

Полезно для ребенка переживать регулярно повторяющиеся события и осознанно организованные взрослыми мероприятия, которые именно благодаря своей регулярности запоминаются и оказывают организующее и структурирующее действие на формирование тела. Поэтому в вальдорфском детском саду большое значение придается постоянно повторяющемуся течению дня и недельному ритму, «скачкам», рифмам и песням, пальчиковым играм, хороводам.

На еженедельных уроках эвритмии ребенок двигается согласно закономерностям построения строф и тонов, ритмов и мелодий, с радостью наблюдает за жестами взрослого и упражняется самостоятельно ловко управлять собственными движениями. К этому стимулируют также рисование красками и восковыми мелками, рукоделие и ремесло, помощь в домашнем хозяйстве: в стирке, выпекании теста, нарезании овощей или уходе за садом. Игры внутри помещения и на улице, экскурсии в лес (по возможности — при любой погоде) создают неограниченные возможности для приобретения опыта и тренировки движений.

Развитие речи

Педагогические аспекты

Речь является для человека намного большим, чем просто средство коммуникации: это еще и важная основа социальной жизни, позволяющая делиться друг с другом впечатлениями от происходящего вокруг нас. Благодаря изучению языка ребенок открывает взаимо-

связи мира, структурирует космос своих мыслей. Только посредством речи могут быть заданы вопросы «откуда?» и «куда?» в отношении человека, «почему?» — в отношении вещей и процессов; таким же образом могут быть получены ответы на них. Выше был описан механизм развития грубой и тонкой моторик, формирующих у ребенка телесную предпосылку овладения речью. Но как ребенок не может овладеть прямохождением, не имея перед глазами примера прямоходящего взрослого, точно так же для овладения речью ему необходим напарник. Большая часть речевой коммуникации происходит невербально, поэтому ребенок вынужден не только уметь слышать тонкости речевой мелодии, тон и ритм речи, но и быть в состоянии связывать их с визуально узнаваемыми жестами, мимикой и осанкой говорящего. Для этого требуется живое взаимодействие собеседников, то есть достаточное количество внимания и времени, уделяемых ребенку взрослыми. Попеременные слушание и говорение необходимы для развития речи.

Фазы развития речи

Начиная с первых контактов со своим окружением, младенец уже перенимает элементы речи: выражения, тон, мимика и жесты окружающих позволяют ему искать смысл воспринятых звуков и тонов задолго до того, как он сам начинает их воспроизводить. Собственная речь будет позже изучена в комплексном процессе моторно-мускульного управления, тренирующем и регулирующем ритм дыхания так же, как и сложное взаимодействие гортани и речевых мышц.

Этот процесс продолжается до начала учебы в школе. Чем больше будет с возрастом становиться словар-

ный запас ребенка, чем более дифференцированно будут использоваться слова, тем глубже и разнообразнее смогут быть выражены им собственные мысли и чувства. Овладение речью одновременно создает условия для высвобождения мышления, которое может тогда преодолевать границы речи.

Детям с грудничкового возраста присуща удивительная способность абсолютно бессознательно воспринимать структуру и закономерности речи окружающих и закреплять их в мозге. Когда ребенок со временем приобретает способность самостоятельно строить предложения и все более правильно выражать сложные взаимосвязи, он явно «знает» языковые правила, хотя никогда их сознательно не учил. Только в школе будут постепенно привнесены в сознание ребенка закономерности и правила, в частности грамматики, особенно при изучении иностранных языков. Одним из видов подготовки к этому высокоабстрактному достижению является приобретение навыков письма и чтения: преобразование наполненной жизнью речевого элемента в графические знаки требует от ребенка сознательных усилий, как и обратное — преобразование застывших знаков в живую речь и чувства.

Формирование этико-моральных ценностей посредством речи

Благодаря речи ребенок получает не только возможность выразить свои собственные мысли и чувства. Все в большей степени он научается передавать мысли и чувства других людей, мировоззрение иных культур. Ребенок может как бы «переместиться» в

другую культуру: строить отношения с людьми и понимать их особенности.

С овладением речью в ребенке начинает формироваться чувство моральности и истины. Он узнает, что каждое слово имеет определенное значение, а поэтому инстинктивно исходит из того, что действия, следующие за словом, тоже значимы, что слово должно соответствовать делу. В этом отношении важно, чтобы в словах взрослых присутствовала истина, когда они разговаривают с ребенком. Ироничный язык маленькому ребенку абсолютно непонятен. Только становясь старше, ребенок начинает понимать умышленно приданное взрослым несоответствие действительного смысла слов их прямым значениям, может понять это как шутку.

Речевое стимулирование ребенка со стороны взрослых

Целенаправленное речевое обращение к ребенку содействует естественному усвоению им речи, особенно если говорят с четкой артикуляцией и связно. Кроме того, язык тела и жестов взрослых тонко воспринимается ребенком и подвергается проверке на истинность. Это требует от взрослых высокой самодисциплины. Однако так же важно терпеливо выслушать ребенка, дать ему выговориться, чтобы он мог спокойно оформить в слова свои мысли и просьбу, — будь то при приветствии, во время игры или в разговоре за столом. Содержание обращения к ребенку и используемые слова должны соответствовать его возрасту. Не следует, однако, обращаться к ребенку «по-детски» или имитируя речь маленького ребенка. Образная, полная фантазии речь особенно хорошо содействует

развитию детей. Большое значение для развития культуры речи имеют рифмы и стихи, танцы и хороводы, как их обычно применяют в детском саду. В данном случае речь, музыка и движение гармонично связаны друг с другом и обращены к целостному человеку.

Ежедневное слушание историй и сказок не только обогащает словарный запас и речь ребенка, но и стимулирует его фантазию и силу созидания. Как и в любом учебном процессе, здесь важна повторяемость в течение длительного времени одного и того же повествования или кукольного спектакля, чтобы дети могли «войти в контакт» с содержанием или представлением. Они радуются, когда узнают сюжет, героев, быстро осваивают назидательный язык и интегрируют услышанное с фантазией в своей игре.

Ритмико-музыкально-художественное образование

Педагогические аспекты

Дети — прирожденные художники. Изобретательно и с радостью берутся они за дело и в некоторой степени пребывают, активно творя, внутри мира. Дети неосознанно погружаются в суть вещей, в то время как мы, взрослые, скорее дистанцированно обдумываем ее как зрители, наблюдатели и критики. Наше каузально-логическое, научно-сознательное мышление полярно созидательным силам ребенка. Педагогическое искусство состоит в таком введении молодых людей в сознательное понимание мира, при котором они не ут-

ратили бы свой созидательный потенциал и индивидуальную силу творения. Для этого требуется время. Неоценимым помощником в этом является любая художественная деятельность, причем предполагается, что взрослые готовы и сами продолжать учиться и становиться художниками.

Забота о музыке и ритме

В семье, детском саду и школе с детьми поют все меньше и меньше. Пение как один из видов древней человеческой деятельности требует сегодня особого внимания к себе. И речь идет не только о деле, важном для человеческой души. Современная наука может подтвердить, что пение действует оздоравливающе: углубляет дыхание и способствует созреванию дыхательных и речевых органов. Особое значение при пении, как и при осуществлении ряда других музыкальных деятельностей, придается ритму, который оказывает упорядочивающее и стабилизирующее воздействие как на телесную, так и на душевно-духовную организацию ребенка: ребенок связывается со временем своего эмбрионального развития, когда находился под постоянным воздействием ударов сердца и ритма дыхания, а также шагов и движений матери. Ритмы речи также воспринимаются ребенком еще до рождения и близки новорожденному.

Ритм связывает речь, музыку и движение, и это «трезвучие» должно как жизненный элемент пронизывать детство. Детский сад предлагает для этого различные возможности: дети ежедневно поют песни, проговаривают стихи и, повторяя за взрослыми, выполняют движения, соответствующие определенному

содержанию. Дети стараются без побуждения выполнять как можно точнее адекватные жесты и движения. Так, например, учатся согласно заданию воспитателя чередовать большие, «тяжелые» шаги и маленькие, семенящие или, галопируя, как лошадь, подпрыгивая или прыгая при этом, замирать на месте, когда стих закончится. Ребенок полностью обретает без какого-либо назидания сенсомоторные способности, доставляющие ему глубокое удовлетворение и в то же время продвигающие его вперед в развитии.

Формирование этико-моральных ценностей посредством музыки

Музыка ведет к душевной гармонии и равновесию, развивает способности к познанию, обретению радости движения и жизни, усиливает уверенность в жизни и укрепляет индивидуальность. Ритмико-музыкально-художественные занятия — идеальное средство задействия созидательной фантазии детей и пробуждения их инициативности.

Музыка ведет человека не только внутрь самого себя, но и наружу, в мир: при одновременном переживании качеств звуков, тонов, мелодий и ритмов ребенок узнает, как выражается в тоне суть вещи. Это имеет отношение к подлинности и истинности. Усиливается и социальное взаимодействие: в слушании друг друга и нахождении общего тона возникает общность, в которую каждый ее член делает незаменимый вклад в силу своей индивидуальности. Научкой доказано, что совместное музицирование способствует не только развитию музыкальности, но и усиливает социальные способности.

Художественные виды деятельности в детском саду

В вальдорфском детском саду речевые, ритмико-музыкальные элементы пронизывают течение каждого дня: поются песни, используются простые музыкальные инструменты (детская арфа, ксилофон, колокольчики), проговариваются стихи и рифмы, рассказывается либо прочитывается история или сказка. С ними сочетаются пальчиковая игра и игра жестов.

Особое место занимает еженедельное занятие эвритмией, проводимое эвритмистом. Эвритмия — это искусство движения, в котором речь и музыка согласованно переводятся в жесты и движения. Обучение движению неразрывно связано как с воспитанием душевной силы и силы чувствования, так и с возрастанием при этом духовности ребенка. Эвритмия действует на всего человека как никакое другое искусство. В детском саду в эвритмии упражняются не настолько систематически, как позже в школе: пока эвритмия существует в простом, соответствующем возрасту виде и полностью построена на подражании.

Нечто подобное тому, что делают на занятиях эвритмией, происходит в проводимых воспитателем хоровах (длительностью около 20 минут). Песни и стихи, связанные с текущим временем года, поются, проигрываются и сопровождаются определенными жестами. Слушание и наблюдение, чувствование и представление пронизывают друг друга; речь, движение и музыка сливаются воедино. В то же время воспитатель упражняет социальные способности детей, предоставляя им возможность делать что-то в парах или по одному, ожидать или смотреть. Разновозрастность детей в группе поддерживает ее как целостное формирование, в ко-

тором старшие дети являются примером для младших, так как хорошо знают движения и песни и способны исполнять сложные роли. Это усиливает доверие старших детей к самим себе и подталкивает младших повторять действия за ними.

Важны также представления с куклами и марионетками, стимулирующие силы фантазии ребенка и способствующие воспитанию эстетического чувствования и развитию ловкости рук. Концентрация и целенаправленная деятельность становятся в переживании ребенком происходящего как бы само собой разумеющимися. Не менее интенсивно реагирует ребенок, слушающий сказки: их образный язык активизирует в нем многоцветный мир внутренних образов, с которыми ребенок живо связывает силы чувствования, душевности и воли. Так сказки впитываются как пища для души.

Слушание музыки, песен или историй по радио, например, не может заменить живого пения или рассказывания: детям необходима непосредственная связь с живой личностью, чтобы на ее примере перейти к собственным действиям. При этом не требуется, чтобы взрослый обладал прекрасными музыкальными или риторическими способностями: для ребенка имеет значение старание взрослого самому петь и рассказывать. Предполагается, правда, что исходящее из этого старания будет приемлемого уровня; в противном случае воспитатель должен позаботиться о повышении своей квалификации.

Еще одной из разновидностей творческой деятельности может быть работа с пчелиным воском. При этом дети познают формирующую силу своих рук, воздействие тепла, давления и сопротивления, переживают ощущение граней и поверхностей, различных форм и их

преобразования в пространстве. Прочное место в детском саду занимает и рисование акварелью, приносящее радость превращения, встреч и переживания цветовых ощущений. Как и при рисовании восковыми мелками, в данном случае не задают определенную тему, чтобы не лишать ребенка спонтанности, с которой он хочет творить. Исправление, оценивание и анализ вызывают некоторую отстраненность в ребенке, которая сдерживает его фантазию и внутреннюю волю к формированию. Ребенку детсадовского возраста важен процесс творения, а не результат. Ребенок живет в сейчас — в непосредственной действительности, в наполненном настоящем.

