

УДК 371.4

Вальдорфская школа: слагаемые успеха

Л.Д. Грушова

Рассмотрены различные толкования антропософии Р. Штайнера как философско-методологической основы вальдорфской педагогики. Произведен анализ