Основы обучения математике и естественным наукам

Педагогические аспекты

Детям присущ большой интерес ко всем явлениям природы. С любознательностью, исследуя и спрашивая, идут они в мир; не с научно-критическими размышлениями, а со спонтанным действием и восприятием. Пережитое находит выход в игре. Но при более внимательном рассмотрении действительно свободная и происходящая без постороннего влияния детская игра проявляется как исключительная подготовка — без осознания этого ребенком — к обучению математике и естественным наукам: в обращении, например, со свободным от определенного предназначения материалом ребенок использует свои возможности самостоятельно: строительства и конструирования, сортирования,

упорядочения, сравнения и испытания. При этом он переживает в чувственной непосредственности размеры и вес, качества и количество данного материала. Ребенок исследует мир, учится обходиться с ним и формировать его. Задолго до того, как ребенок сознательно начинает использовать числа или физические законы, он приобретает, сам того не зная, основы способностей к математике и физике. Все, что позже может быть познано и осмыслено, уже было узнано, сделано, понято телесно-чувственно.

Формирование основ базовых умений

Маленький ребенок живет все время в настоящем, в центре находится его собственное переживание. Постепенно развивается из «сегодня» и «сейчас» осознание «вчера» и «завтра», жизни в прошлом и будущем, а с этим — сознательное воспоминание. Условием осуществления этого является жизнь ребенка в сознательно оформленном взрослыми дневном, недельном, годовом ритме. Ребенок познает время через структуру, порядок и меру.

Постепенное пробуждение ребенка к осознанию качеств времени и пространства, количества, чисел и математических закономерностей тесно связано с его телесным развитием. Поэтому здоровое формирование и созревание функций чувств ребенка, как и функций его организма, должны быть первоочередной целью дошкольной педагогики, вплоть до первых школьных лет. Действуя, дети познают особенности и закономерности окружающего мира. Выпрямление и обучение ходьбе уже являются для ребенка опытом овладения силой тяготения и мерностью пространства. Позже в

катании на качелях, карусели, в балансировании, в спускании с горки будут пережиты «размах» силы тяготения, центробежная сила, сила трения и т.п.

Эти опыты находят применение в игре, например в спускании каптанов по наклонной доске, в строительстве мостов и туннелей, дороги для шарика. При этом испытываются законы рычага, статики, балансирования. В эвритмии и хороводе ребенком переживаются посредством собственного движения такие геометрические формы, как круг и точка, овал, прямая, спираль, а также состояния «внутри — снаружи», «вверху — внизу», «справа — слева», тренируются сила пространственных представлений и чувство пропорций.

Взаимосвязи, переживаемые ребенком в игре, в экспериментах с материалами и при управлении своим телом, соотносятся с не осознанной еще телесно-двигательной способностью, и она формирует необходимые в дальнейшей жизни основы для точного математического и естественнонаучного мышления и понимания. Ко времени смены зубов ребенок достигает способности рационально оперировать пространственными и временными представлениями. В школе, как правило, он может узнать и продумать то, что в первые шесть лет жизни было телесно познано и испытано в игре.

Формирование этико-моральных ценностей

Если ребенок может переживать удивление взрослого перед явлениями природы, его радость, уважение ко всему живому, то в нем будут заложены чувство ответственности и чувство моральности. Ребенок переживает мир в его закономерностях и надежности

и благодаря этому приобретает внутреннюю уверенность, что в человеческом мышлении действуют те же силы и взаимосвязи, что и в природе. Ребенок достигает доверия к собственному бытию и рассматривает мир как место, в котором чувствует себя, как дома. Этот опыт — пережить мир как упорядоченный и добрый — очень важен, так как дает ребенку силу, которая будет ему позже необходима при встрече с опасностями и проблемами.

Инициатива в буднях детского сада

Распорядок дня в детском саду предлагает для знакомства с различными математическими и физическими законами многообразие возможностей — без обязательного обсуждения их для привнесения в сознание. Например, дети познают массу и числа при накрывании на стол; понимание систематичности стимулируется только деятельностью: по завершении свободной игры производятся совместная сортировка использованных материалов и уборка их на место. Это создает не только внешний, но и внутренний порядок, способствует формированию самостоятельности в общем.

На природе ребенок переживает, насколько различны на ощупь песок, глина, вода, дерево, камень. С помощью осязания познаются и сравниваются качества «твердый — мягкий», «шершавый — гладкий», «теплый — холодный». Ребенок наблюдает, насколько по-разному взаимодействуют с водой песок и глина или как листья и древесина удерживаются на плаву, в то время как камень уходит под воду.

Уход за садом, прогулки в парке или небольшие походы в лес дают возможность изучать растения — на-

блюдают за их ростом, цветением и увяданием. Дети наблюдают за зверями, удивляются радуге и облакам, воспринимают течение года вместе с движением солнца, изменением света, наступлением тепла или холода.

В подготовке к занятиям естественными науками уже много достигнуто, если дети в этом возрасте вместо сухой абстрактности получают непосредственный опыт благодаря насыщенности и изобилию мира чувств — опыт, оставляющий удивление и здоровую любознательность пробужденными до школы, когда дети уже хотят воспринимать вещи осознанно, и накладывающийся на фундамент впечатлений, заложенный в раннем детстве и сейчас связываемый с миром, как целостность человека связывается с наличием головы, сердца, рук.

Формирование социальных способностей

Педагогические аспекты

При формировании социальных способностей исходят из важной предпосылки: чтобы развить сочувствие к другим людям и понимание их, ребенок должен вначале пережить себя как независимую индивидуальность, быть способным отстаивать себя, чувствовать себя принятым и признанным окружающими. Насколько он познает уверенность и защищенность в надежной связи с людьми, настолько он сможет развить свое чувство достоинства и свою самостоятельность и только на этой основе приобрести свободу смотреть не только на себя, но и направлять свой взгляд на других людей с интересом и готовностью им помочь.

Шаги в развитии социальных способностей

Младенец вначале знает лишь свои собственные потребности и ожидает интенсивного внимания. С ним не может произойти ничего лучшего, чем крепкое привязывание к уже существующим социальным взаимоотношениям. Однако ребенок не может расти, не имея рядом человека, с которым у него крепкая связь. Ребенок живет верой, что есть люди, связанные с ним, помогающие ему.

Не обмануть его доверие — предпосылка возможности ребенка приобрести социальную компетенцию. Только с возрастом ребенок станет достаточно самостоятельным, чтобы переживать себя отдельно от окружения и воспринимать других людей с их потребностями.

На пути к приобретению социальных способностей ребенок сделал уже первые шаги, если перешел из маленькой группы, семьи в большую, вначале чуждую ему группу детского сада, где он встречает детей как младшего, так и старшего возраста, с которыми должен формировать взаимоотношения. В первую очередь богатый социальный опыт получают здесь дети, не имеющие братьев или сестер.

С другой стороны, воспитатели заботятся, чтобы ребенок в этой большей группе мог переживать защищенность и надежность. Пребывание в группе, состав которой длительное время остается постоянным, дает ребенку время и пространство для индивидуального развития в кругу людей и в окружении, которым он доверяет, и для построения доверительных отношений с детьми и воспитателем. Деятельности, ритмически повторяющиеся в определенные дни недели, и регу-

лярное празднование праздников года способствуют наблюдениям ребенка за временными явлениями, что формирует доверие к миру и людям, а с этим — основу для роста социальной компетентности.

Первые попытки ребенка отделиться от человека, с которым выстроены доверительные отношения, проявляются в моменты упрямства: ребенок таким образом проверяет свою самостоятельность, и его сила воли становится для него осознанной. Одновременно ребенок может в защищенных границах детского сада строить отношения с другими людьми и сообщая с ними налаживать совместную жизнь в большой группе детского сада, наслаждаться этой жизнью. Ребенок учится уважать, ждать; переживает, как помогают ему старшие дети.

Разновозрастная группа является естественной помощью на пути к приобретению социальных способностей, особенно в последний год перед школой, когда «взрослым» детям происходящее в детском саду уже знакомо и они могут быть примером для младших: они осознают свои возможности и знания, принимают самостоятельные решения, инструктируют младших. У них развиваются сознание ответственности, сила выдержки и серьезное отношение к труду, связанные с уверенностью в себе. Благодаря этому у малышей появляется стимул и самим захотеть стать позже такими же старательными.

В последний год пребывания в детском саду будущим школьникам должны даваться особые задания, позволяющие брать на себя ответственность, доказывать свое мастерство и делать что-то для других людей. Для этого подходят особые проекты, походы или ответственные работы.

Шаг ребенка от детсадовца к школьнику примечателен ключевым изменением как социальных взаимосвязей, так и отношения к учебе: вместо неявного (имплицитного) обучения — явное (эксплицитное), вместо разновозрастной группы детей — группа детей одного возраста. До этого сдерживающими, устанавливающими границы поведения были неосознанные привычки, теперь это оговоренные правила, благодаря которым социальные способности могут быть сознательно проработаны.

Формирование этико-моральных ценностей

Социальные способности относятся к важнейшим основным ценностям человека. Мы являемся социально способными, если в достаточной степени обладаем самосознанием и уверенностью в себе. Если ребенок признан окружающими в своем бытии и умении, то у него возникают сила созидания, смелость, уверенность в себе, сила инициативы, удовольствие от попыток что-либо сделать; он может осмысленно реагировать на требования и справляться со сложностями. Такой ребенок может уступить в конфликтной ситуации и простить другого, может ожидать, пока подойдет его очередь, например в игре, может в случае необходимости от чего-то отказаться, может проиграть и понять это.

Пробуждение взрослыми у детей социальных способностей

В детском саду процесс формирования социальных способностей может быть поддержан тем, что периоды полного погружения в общее ритмическое со-

стояние сменяются периодами, когда ребенок может оставаться наедине с собой и следовать своим стремлениям, например к свободной игре. Периоды обращения вовне и периоды спокойного внимания к собственному внутреннему миру, сосредоточенного восприятия его должны находиться в состоянии равновесия.

Особую ценность для формирования социальных сил имеют совместные приемы пищи. Они предоставляют возможность для сознательной заботы о культуре, которая может выходить за рамки определенных форм и правил. В данном случае взрослые становятся, как и во многих других деятельности, образцом формального или же действительного почитания, спокойной осмотрительности либо нервной поспешности, юмора или педантичности и т.п. Ребенок неосознанно ориентируется на эти примеры. Способы общения взрослых друг с другом, их отношение к насилию, степень толерантности, предпочитаемые ими стратегии разрешения конфликтов — все это оказывает сильное воздействие на детей и отражается в их поведении.

Основы компетентности в средствах массовой информации в детском саду и начальной школе

В наше время компетентность в средствах массовой информации ожидается от взрослого как сама собой разумеющаяся, подобно способности достичь цели с помощью городского транспорта и умению адекватно вести себя в уличном движении. Но как мы можем об-

рести эту компетентность? Что касается уличного движения, то ни у кого не возникнет мысль требовать компетентности от маленьких детей, так как очевидно, что это для них чрезмерное требование. Прежде чем дети самостоятельно смогут двигаться в уличном потоке, они должны сформировать множество сенсорных и моторных способностей, чтобы научиться выполнять необходимые действия одновременно, например: уверенно управлять велосипедом, сохранять в любой ситуации состояние равновесия, не терять ориентацию в пространстве, правильно оценивать ситуацию на дороге и соответственно реагировать. Необходимая для этого степень развития достигается не в уличном движении, а в процессе совсем других деятельности, осуществляемых в защищенном педагогическом пространстве. Не зря автоинспекция предупреждает: не позволяйте детям до 10 лет принимать участие в уличном движении без сопровождения взрослых.

Формирование компетентности в СМИ

Настоящая компетентность в средствах информации, в том числе и в современных (электронных), возникает не благодаря этим средствам, не путем использования их с раннего детства, а путем приобретения первоначально совсем иных компетентностей.

Важнейшая и основополагающая из них — формирование моторных и сенсорных способностей, благодаря которым мозг ребенка полностью достигнет своих возможностей и организм приобретет стабильность, необходимую для здорового развития. Ребенок жизненно устроен так, чтобы мог наиболее дифференцированно развивать свои органы чувств, вновь и

вновь непосредственно в деятельности переживать мир, воспринимать изобилие и разнообразие его качеств. Только так ребенок может связать, например, запах, вкус и цвет предмета как относящиеся к одному предмету. Способность посредством собственной активности приводить во взаимосвязь информацию различных органов чувств должна быть приобретена в процессе продолжительного обучения. Такая способность формирует основы мышления, основы способности суждения, благодаря чему можно в последующие годы черпать из данных знания, из символов — значения, из текстов — смысл.

Именно эта способность, которая должна быть заложена в первые годы жизни ребенка, принципиально не может сформироваться через электронные средства информации. Телевизор и компьютер ограничивают изобилие чувственных восприятий восприятием только глазами и ушами, упраздняя этим равенство между восприятием образа и звука, так как звучащая, например, из колонок музыка или речь невидимого диктора часто исходит из абсолютно другой области реальности, чем изображение на экране. Кроме того, впечатления от услышанного и увиденного отделены от телесной активности ребенка, которая во время просмотра передачи переходит в состояние высшей степени неподвижности.

Если согласно актуальным тенденциям обучение действительно должно быть продумано и осуществляться исходя из уровня развития ребенка, то необходимо следовать закономерностям детского развития и уделять им должное внимание. До тех пор, пока продолжается созревание участков мозга, отвечающих за органы чувств, и все чувственные впечатления оказы-

вают непосредственное формирующее воздействие на мозговые извилины, нельзя по психологическим причинам устанавливать в дошкольных заведениях «экранные» средства информации, несмотря на утверждения о якобы ценном содержании специальных детских программ. Исследователь мозга М.Шлитцер отмечает, что телевизор, видео и компьютер оказывают разрушительное воздействие на здоровье ребенка, даже если идет самая лучшая детская программа, лучшая передача о животных или обучающая программа.

Насколько важное значение придает вальдорфская педагогика изучению технических средств и компьютера в старших классах, настолько же решительно отклоняет она применение в детском саду и начальной школе электронных средств информации в качестве педагогических средств — не из-за неприязни к этим средствам информации, а наоборот, из желания привить позже наивысшую компетентность в средствах информации.

Развивающе-психологические аспекты

Даже когда игнорируется возможность физиологического воздействия средств информации — что обычно и происходит — и внимание обращается только на ее содержание, вальдорфская педагогика не видит никакого убедительного основания применять в детском саду и начальной школе средства массовой информации в качестве педагогических средств. Достаточное количество результатов исследований свидетельствует, что дети не дозрели до правильного восприятия содержания большинства фильмов, так как едва понимают смысл фильма и взаимосвязи, отраженные в нем, не осознают фиктивность происходя-

щего в фильме, а воспринимают его настолько же реальным, как и остальное окружение. Лишь в возрасте средней школы постепенно появляется способность разделять фикцию в средствах информации и реальность, но даже тогда дети еще не до конца способны мысленно соотносить окружающую реальность и соответствующие отрезки фильма. Реклама использует эту особенность развития, чтобы массированно воздействовать на детей и подростков. Она знает, что дети детского сада еще не в состоянии понять рекламные уловки и принимают рекламные лозунги за истину. Только в школьном возрасте дети начинают понимать, что благодаря таким лозунгам должен быть продан определенный товар. Начиная с этого возраста, они в состоянии относить намерения рекламы на свой счет, но и тогда им не хватает критической дистанции.

Лишь начиная с периода пубертата, когда способность к анализу, сознательное управление собственными импульсами в созревшей передней части головного мозга получают свою органическую основу, молодой человек в состоянии исходя из уровня своего развития приступить к осознанному, самостоятельному и критическому анализу средств информации и их посланий. И тогда он обязательно должен подвергать анализу информацию, предлагаемую этими средствами, так как уже снаряжен для успешного применения своих способностей, полученных в других сферах. Отказ педагогики от раннего применения средств информации в обучении и воспитании является не недостатком, а наоборот, катализатором процесса формирования независимой компетенции в средствах информации.

Использование компьютера в учебных целях в раннем школьном или даже в дошкольном возрасте также является непродуктивным. Так, результаты исследования в 2000 году 200 израильских школ, из которых 122 были снабжены компьютерами, показали, что даже урок математики, на котором был использован компьютер, не дал никаких улучшений учебных результатов, скорее даже выявил тенденцию ухудшения. Насколько целесообразно подготовить молодых людей к полноценной работе и рефлексии при обращении к средствам массовой информации, настолько же важно и правильно определить момент начала такого обращения. Так, до полного развития органических процессов и передней части головного мозга еще нет необходимых условий для побуждения подростков к такому обращению; более того, раннее применение электронных средств информации мешает появлению таких условий вообще. Поэтому применение средств информации на уроках должно, с точки зрения вальдорфской педагогики, начинаться с наступлением пубертата.

Сферы образования и воспитания. Начальная школа

Общие положения

Развитие самостоятельности

Вальдорфская педагогика принимает в расчет тот факт, что развитие протекает не линейно, а по этапам преобразования (в метаморфозах): последующие формы наблюдаемого объекта ни в коем случае не вытекают непосредственно и прямолинейно из предыдущих, а возникают постепенно благодаря полярным преобразованиям. Так, самостоятельность молодых людей может быть стимулирована не благодаря требованиям, предъявляемым уже к младенцу, а изначальной заботой о развитии на других уровнях фундаментальных сил, которые в некоторой степени будут пищей для последующей самостоятельности. Одна из этих фундаментальных сил — способность к подражанию, существующая у ребенка в первые годы обучения в школе. Ребенок преданно подражает учителю, который может то, на что сам ребенок еще не способен, и у него возникает стремление по возможности точно и самостоятельно выполнять такие же деятельности, которые ловко и надлежащим образом осуществляет учитель. Благодаря этому происходит переход от подражания к растущей самостоятельности.

Однако ребенок наблюдает с пристальным вниманием не только за реализацией учителем профессиональных умений, но и подмечает его внутреннюю позицию по отношению к заданию. Естественно, учитель владеет техникой письма, рисования, счета, но с каким внутренним присутствием ведет он ручкой или мелом? Насколько он как человек присутствует в своих действиях? Спокойная добросовестность учителя и его истинное, серьезное старание глубоко впечатляют ребенка. Его в первую очередь интересует не результат, а способ выполнения, осознанность выполняемых учителем жестов, которые, с одной стороны, содержат правильно по отношению к заданию и, с другой стороны, являются проявлением творческой воли к формированию результата. Именно на этом, а не на регламентировании действий учеников и лучшем знании предмета основывается авторитет учителя, в котором растущий ребенок ищет пример и ориентир.

Если школьник таким способом сможет развить в себе потребность обучаться тому, что учитель ему показывает и что проживает, и уметь делать подобное, то это первый шаг на пути к состоянию постоянной предрасположенности к самостоятельности: подражание и отдача преобразовываются в доверие к воле учителя и в радость открытий. Второй фактор, от которого зависит удача процесса обучения, — это правильное определение момента, в который у ребенка развивается верный импульс к самостоятельному упражнению. Любое внешнее требование или давление может в самом начале сломить нежный зародыш самостоятельности, поэтому первые школьные дни и недели решают, возникнет ли у ребенка самостоятельность по отношению к учебе.

Содействие здоровью посредством ритма

В мире, становящемся все более технологизированным, ритмическое формирование бытия приобретает возрастающее значение не только для душевной жизни детей, но, как подтверждают результаты современных исследований ритмов, и для их здорового физического развития. Поэтому то, что касалось детского сада, действительно и для школы. Ритмичный порядок дня дает ребенку надежность и опору, «неритмичность» и отсутствие правил, наоборот, благоприятствуют возникновению неуверенности, моторного беспокойства, неупорядоченности мыслей и задерживают на телесном уровне консолидацию ритмов, связанных с органами, — частоту дыхания и пульса и кишечную перистальтику. Благодаря постоянным и в то же время подвижно-живым ритмам это можно предотвратить.

Ритмизация урока

Отсюда и основная черта вальдорфской педагогики — ритмическое членение каждого дня: два часа (блок) каждого утра посвящены совместному началу учебного дня.

Так называемый основной урок структурно разделен на три большие части, связанные друг с другом благодаря плавному переходу.

1. Начальная часть находится под знаком ритмично-музыкально-подвижных игр и упражнений. Это пение, игра на флейте или другая работа с музыкальными инструментами, рецитирование стихов или проигрывание театральных сценок. Задание учителя при этом — создать внутреннее «дыхание» между оживлен-

ным, стимулирующим движением и спокойным «возвращением к себе». Индивидуальное каждого ребенка должно быть оценено и одновременно включено в общий поток игр и упражнений класса. Могут быть применены и другие элементы ритмичного оформления, вплоть до чередования веселого, радостного настроения и содержательно-рассудочной серьезности.

2. То же касается и второй, «рабочей» части урока, в центре которой находится его материал, прорабатываемый в течение трех-четырех недель (так называемое «преподавание по эпохам»). Такая форма организации обучения дает детям возможность глубоко вживаться в тему (в рисование форм, в обучение письму, чтению, счету, в такие области, требующие определенной компетентности, как строительство дома, обработка полей или в другие ремесла).

Первая встреча с новой темой сопряжена с любопытством, удивлением и нетерпеливым, порою даже тревожным ожиданием. Интерес разбужен; постепенно ребенок знакомится с новым материалом. На второй неделе встреча становится более близкой благодаря ревностному схватыванию и упражнению; постепенно материал становится понятным, дети воодушевляются и «согреваются» им, учатся с ним самостоятельно и творчески обращаться. В течение третьей и четвертой недель достигаются понимание материала и общее представление о нем. Ученики приобретают новые способности и знания, которые могут теперь «переварить». Далее тема оставляется до тех пор, пока не будет снова затронута при изучении следующей эпохи. Выученное может быть «забыто», чтобы через какое-то время родиться в качестве новой способности.

3. Основной урок заканчивается большой третьей частью — частью повествования. В то время как учитель, рассказывая, создает перед глазами ребенка смысловые образы, дыхание ребенка становится почти слышимым. И если в «рабочей» части урока он все силы направил на написание букв или чтение, аккуратное начертание красивых и в то же время сложных форм или счет, то теперь может погрузиться в мир внутренних образов и оставить все возможные до этого беспокойства и напряжения.

Ритмизируются также и дни, недели, месяцы; да и весь год оформляется ритмично-динамическим образом. Во вдохе, остановке, уплотнении дыхания, выдохе ребенок может душевно двигаться и развивать свой собственный ритм.

Структурирование шагов обучения

При структурировании шагов обучения вальдорфская педагогика обращает также внимание на создание определенного ритма, необходимость соблюдения которого нашла полное подтверждение в современных исследованиях сна. Все обучение подчинено закону: при знакомстве с учебным материалом и первом восприятии его еще ничего не достигнуто; выученное должно закрепиться и стать достоянием, и для этого ему необходим перерыв сном.

Лишь после одноразового или даже многократного «забывания» и «снижения» новизны изученного будут достигнуты действительные понимание и осознание материала. Из этого закономерно следует временное построение каждой учебной единицы, которая в идеальном случае раскрывается в трехдневном ритме, как описано далее, а в определенных ситуациях, возможно, и в более короткое время.

При первом шаге обучения ребенок соприкасается с новой темой. Вначале он пребывает в области знакомства, активного восприятия и коллективного рассмотрения материала. Феномен этого еще не объяснен, не интерпретирован и не структурирован идейно. На следующий день перед ребенком стоит задача тщательно вспомнить рассмотренное и пережитое: при обсуждении материала на уроке будет совместно с одноклассниками составлена наиболее полноценная и ясная картина представленного материала. На третий день проявляется, что ребенок настолько проработал тему вначале через внешнее, а затем через внутреннее рассмотрение и через лежащие между ними «забывания», что свободно может с ней обращаться самостоятельно. Понятия, формируемые таким образом, наполнены жизнью и способны к развитию.

Если ребенку будет предоставлено время осознать благодаря такому трехшаговому обучению тему, воспринять принцип предмета и проработать его основы в упражнении, то он будет свободно, по собственной воле развивать богатство дальнейших возможностей, тематически связанных уроком, но найденных совершенно индивидуально. Ребенок будет легко строить урок мотивированно — посредством собственного вклада в него. Таким образом описанный метод обогащает и самостоятельность ребенка.

Развитие движения

Движение и обучение тесно связаны друг с другом. В наше время машин и технических средств обучения, доступных непосредственно в домашнем кресле, задачей педагогики младшего школьного возраста

все больше становится забота о развитии моторных и сенсорных способностей, которые недостаточно сформированы у критического большинства школьников начальных классов. Если дети не могут стоять на одной ноге, ходить задом наперед или ловить мяч, как все чаще констатируют врачи и приемные комиссии, то это свидетельствует о радикальных изменениях условий развития, при которых дети не могут больше развивать даже такие отвечающие возрастным потребностям основные способности, как осязание, чувство равновесия, движения, не говоря уже об уверенном владении этим движением. Как могут такие дети чувствовать себя в мире, как дома, если не в состоянии понастоящему освоиться даже в собственном теле?

Насколько важно полноценное формирование сенсомоторики для дальнейшего развития ребенка, для овладения культурными навыками чтения, письма, счета, для нормального протекания всех познавательных процессов в старшем школьном возрасте, показывают результаты современных исследований мозга. Поскольку пластичность человеческого мозга сохраняется на протяжении всей жизни, то в школьном возрасте можно сделать многое, чтобы восполнить недостающие качества. Поэтому стимулирование развития грубой и тонкой моторик занимает каждое утро большую часть времени на уроках в начальных классах: дети целенаправленно упражняются в том, что стимулировалось и поддерживалось в детском саду в области моторики. Так как ноги часто бывают холодными и «неживыми», в урок сознательно включены упражнения, выполняемые ногами, — хождение, прыжки, подпрыгивания, семенение ногами или «письмо» (например, чертят на песке следы каких-либо движений). Так

же и движения рук очень часто бывают неловкими, и поэтому необходима некоторая подготовительная работа, прежде чем руки будут готовы к выполнению тонкой работы, например к игре на флейте или вязанию. В этом помогают пальчиковые игры и упражнения по развитию координации. Все это способствует укреплению впоследствии на уроках физкультуры или подвижных игр ловкости рук и ног, улучшению координации движений конечностей, а также сенсомоторной пробужденности. Наряду с физкультурой как отдельным предметом существует множество возможностей улучшить тонкую и грубую моторику в общих акциях класса — при рубке дров, уборке листьев, выпекании теста и т.п.

Если радость движения однажды пробудилась, то дети не могут уже прекратить изобретение игр. В школьном дворе упражняются в прыжках со скакалкой, в езде на одноколесном велосипеде, в хождении на ходулях и в жонглировании мячами. Во многих школах созданы цирковые группы, в которых дети, кажущиеся вначале беспомощными, достигают мастерства настоящего акробата.

Урок физкультуры тоже предлагает разнообразные возможности для упражнений, хотя дополнительно придает значение совместной игре по правилам. Приблизительно с третьего класса большинство детей может уверенно координировать свои движения и благодаря этому обрести внутреннюю и внешнюю уверенность.

Особую роль вальдорфская педагогика отводит уроку эвритмии, который проводится во всех классах на протяжении всех школьных лет. Эвритмия была создана Р. Штайнером как новое искусство движения: речь идет не о выражении собственных внутренних

чувств, а о согласованном перетекании речи и музыки в соответствующие им жесты и движения.

Поначалу эвритмия была создана как сценическое искусство, которое делает посредством человеческого тела речь и музыку в некоторой степени видимыми, пластичными во времени и пространстве, так что зритель переживает сочетание звука и движения, мелодии и цветовых настроений, музыкальной структуры и хореографии как целостное произведение искусства. Позже Р. Штайнер ввел эвритмию в учебную программу вальдорфской школы в качестве базового предмета, так как в ней способности тела к движению постоянно приводятся в гармоничное созвучие с силой ощущений и силой мышления, что действует формирующим образом на тело, душу и дух человека. Эвритмия более чем любой другой урок по развитию движения способствует понижению телесной и душевной организаций силами «Я» неэгоистическим способом — с использованием возможностей речи или музыки. Требования к уроку эвритмии возрастают и меняются в соответствии с состоянием развития детей¹⁴.

Речевая компетенция

и компетенция в чтении,

преподавание иностранных языков

Дети любят сказки, истории, басни и легенды. Для педагога важно отчетливо осознавать, откуда у детей такая жажда слушать истории, понимать, что в сказках они живут в душевной сфере, которая им соответствует. Повествования содержат множество жизнен-

ных переживаний и жизненной мудрости, отражают глубокомыслие, логику и смекалку, но проявляется это не в абстрактных понятиях, а в образах, создающих в детской душе красочные ландшафты, красота и непосредственность которых никак не сравнимы с миром, доступным органам чувств. Такие образы воссоздаются силой фантазии ребенка, то есть являются его собственным достижением. Между чувственно-предметным восприятием, которое свойственно маленькому ребенку, и мыслительно-рефлектирующим постижением, свойственным подросткам и взрослым, стоит образное постижение мира, представляющее собой непрерывный акт искусства.

Важнейшим средством раскрытия в ребенке мира образов является речь. Она обладает силой дать возможность возникнуть перед внутренним взором детей всему, что видит своим внутренним взором рассказчик. Чем интенсивней рассказчик переживает образы и привносит их в свою речь, тем красочней и пластичней формируются они силами представления ребенка. Огромное влияние на детей оказывает старание учителя рассказывать в образной, наглядной манере. Но также и чтение учителем в живой манере подходящего художественного текста не теряет своего воздействия.

Такие переживания являются для детей «питанием», которого они требуют каждый день. Речь идет при этом не о получении информации или жажде знаний, а о предчувствии встречи с богатым внутренним миром, который благодаря речи открывается перед детьми в символах и образах. Несмотря на то, что наше время насыщено технологизированными образами, голод по описанным переживаниям не прохо-

дит. Наоборот, он возрастает тем больше, чем меньше дети находят в своем окружении того, что способно питать их душевные силы. Школа вносит необходимый вклад в образование, выполняя значительную культурную задачу не столько в интеллектуальном смысле, сколько в части формирования способности эмпатии, социальной и душевной чуткости, а также силы представления.

Поэтому на каждом основном уроке задействован весь спектр речевых возможностей — от творчески оформленной, образной поэзии до трезвого языка объективных понятий. День за днем проговариваются строфы, стихи, проигрываются театральные сценки — вначале хором. Таким образом каждый ребенок быстро выучивает прорабатываемый материал на память и в ежедневном повторении постепенно приобретает достаточно уверенности в знании материала, а также и уверенности в себе — в своей способности говорить перед большой группой людей. При проработывании учебного материала дети, напротив, упражняются в выработке понятийно верного стиля, что позволяет точно описывать положение вещей. С возрастом ребенок учится использовать этот предметно ориентированный язык и в письме.

Важно, чтоб повествование соответствовало конкретному возрасту. Так, ребенок в первые три года обучения в вальдорфской школе проходит путь от сказки и мифа через басни, легенды и саги до Ветхого Завета как части начальной истории мировой культуры. Дети следуют путем развития человечества, являющимся в определенном смысле и путем их собственного развития. Одновременно учитель через внимательный выбор и оформление образов своей речи

оказывает глубокое влияние на этико-моральное развитие ребенка, избегая любой формы поучения и давая образам свободно говорить самим за себя.

Еще один вид встречи с языком ребенок переживает ежедневно в части урока, посвященной рассказыванию. В данном случае учитель рассказывает истории, которые доступны пониманию детей конкретного возраста и поэтическим волшебством своих внутренних образов затрагивают вопросы смысла жизни — вопросы, живущие в детях частично высказанными, частично же не высказанными. В повторяющемся рассказывании этих историй ребенок учится сам формировать внутренние образы с помощью речи, и это действует стимулирующе как на его речевые возможности, так и на его жизнь чувств. Лучше всего этот процесс удаётся, если учитель настолько увлекается содержанием рассказа, что может отказаться от книги и свободно повествовать в живом контакте с глазами детей.

Дальнейшее расширение языковых переживаний достигается при изучении двух иностранных языков. Уже в первый учебный год ребенок изучает два иностранных языка. Силы подражания еще очень сильны в этом возрасте, так что ребенок, слушая, поет и играя, дает поглотить себя речевому потоку. Иностранные языки с их собственными закономерностями не только обогащают возможность детей к восприятию — становятся богаче и дифференцированней, вплоть до жестов и мимики, и возможность выражения. В последней трети начальной школы описанная речевая компетенция и компетенция слушания находят выражение в письме и, таким образом, развиваются в компетенцию письма и чтения. Но и здесь необходимо предоставить каждому ребенку возможность найти «верное время».

Некоторым детям, устная речь которых отличается живостью и разнообразием, требуется некоторое время, чтобы и в письменной речи приобрести достаточную уверенность.

От образа к букве

Дальнейшее развитие ребенка во многом зависит от того, удастся ли учителю осуществить переход от работы руками к работе головой, от обучения через конечности к обучению с помощью сил памяти, представления и мышления таким образом, чтобы ребенок мог бы связывать себя с миром посредством мысли, ощущений и воли в одинаковой мере.

Примером того, как вальдорфская педагогика ищет путь к осуществлению этого основного положения, вплоть до методики проведения урока, является введение букв. Детям в первом классе не просто показывают знак, требуя запомнить его фонетическое значение, а сначала учитель рассказывает историю, в которую ребенок погружается силами фантазии и представления, даже если он уже умеет читать. Затем учитель рисует на доске один из образов этой истории, и дети срисовывают его, а из него, в конце концов, после нанесения нескольких завершающих штрихов проступает рисунок буквы. В дальнейшем буква будет применяться независимо от рисунка на доске, абстрактно, но сейчас дети получают душевную связь с начертанием буквы, которая иначе оставалась бы для них чужой, и благодаря этому интенсивно переживают связь с миром. Они с пониманием переходят от образа к рисунку, самостоятельно формируют образ буквы и могут его применять. Дети переживают смысл, при-

сутствующий в самом процессе, соответствующем процессу развития письменности в истории человечества, — возникновение шаг за шагом абстрактных знаков из чувственно-конкретных образов.

Часто говорят, будто образное введение букв не воспринимается детьми, которые до школы уже умели читать и писать. При этом упускается из виду, что дети, научившиеся читать и писать, к примеру, у своих старших братьев и сестер, делали это исключительно из подражания, в то время как ребенку, достигшему школьной зрелости, необходимо не только делать, но и внутренне понимать, что именно он делает. Описанный метод дает ребенку эту возможность, причем таким способом, который приводит в движение не только познавательные силы, но и силы чувства и воли. Тогда при образном введении букв сущность ребенка успеет связать себя с письмом раньше, чем оно станет полностью механическим навыком.

Обучение средствами искусства

Если творческая деятельность детей детсадовского возраста стимулирует их силы для осуществления неосознанной созидательной деятельности, влияющей и на формирование тела, то в начальной школе педагогика работает в основном с освободившимися душевными силами, которые могут быть сознательно задействованы ребенком. Творческая деятельность детей в вальдорфской школе не ограничивается отдельными предметами, а пронизывает как методический принцип каждый урок: ребенок стимулируется к утончен-

ным восприятиям и творческому оформлению мира, а потому связывает себя с миром всем своим существом, вплоть до своих волевых сил. Мир красок открывается ребенку, когда он при рисовании, особенно акварелью, под руководством учителя вживается в качество цветов и отношения между ними. Происходит тренировка дифференцированного восприятия и чувствования, цель которой — научить ребенка различать степени, нюансы и качества вещей и прочего.

Похожее происходит и с музыкой: ее воздействие не ограничивается воздействием только на уроках музыки, поскольку звук, мелодия, ритм приводят душу ребенка в движение. Культивируется уже почти забытая сегодня способность к интенсивному слушанию, и в этом ориентированном вовне процессе слушания ребенок находит свое внутреннее, но которое в то же время направлено не только к самому себе, а и к другим людям, с которыми он вместе слушает или музицирует. Если музыкальное восприятие в процессе упражнения удастся, ребенок дышит по-другому и может даже более дифференцированно и с внутренним движением идти навстречу другим людям.

Особое значение придается в этом контексте лепке. Работа с пластическим материалом, например пчелиным воском или глиной, тренирует руки в части касания и создания форм, придает рукам дифференцированное ощущение пространства и тонкомоторную ловкость.

Пластические силы, которые до сих пор (до смены зубов) действовали в теле ребенка, формируя органы, теперь находятся в его распоряжении как силы созидания: ребенок может, создавая руками, связать себя с процессами роста в природе и найти путь к созидательному в искусстве. Например, формы, которые ре-

бенок прежде рисовал карандашом на бумаге, теперь он создает в пространстве посредством эвритмии — всем своим телом. Различные качества движения связываются с переживанием музыкальных элементов — высоты звука, мелодии, гармонии — и с силой выражения в речевых элементах — в гласных и согласных, в структуре предложений и в поэтических образах.

Введение в математику

Вальдорфская педагогика при изучении рядов чисел и позже таблицы умножения также старается обращаться к человеку целостному. Это происходит не путем простого называния числительных или написания соответствующих символов, а через ритмичные движения, сопровождаемые прыжками, хлопаньем в ладоши, бегом, новыми вариациями упражнений, благодаря чему последовательность чисел впечатывается глубоко в память.

Числовой ряд дети учат путем проговаривания хором, которое сопровождается совместными топанием, хлопаньем в ладоши, подпрыгиванием и другими движениями. Путь к таблице умножения проходит через выделение, например, каждого второго или третьего числа, связанного с выполнением соответствующих движений или с их отсутствием. Это выдвигает высокие требования к пробужденности ребенка и к координации движений головы и рук.

В то время как класс таким образом прорабатывает числовой ряд, учитель заботится, чтобы движение постепенно уходило, а дети от сопровождаемого дви-

жениями конечностей проговаривания чисел переходили к обычному проговариванию. Сознательное внутреннее управление замещает внешнее действие.

То, что дети знакомятся с таблицей умножения и числовым рядом до 100 вначале посредством телесной, сенсомоторной активности, подготавливает почву, на которой позже чисто мыслительные математические операции смогут развернуться без формирования в душевных переживаниях непонятого, чужеродного тела. Счет связывается у ребенка с собственной активностью, и таким образом процесс умножения, например, будет воспринят как более высокая ступень счета. В практическом применении умножения ребенок познает чувственную связь между миром цифр и процессами повседневности. Цифры — нечто реальное, с чем дети внутренне умеют обращаться.

Следующий важный для вальдорфской педагогики принцип, применяемый при введении математики, — от целого к частному. Детей побуждают, например, выполнять первую арифметическую операцию в виде аддитивного анализа числа: $12 = 5 + 7$, или $12 = 6 + 6$ и т.д. В процессе освоения сложения по такому методу ребенок приобретает основополагающий опыт: существует множество путей, ведущих к цели. Это поддерживает мышление в движении и действует плодотворно в социальном взаимодействии: ребенок признает пути другого как равноправные.

Но метод имеет и другое, более глубокое значение: для формирования убеждений, с которыми ребенок будет позже относиться к миру, не все равно, был ли в школе урок по введению четырех математических действий построен от частного к целому, как это обычно принято, или, наоборот, от целого к частному.

Ребенок переживает вещи конкретно и связывает числа с реальностью. Поэтому имеет значение, привык ли он исходить от целого, которое потом разделяется на части, или же рассматривает мир как соединение стоящих друг возле друга частей — чисто суммарно. Социальные и экологические отношения также складываются совсем иначе, если сформирована способность обозревать мир как целое, в котором каждый человек является частью, а не думать лишь о собственной части.

Практические занятия

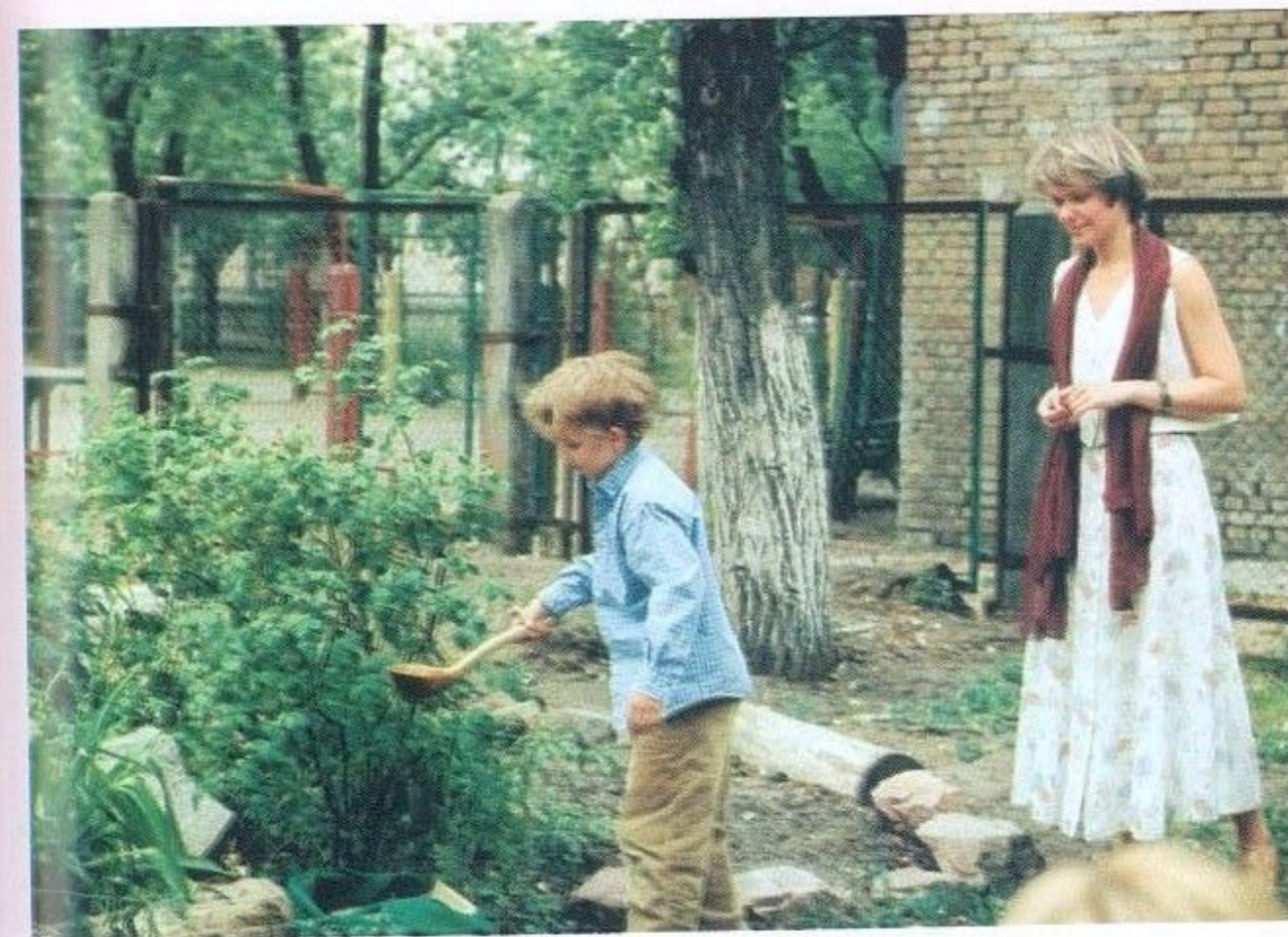
Следующая область, которая отвечает потребностям целостного человека, задействует его голову, сердце и руки, — это практические занятия, занимающие достойное место в учебном процессе в течение всех 12 школьных лет, охватывая большое количество предметов. В первые школьные годы к таким занятиям относятся ручной труд, позднее — работа в школьном саду или на крестьянском подворье, знакомство с традиционными ремеслами и профессиями: каменщика, кузнеца, плотника, сапожника и т.п.

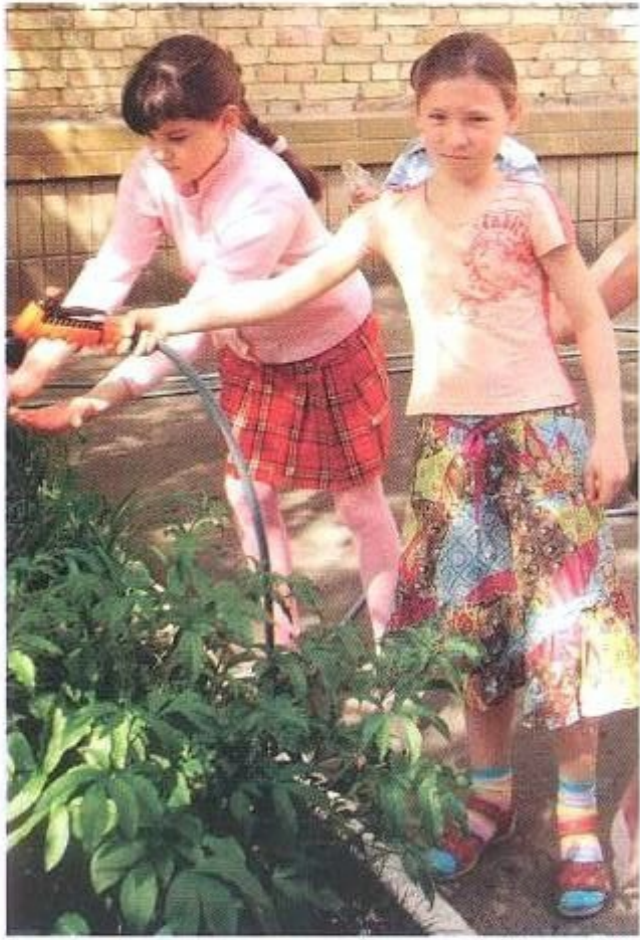
Учитывая растущий дефицит возможностей для развития ребенка в нашем технологизированном обществе, такие виды деятельности приобретают все большее значение, не потому, что этим удовлетворяется некая ностальгическая потребность, а ввиду того, что они представляют собой великолепное средство укрепления жизненного мужества и жизнеутверждающего начала в ребенке путем продолжительного пере-

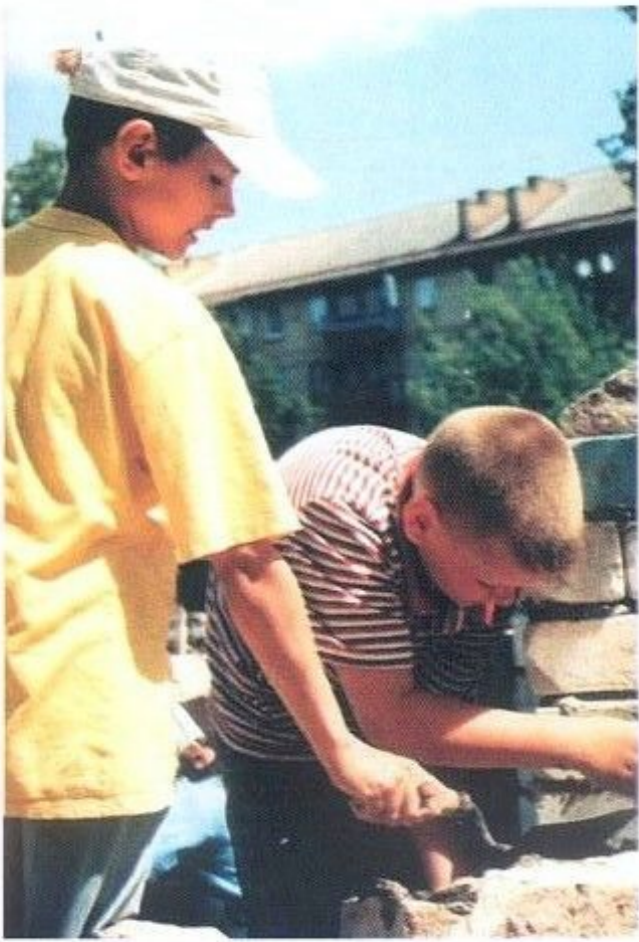
живания связи с миром. Когда дети знакомятся с элементарными процессами «прапрофессий» не только из книг или фильмов, но и на непосредственной практике, мир человеческой деятельности раскрывается перед ними как космос процессов и явлений, которые переплетаются и поддерживают друг друга. Так, например, дети отслеживают путь зерна с поля крестьянина, вплоть до готового хлеба на обеденном столе, и благодаря этому переживают, как от посева через жатву и молотьбу до помолы зерна и выпекания теста каждый процесс становится основой следующего — всякое ремесло требует другого ремесла.

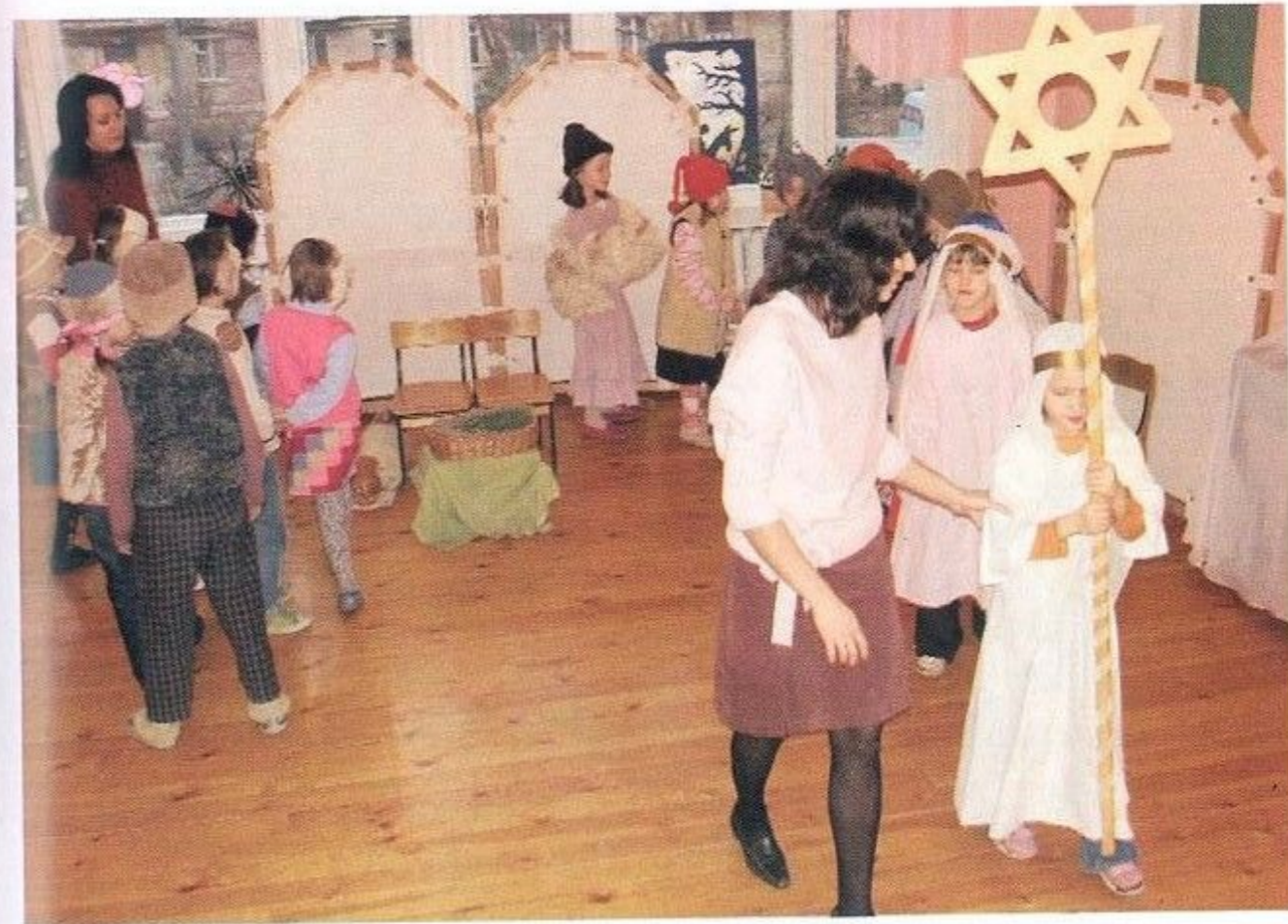
Педагогика обращается не только к рассудку: если дети имеют возможность сами испробовать множество профессий, то они осознают, что каждое ремесло одновременно является и производением искусства, для овладения которым нужно приложить усилия. Дети замирают в восхищении от умения мастера, каждое движение рук которого ловко и осмысленно, что непременно приводит к возникновению какой-нибудь полезной вещи. То, что мир создан и продолжает создаваться деяниями людей, детям говорить не нужно — переживают это на собственном опыте. Работа в саду и занятие сельским хозяйством приносят опыт обращения с растениями и животными, который сегодня малодоступен городскому ребенку. Однако этот опыт формирует незаменимую основу сознательного отношения к природе и окружающему миру, которое сопровождает человека на протяжении всей жизни.

Подобные занятия могут привить юному человеку намного более глубокое чувство его родины на земле, чем если это будет описано словами или представлено











в образах, рожают доверие к осмысленности мира и мужество для принятия собственных жизненных решений. Эти переживания питают способность к жизненной устойчивости — ту необходимую внутреннюю силу, благодаря которой взрослый человек преодолевает жизненные кризисы.

Этико-моральные ценности

Чтобы дети в возрасте начальной школы осознали этико-моральные ценности, вальдорфские педагоги на уроке не акцентируют внимание на толковании этико-моральных вопросов, а пытаются передать детям через содержание урока переживания и опыты, на которых могут сформироваться определенные душевные способности — удивление, почитание, любовь, благодарность.

Условием удачного завершения этого пути является аутентичное переживание взрослыми названных способностей. Тогда ребенок, в свою очередь, при соприкосновении с природой либо, например, при восприятии душевных образов в сказках, баснях или историях будет глубоко чувствовать благоговение, благодарность и любовь и встречать мир и людей с возрастающим вниманием. Возможности таких опытов бережно культивируются на уроке, так чтобы ребенок мог найти собственный путь. Только если эти ценности возникают у ребенка свободно из внутреннего, с течением времени формируется чувство ответственности перед миром и другими людьми, а готовность помогать переходит в деятельность.



Индивидуальное развитие и отклонения в нем

Из глубокого познания процессов человеческого развития, над чем постоянно должна работать учительская коллегия, вытекает необходимость испытывать, как материал каждого урока и каждый метод воздействуют на развитие детей на том или ином конкретном этапе развития класса. На переднем плане стоит задача не только передачи материала, а и укрепления на конкретном этапе развития ребенка его сил посредством материала урока и благодаря применению соответствующего метода. Для вальдорфской педагогики настолько важно преподавание в соответствии с возрастом, что она не оставляет (за редкими исключениями), вплоть до старшей ступени, отстающих детей на второй год.

В то же время учителя должны учитывать особенность и уникальность каждого ребенка. Никакое развитие не тождественно другому, индивидуальность всегда действительна, она трансформирует общие закономерности развития. В последнее время кажется, что индивидуальные процессы развития станут еще более выраженными, что может привести к значительным различиям в степенях зрелости моторных, интеллектуальных, душевных и социальных способностей детей в пределах одной возрастной группы. К тому же усиливается, как упоминалось, тенденция диссоциации, проявляющаяся в основном в том, что интеллектуальная зрелость не созвучна сенсомоторной, душевной и социальной зрелости. В данном случае требуется созревание.

За развитием каждого ребенка необходимо наблюдать, точно и индивидуально содействуя ему с учетом

его сил. Принцип, культивируемый в вальдорфских школах, помогает руководствоваться этой необходимостью. Согласно ему один ответственный человек — классный учитель, поддерживаемый коллегией учителей-предметников, сопровождает детей на протяжении многих лет, наблюдает за ними и помогает им. С другой стороны, возрастание отклонений в развитии и диссоциаций влечет за собой возникновение новых задач, требующих внесения определенных изменений в практику преподавания.

В целом сегодня намного больше внимания следует уделять развитию чувственного восприятия и тонких моторных способностей. Еще больший вес должны приобрести требования к речи. Эти задачи стали основными для второй половины дня в детских садах, однако решение их требует значительных усилий и в первые годы школьной жизни.

Кроме того, необходимо заново переосмыслить внешние условия преподавания в первых-третьих классах. Например, классные комнаты должны быть обустроены более гибко, чтобы ежедневно можно было выполнять упражнения, способствующие сенсомоторному «дозреванию». Поэтому вальдорфские школы все больше приходят к заключению о необходимости обеспечения максимальной мобильности хотя бы в первых классах с целью предоставления ребенку в любое время возможности играть и заниматься двигательной активностью. Некоторые школы переносят даже преподавание определенных элементов урока на улицу, на воздух. Усиленное внимание направлено и на формирование школьного двора, территория которого устраивается для свободной игры и приобретения детьми элементарного опыта (лазания по деревьям и

скалам, балансирования на досках, игр на тропинках, в домиках и на водных пространствах, работы в мастерских, ухода за животными в хлеву и т.п.), обычно редко доступного городским детям.

Возможности для свободных игр должны быть расширены не только благодаря обустройству площадок для игр на переменах, но и посредством сознательного введения игр в программу преподавания. Таким образом могут быть достигнуты значительные успехи в социальном дозревании — в обращении с ролями, правилами, границами, решении проблем, улаживании споров или разногласий, уважительном отношении к партнеру. Все это может быть естественно опробовано и усвоено в игре при соответствующем сопровождении взрослых.

Следующий аспект — формирование учебного дня во времени. В брошюре приведены примеры пробных моделей, показывающие, что имеет смысл «раскрепостить» жесткую схему ограниченных 45 минутами предметных часов и дать преподавателям свободу расширять, вплоть до обеда, или сокращать отдельные фазы уроков, не привязываясь к звонку на перемену. Это облегчает учителю индивидуальное сопровождение отдельных детей, приносит больше покоя и «дыхания» в работу на уроке, дает возможность детям учиться без стресса.

Десятый год жизни

Приблизительно с достижением ребенком десятого года жизни начинается изменение, глубоко охватывающее общее развитие ребенка. Это изменение не менее весомо, чем переход от детского возраста к

школьному. Ему, правда, не присущи настолько драматичные симптомы, как половому созреванию в более позднем возрасте, и поэтому такое изменение легко может быть недооценено. Тем не менее, оно представляет собой первую ступень на пути к половому созреванию и порождает определенный кризис. Ребенок нуждается в это время в глубоком понимании и заботливом сопровождении со стороны взрослых дома и в школе.

В этом возрасте ребенок полностью и окончательно освобождается от своей связи с окружающим миром, которая до сих пор была настолько тесной, что не возникало острой дифференциации между внутренним и внешним. Сейчас перед ним впервые встает отчетливое переживание фундаментального разделения между «Я» и миром, и с этим пробуждается дуализм, характерный для сознания взрослого.

Переход в эту новую фазу может сопровождаться глубоким чувством неуверенности, проявляющейся во многих симптомах. У некоторых детей вдруг исчезает доверие к тому, что мир, который они видят вокруг при засыпании, будет таким же, когда они проснутся, и результат этого — внутреннее беспокойство, пугливые переспрашивания. Характерны также сознательно переживаемые сомнения: авторитет учителя или, например, родителей уже не является само собой разумеющимся, а критически проверяется. Ребенок больше не может и не хочет никого слепо почитать; он хочет проверять, испытывать, справедливо ли его почитание, и переживает разочарование, если уважение к учителю, родителю не обновляется и не усиливается уже на более сознательном уровне.

Возникновение дистанции в отношениях со взрослыми влечет за собой то, что ребенок начинает интенсивней

переживать собственное «Я» — сильнее, чем это было возможно раньше; собственная роль и положение в окружающем мире воспринимаются отчетливей; решения принимаются самостоятельно и выполнение их доводится до конца; ребенок начинает хвалиться своими достижениями. В то же время меняется взгляд на окружение: ребенок смотрит на мир с дистанции и с намного более активной, пробужденной силой сознания. Пробуждается способность самостоятельного суждения.

С достижением этой способности ребенок оказывается на пороге подросткового возраста. Постепенно он приближается к состоянию взрослых (формируются вторичные половые признаки в комплексе с разнообразными физиологическими изменениями) — и не только телесно. Шаг за шагом ребенок становится способным к мыслительному восприятию структур мира и созданию мыслеобразов. Этот процесс может проявляться, например, в первых проработках грамматики и совершенствуется в последующие годы с появлением в программе таких предметов, как история, география и естественные науки.

Тем не менее, потребность ребенка связывать себя с каждым предметом не только мысленно, а и внутренними душевными и волевыми силами все еще сохраняется. Чем больше учитель старается построить преподавание таким образом, чтобы в соответствии с возрастом учеников удовлетворять эту глубокую потребность человека в связи с миром, тем больше он заботится, чтобы юный человек не терял свои наиболее ценные детские способности (живой интерес к миру и открытость всему новому) в кризисах начинающегося периода полового созревания, а углублял в измененной, индивидуальной форме.

Условия обучения в детском саду и в школе

Методы вальдорфской педагогики, представленные здесь, могут только в том случае стать для педагогов реальностью, если установлены определенные требования в социальной и организационной сферах, благодаря чему защищено качество педагогической работы. Эти требования описаны ниже.

Самовоспитание

Самовоспитание как основа педагогических действий

Зерно каждого процесса воспитания формирует встреча ребенка и взрослого. Оформить и сделать эту встречу плодотворной — задача взрослого, выполняемая в той мере, в которой он может форсировать свое личностное развитие. Самовоспитание взрослого, реализующего функцию педагогического примера, состоит в изменении своих привычек согласно собственному свободно принятому решению. Взрослый может двигаться в этом интимном процессе исходя изнутри себя, но может найти импульсы и вовне. С момента основания вальдорфской педагогики ее духовный фундамент состоит, в частности, из ряда методических раз-

работок, предназначенных для углубленной педагогической деятельности.

Существенной помощью в поддержании внутренней связи с детьми является ретроспективный просмотр дня — не для самоотображения, а для интенсивного восприятия того, что за прошедший день было пережито в детях и в собственном поведении.

Условием и одновременно целью вальдорфской педагогики является понимание процесса воспитания и обучения как синтетического. Это означает, что все вопросы, связанные с детьми и их развитием, одновременно являются и вопросами педагога относительно самого себя: в какой мере может он изменить себя, чтобы дать ребенку соответствующее развитие.

Умение радоваться работе и компетентность в рабочих шагах

Задачей взрослого в детском саду является, в частности, выполнение на глазах у детей хозяйственных и ремесленных работ таким образом, чтобы они воспринимались не как обучающая программа, подводящая детей к овладению специальными умениями или к участию в познавательных процессах, а как абсолютно само собой разумеющиеся и логично вытекающие из потребностей детского сада. Формирующая ценность таких работ состоит в том, что они воспринимаются детьми как жизненный факт, и поэтому могут быть повторены. Для этого воспитатель должен обладать необходимыми практическими навыками — по части домоводства, рукоделия, ремесленничества. В зависимости от условий к ним может относиться занятие садоводством или элементарное умение обращаться с животными.

Если педагогическая работа делается радостно и с целью обретения необходимых конструктивных компетентностей для решения предстоящих задач, то дети будут побуждены к созидательным процессам, которые в соответствии с возрастом развиваются в мире игр. Определенное выше как цель образования переживание связи с миром может стать на этом пути неослабевающим качеством личности.

В начальных классах такое же качество воспитания и обучения возникает, если учитель настолько связан с содержанием урока, что может представить его детям как отдельный творчески оформленный образ мира и человечества. Такие образы затрагивают чувства детей и создают связь с миром, которая как познавательный опыт оказывает на них основополагающее воздействие в течение продолжительного времени. Интерес учителя к содержанию урока и оформление урока в упомянутом смысле являются для этого необходимым условием. На сколько такого интереса может хватить, демонстрирует Р. Штайнер, предлагая исходить при введении счета из результата (например, из суммы, а не из слагаемых) и связывая это с вопросом глубины человеческого познания, что И. Кант называет «синтетическим мышлением *a priori*».

Творческие способности педагогов

Отличительной чертой жизни в вальдорфских детском саду и начальной школе является творческая активность детей: рисование акварелью и цветными восковыми мелками, лепка из пчелиного воска, пение, игра на музыкальных инструментах, ритмическое проговаривание, пальчиковые игры, игры жестов, по-

движные игры и, не в последнюю очередь, особая активность — эвритмия. В детском саду эти деятельности настолько интегрированы в течение дня и недели, что делают ход времени ритмичным, не преследуя определенных учебных целей или цели достижения рефлексии происходящего с ребенком. Воспитатель необходим как пример: от серьезности его намерений, от успешности реализации им соответствующих способностей и от его творческой воли к формированию зависит, будет ли творческий элемент воздействующей силой в повседневности ребенка.

С первых лет обучения детей в школе проводятся уроки искусства, хотя в начальных классах занятия с учениками пением, игрой на музыкальных инструментах, оформлением рецитирования и движения, рисованием форм и лепкой, как правило, являются прерогативой классного учителя. Задача классного учителя, как и его коллег-предметников, — оформлять уроки творчески. Описанная выше ритмическая композиция урока как основной элемент настоящего искусства воспитания особенно предполагает тонкое восприятие учениками их жизненных и душевных фактов и требует применения соответствующих форм упражнений и ученичества.

Творческая компетентность педагога как детского сада, так и школы необходима и в социальной области — при непосредственном общении с детьми. Возможность построения отношений с детьми как с партнерами и решения одновременно педагогических задач предполагает наличие у взрослого высокого уровня чувствования и эмпатии, духовного присутствия в конкретный момент и интуиции, а также способностей, которые он может развить в себе благодаря творческим упражнениям.

Обучение и повышение квалификации педагога

Перечисленные выше способности педагога приобретаются путем соответствующего обучения и повышения квалификации. Ответственное сотрудничество в вальдорфских учреждениях предполагает либо наличие определенного образования, либо после получения иного образования — соответствующее повышение квалификации. Важное место занимает усовершенствование в различных искусствах, в частности длительные практики, во время прохождения которых собственная педагогическая деятельность планируется, реализуется и рефлектируется.

Кроме того, большое значение придается исследованиям теории познания, которые углубляют образ мира и человека и результаты которых укрепляют доверие к антропологическому началу в методике и дидактике вальдорфской педагогики. Уделяется внимание вопросам и задачам, решение которых играет важную роль в ежедневной совместной жизни взрослых с детьми и детей друг с другом, например трудностям развития, синдрому дефицита внимания, страхам, агрессии и насилию. Наряду с темой правильного отношения к агрессивному поведению детей важной является и тема правильного отношения к детям, ставшим жертвами агрессии или насилия, вплоть до сексуального насилия.

Обязательное регулярное посещение курсов повышения квалификации по вопросам творческой постановки задач или по методико-дидактическим вопросам является составляющей вальдорфской педагогической

работы, как и регулярное участие в работе конференций всех педагогических сотрудников, о чем будет сказано в следующей части.

Еще следует отметить, что основные образовательные учреждения — детские сады, школы, учреждения повышения квалификации — имеют определенные различия в форме организации. Такие различия возникают из-за разных требований, выдвигаемых соответствующими министерствами и служащими к проведению уроков или ведению групп.

Совместная работа учительской коллегии и родителей

В процессе развития и воспитания ребенка задействованы многие взрослые. Их совместная плодотворная работа — важное требование, соблюдение которого необходимо, чтобы процесс воспитания и обучения удался. Таким образом, забота о плодотворной совместной деятельности — важнейшая задача людей и организаций, работающих в области вальдорфской педагогики. Здесь будут затронуты вопросы определенных форм организации такой работы, которые уже сформировались.

Еженедельные конференции учительской коллегии

Как правило, работа вальдорфских учреждений организована таким образом, что раз в неделю проходит конференция всех педагогических работников. На конференциях идет речь как о руководстве учреж-

дением (см. ниже), так и о возникших педагогических задачах, но в первую очередь — о решении педагогических вопросов.

Во-первых, происходит непрерывное повышение квалификации в процессе рассмотрения тем психологии развития и антропологии. Во-вторых, ведутся так называемые обсуждения детей. В процессе таких обсуждений бывает предоставлена методическая информация о восприятии мира отдельными детьми, детскими группами или классами. Целью обсуждения являются ни в коем случае не суждение о ребенке, ни тем более осуждение его поведения, ни быстрое нахождение применимых к ребенку педагогических методов, а лишь попытка приблизиться к сущности конкретного ребенка благодаря совместному, свободному от предрассудков наблюдению и по возможности охватить ситуацию развития ребенка с точки зрения медицинских, антропологических и социальных требований, чтобы помочь ему правильным способом.

Совместная работа педагогов и родителей

Быть достойным ребенка в его неповторимости означает, естественно, работать и с теми, кто также является партнером ребенка, в первую очередь — с родителями. Совместная работа будет только в том случае стимулировать ребенка, если учитываются определенные основы: любой, кто действует педагогическими методами, имеет право свободно строить свои неповторимые отношения с ребенком. Для этого важно, чтобы родители и педагоги не давали друг другу открыто либо тайком указаний и не опекали друг друга.

Важно делиться друг с другом опытом, приобретенным в общении с ребенком, и, обмениваясь педагогическими идеями, определить, в чем состоит собственная работа. Воспитатели и учителя регулярно ведут подобные обсуждения либо с отдельными родителями, либо с группой родителей, либо с родителями учеников всего класса — частично в помещениях детского сада или школы, частично за их пределами. Благодаря этому диалогу родители и педагоги находятся в курсе дел относительно актуального состояния отдельного ребенка, что способствует наибольшей ясности. Преодолевается создающий дистанцию характер учреждения, и различные точки зрения на вопросы воспитания могут обсуждаться совместно педагогами и родителями, не приводя при этом ребенка в состояние неуверенности или — еще хуже — в состояние нервного напряжения. Наоборот, ребенок в данном случае переживает положительный пример социальной возможности различных точек зрения гармонично дополнять и поддерживать друг друга. Кроме того, таким образом создается основа открытого обмена реальным опытом и поддержания атмосферы правдивости.

Возможность дальнейшей совместной работы возникнет благодаря коллективной подготовке и проведению праздников в детском саду и школе, инициированию проведения открытых представлений, ответственной работе родителей в различных комитетах детского сада и школы.

Единство детского сада и школы

Человеческое развитие непрерывно: оно не знает границ между начальной и средней школами, между дошкольным, школьным и подростковым возрастами. Чем полноценнее возрастное развитие будет принято во внимание, тем более оно будет соответствовать созревающему человеку. Поэтому согласно концепции вальдорфской педагогики вальдорфский детский сад и вальдорфская школа понимаются как единое целое и по возможности совместно работают.

Такие взаимоотношения имеют различные уровни. Во-первых, они осуществляются интенсивно и регулярно, когда речь идет о переходе ребенка из детского сада в школу. Не только письменная документация воспитателя, а и общее восприятие ребенка принимающим учителем, отдающим воспитателем и их совместный разговор с родителями формируют основу для сознательно построенного и соответствующего данному ребенку перехода.

Кроме того, там, где вальдорфские детский сад и школа соседствуют, регулярно осуществляется совместная работа воспитателей и учителей на еженедельных конференциях. В детских садах и школах, которые объединены в одну организацию, происходит и совместная работа по правовым и экономическим вопросам.

Однако многие детские сады существуют независимо от соседствующей вальдорфской школы. В них развились различные формы совместной работы с вальдорфскими школами, находящимися поблизости, а за оформление перехода детей из детского сада в школу ответственны и те, и другие.

В тех случаях, когда дети из вальдорфского детского сада переходят в государственные или церковные школы, воспитателю детского сада важно позаботиться о рабочих контактах с директором и учительской коллегией начальной школы, чтобы совместно с ними и с родителями найти наилучший для ребенка вариант обучения.

Совместная работа педагогов с терапевтами, врачами и специалистами

Детское развитие в школе происходит более индивидуально, чем в прошлые годы. Тенденции развития уже не могут быть обобщены настолько полно, как в предыдущий период. Граница между индивидуальностью, с одной стороны, и странностями поведения, требующими внимания и сопровождения, с другой, расплывчата. Поэтому вальдорфские учреждения заботятся о непрерывности совместной работы педагогов с врачами или терапевтами, которые во многих детских учреждениях являются членами учительской коллегии и чей профессиональный взгляд в отдельных случаях дает существенное объяснение происходящему в процессе воспитания и обучения и помогает понять особенности каждого ребенка.

Для воспитателей детских садов существует возможность получать в пределах региона компетентную помощь специалиста, в частности ответы на непосредственно педагогические, методико-дидактические, концептуальные и организационные вопросы. Некоторые эксперты специально занимаются решением данных за-

дач, другие совмещают эту деятельность со своей обычной работой. В любом случае это опытные педагоги, тесно связанные с практикой воспитания или обучения.

Похожее происходит и в вальдорфских школах: учителя с многолетним опытом преподавания, а часто и не так давно практикующие преподаватели оказывают помощь в проведении совещаний, в сопровождении коллег, предлагают свое участие в работе курсов повышения квалификации или активно участвуют в специальных встречах. В ряде случаев организуют проведение специальных мероприятий. Региональные группы вальдорфских школ предоставляют коллегам выходной для решения этих задач.

Исследование и улучшение качества обучения

Документация о развитии ребенка

Результаты наблюдений в вальдорфском детском саду за подопечным ребенком документируются как с целью поддержания воспитателем формирования собственного сознания, так и с целью создания основы для бесед с родителями, коллегами или позже — со школьными учителями этого ребенка. Кроме того, составляются протоколы обсуждений ребенка на заседаниях учительской коллегии.

Документация может быть составлена либо в стандартной форме — в виде заметок в дневниках, форма которых была разработана объединением вальдорфских детских садов и продолжает регулярно усовер-

шенствоваться, либо в виде описанных в свободной форме переживаний самого ребенка. К этому добавляются рисунки и картинка ребенка, выполненные акварелью. При приеме ребенка в вальдорфскую школу исследуется уровень его развития и здоровья; результаты такого исследования документируются, обсуждаются с родителями и предназначены для внутреннего пользования. В конце первого года и последующих лет каждый ребенок получает свидетельство, в котором результаты достижений ребенка приводятся не в виде оценок: преподаватели характеризуют в письменной форме поведение ребенка во время учебы, отмечают, каких успехов он достиг в течение года по отдельным предметам и какие шаги еще необходимо предпринять. Свидетельство, выданное по окончании первого года учебы, прежде всего должно дать ориентир родителям, но и для ребенка оно является руководством.

Исследования в педагогической работе

Для вальдорфской педагогики важно, чтобы те, кто педагогически активен, занимались исследовательской работой в своей области. Однако при проведении данных исследований соблюдаются несколько иные, чем обычно принято, условия. Принцип, что исследователь должен дистанцироваться от исследуемого и происходящее не может оказывать никакого влияния на исследуемое, в данном случае не применим, так как дети проявляют свои особенности только тогда, когда находятся в определенных человеческих взаимоотношениях. Таким образом, практически происходит существенное исследование в самом реальном, ответственном воспитательном процессе.

Вальдорфские педагоги детского сада и школы регулярно обмениваются результатами исследований своей практики и пытаются научно обосновать их, чтобы иметь обновленное представление об основах работы. В течение десятилетий журналы «Искусство развития», «Медико-педагогическая конференция» и «Открытые письма преподавателей» находятся в распоряжении педагогов для публикации результатов упомянутых исследований или концептуальных стимулов. Более обширное представление о работе вальдорфских педагогов дают общественности Международная ассоциация вальдорфских детских садов и Союз свободных вальдорфских школ, а также места проведения их педагогических исследований, в частности оказания помощи в работе, или издания брошюр либо книг. Кроме того, во многих изданиях содержатся многочисленные основополагающие материалы, касающиеся всех областей вальдорфской педагогики. Эти материалы постоянно пополняются и обновляются.

Идеальный образ организации, формирование педагогической концепции и улучшение качества работы

Насколько как само собой разумеющееся основу деятельности всех вальдорфских учреждений формирует антропософский образ человека и социального, настолько различны конкретные формы работы в отдельных детских садах и школах. В рамках развития качества работы вальдорфских учреждений стандартными являются описание педагогической концепции и вытекающей из нее формы организации работы, ре-

гулярное сравнение их с действительностью. В работе над идеальным образом организации и формированием ее концепции участвуют педагоги, родители и основатели вальдорфских учреждений, так что имеется определенная уверенность, что актуальные потребности и вопросы вальдорфской педагогики будут учтены.

Кроме того, вальдорфские учреждения заботятся об обеспечении качества работы: через определенные промежутки времени переосмысливаются и в случае необходимости подлежат изменению различные процессы, протекающие в учреждении. Качество педагогической работы и социальные качества организации не всегда могут быть зафиксированы письменно. Надежность качества работы обеспечивается процедурой периодического переосмысления взятых на себя обязательств, гарантирующего возможность обновления уже поставленных задач. За этими усилиями стоит принципиальная идея преобразовать соответствующие учреждения в живой организм, который сможет служить необходимости человека в развитии, вместо того чтобы заставлять отдельных людей вписываться в заданные рамки. Р. Штайнер в своем труде «Основные черты социального вопроса»¹⁵ акцентирует, что сегодня, не как в былые времена, задача обществ и учреждений состоит не в том, чтобы дать ориентир отдельному человеку, а наоборот, в том, чтобы служить индивидуальным потребностям каждого человека. Вальдорфские школы и детские сады отвечают этому требованию, так как постоянно адаптируют свою концепцию к реальным потребностям развития и образования человека.

Коллегиальное самоуправление и управление учреждением

С момента основания вальдорфской педагогики (1919 г.) коллегиальное самоуправление относится к особенностям вальдорфских педагогических учреждений. Оно подразумевает, что учительская коллегия совместно с лицом, ответственным в правовых и экономических вопросах (то есть с лицом, юридически считающимся основателем учреждения), работает над планированием и выполнением предстоящих задач и не приемлет образования иерархии сотрудников, дающих указания. Хотя и в школе, и в детском саду должны быть определены согласно законодательству лица, выполняющие функцию управления, тем не менее, принцип коллегиальности доказывает эффективность его применения, так как все члены учительской коллегии стараются постоянно формировать посредством работы конференций (см. выше) общее представление о предстоящих задачах и развивать основные линии работы. Оперативное управление работой учреждения делегируется отдельным коллегам или группам коллег.

При этом важным является общее восприятие так называемого отраслевого надзора. Если такое восприятие действительно происходит, то требует открытого и правдивого рефлексированного отношения каждого к собственной работе, что определенным образом формирует коллегиальную субстанцию и способность к совместной работе.

Цели коллегиального самоуправления

От сотрудников вальдорфских педагогических учреждений ожидается, что они принимают описанное выше коллегиальное самоуправление, которое служит трем целям, достижение которых повышает качество педагогической работы.

С одной стороны, это отказ от иерархических форм управления, основанных на власти, и формирование атмосферы взаимных признания и уважения, благодаря чему создается такой климат взаимоотношений, в котором только и могут успешно развиваться открытость и честность коллег.

С другой стороны, учителя получают возможность точно знать условия своей педагогической работы и могут сами оценивать положение. Подлинно свободные решения в сфере происходящего в педагогике могут быть только тогда приняты, когда все перечисленные условия учтены. До тех пор, пока учитель и воспитатель ответственны за оценку и доминирование условий своей работы, они могут видеть ее в свете своих стремлений и своей концепции. Этого не происходит, если педагоги вынуждены работать в заданных условиях.

Третья цель — создание для детей «настоящей» жизненной ситуации, в которой терпимость, личная инициатива, ответственность и продуктивное сотрудничество будут не только красивыми словами, а и поистине переживаемыми действиями, социальными обстоятельствами. Это соответствует скрытым потребностям детей и имеет длительное педагогическое воздействие на развитие в них свободной, осознающей себя личности.

Предпринимательская ответственность сотрудников и руководство учреждением

Стремлением каждого педагога является превращение детского сада или школы в свое жизненное пространство, за которое он не только несет ответственность, а которое и оформляет, и делает «своим» по собственному усмотрению. В подобной ситуации не может возникнуть такого отношения к работе, которое появляется при «работе по предписанию». Школа и детский сад должны стать немножко «собственным предприятием», к которому требуется и «предпринимательское отношение». К такому отношению, тем не менее, невозможно принудить; его практически невозможно и сформулировать. Здесь проявляется то, что свойственно вальдорфской педагогике в целом: только свобода принятия решений позволяет возникнуть силам инициативы.

Выражение «предпринимательское отношение» применимо и к управлению объединением (вальдорфские учреждения в Германии организованы, как правило, как союзы), где учителя или воспитатели работают и часто выступают перед обществом как представители учреждения. Вместе с родителями они несут ответственность за «предприятие школа» или «предприятие детский сад», вплоть до ответственности за правильность решения правовых и хозяйственных вопросов.

Формы работы различных комитетов детского сада или школы урегулированы в уставе, проект которого готовится и который принимается демократически, всеми членами объединения, а это значит — как правило и в основном — родителями. Цель этого коллек-

тивного договора — предоставить тем, кто работает, пространство для принятия решений, но вместе с тем — и для взятия на себя ответственности, например за самостоятельное решение вопроса приема новых педагогических сотрудников.

Несмотря на всю их самостоятельность, вальдорфские школы работают не изолированно, а совместно с другими учреждениями. Существуют региональные, межрегиональные и международные объединения вальдорфских детских садов (например, Международная ассоциация вальдорфских детских садов) и школ (региональные общества, национальный Союз свободных вальдорфских школ). Название «вальдорфский» защищено и дается только тем учреждениям, которые прошли многолетний путь проверок и смогли представить убедительную программу, выполнение которой обеспечивается педагогами соответствующей квалификации. Новые школы поддерживаются шефством уже признанных школ.

Интеграция в социальное окружение

Благодаря многообразию и конституционно признанному плюрализму мнений вальдорфские учреждения обогащают новаторскими предложениями воспитательные и образовательные учреждения, находящиеся в их коммунальном или региональном окружении. Представители вальдорфских учреждений принимают по возможности участие в образовательной и культурной жизни региона. Встречи с представителями расположенных по соседству других учебных за-

ведений, представляющими иные педагогические направления, или с представителями либо комитетами региона открывают возможности совместной работы, помогают дать общественности представление о собственной работе и ее особенностях.

С другой стороны, вальдорфские учреждения находятся в окружении заинтересованных родителей и других граждан и могут взять на себя ответственность быть частью активного и развивающегося сообщества. Каждая вальдорфская школа стремится открыться окружающим людям и вести интенсивную работу с общественностью. Доклады, концерты, семинары, творческие курсы, совместное празднование праздников года, дни открытых дверей, рождественские ярмарки доступны всем интересующимся. Таким образом вальдорфские учреждения становятся более или менее активными соорганизаторами культурной жизни окружения.

Архитектура и оформление помещения

Помещения и дома — расширенная кожа. В них протекает наша жизнь, их свойства имеют неопределимое воздействие как на социальные процессы, так и на переживания и здоровье детей. Поэтому стремление вальдорфских педагогов не ограничивается при оформлении детского сада или школы решением только чисто функциональных задач: они стараются создать для детей с чрезмерной чувствительностью такое окружение, которое даст их чувствам положительный стимул, успокоение, защищенность и возможность открыться. В основе этого лежит знание, что все детали

оформления — цвета, формы и свойства материалов, мебели и аксессуаров, картины, освещение и т.п. — воздействуют на детей, вплоть до физиологических процессов. Ребенок должен найти жизненное пространство, которое далеко от обучающих намерений или прагматических целей, но затрагивает непосредственно мировосприятие ребенка и несет в себе формирующие силы.

Эта точка зрения применима и к архитектуре нового здания: в то время как помещения прямоугольной формы кажутся более функциональными, органическая форма строительства предлагает отход от прямого угла и создание помещений, которые дадут маленькому ребенку возможность глубже ощутить свою защищенность. В данном случае архитектура будет соответствовать педагогическим стремлениям и одновременно делать их видимыми для общественности.

Примечания

- 1 Schaefer, G. E. *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2004.
- 2 Eliot, L. *Was geht da drinne vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fuenf Lebensjahren*. 2001.
Huether, G. *Bedienungsanleitung fuer ein menschliches Gehirn*. 2001.
- 3 Bowlby, J. / Ainswort, M. *Deprivation of Maternal Care*. 1966.
- 4 Antonovsky, A. *Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung*.
Franke, A. / Broda, M. *Psychosomatische Gesundheit*. 1993.
Schueffel, W. *Handbuch der Salutogenese*. 1998,
Grossarth-Maticek, R. *Systematische Epidemiologie und praeventive Verhaltenmedizin chronischer Erkrankungen*. 1999.
- 5 Opp, G. / Fingerle, M. / Freytag, A. *Was Kinder staerkt*. 1999.
- 6 Rittelmeyer, Ch. *Schulbauten positiv gestalten*. 1994.
- 7 См. прим. 2.
- 8 Пацлаф, Р. *Застывший взгляд*. М., Эвидентис, 2003.

- 9 Bellenberg, G. *Individuelle Schullaufbahnen*. 1999.
- 10 Hildebrandt, G. / Moser, M. / Lehofer, M. *Chronobiologie und Chronomedizin*. 1998.
Schad, W. *Die Idee der Evolution in der Paedagogik*.
Erziehungskunst, 9/2004.
- 11 Штайнер, Р. *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*. М., Парсифаль, 1993.
Штайнер, Р. *Здоровое развитие*. Калуга, Духовное познание, 1995.
Steiner, R. *Erziehungs-, Unterrichts- und praktische Lebensfragen vom Gesichtspunkt anthroposophischer Geisteswissenschaft*. GA 297a. 1998.
Краних, Э.-М. *Антропологические основы вальдорфской педагогики*. (Готовится к изданию.)
- 12 См. прим. 10.
- 13 Пиаже, Ж. / Инхельдер, Б. *Психология ребенка*. СПб., Питер, 2003.
- 14 Richter, T. *Paedagogischer Auftrag und Unterrichtsziele — vom Lehrplan der Waldorfschule*. 2003.
- 15 Штайнер, Р. *Основные черты социального вопроса в жизненных необходимостях настоящего и будущего*. Ереван, Ной, 1992.

У книзі окреслено основні мотиви виховання і викладання у вальдорфському дитячому садку та перших класах вальдорфської школи. Тезисно наведено наукове обґрунтування головних принципів вальдорфської педагогіки у контексті цілісного розвитку дитини від перших років до десятого року життя.

Науково-популярне видання

ПАТЦЛАФ Райнер, КАЛЬДЕР Тельзе та інші

**ЛЕЙТМОТИВИ
ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ
Від трьох до дев'яти років**

Частини I і II

Російською мовою

*За редакцією Олени Колюхової
Переклад з німецької Оксани Богданенко,
Ксенії Медведевої
Літературна редакція Лариси Дмитришиної
Верстка Сергія Копила*

*Головний редактор Олена Колюхова
Директор видавництва Наріне Мальцева*

Підписано до друку 26.02.2008.
Формат 84x108/32. Папір офсетний. Гарнітура Шкільна.
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 8,4.
Наклад 1000 прим. Зам. № 8137

Видавництво «НАІРІ».
02140, Київ, пр-т Бажана, 24/1—100
nairi@i.com.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 2128 від 17.03.2005.

ТОВ «Дорадо-Друк»
09000, Київська область,
м. Сквиря, вул. Щорса, 7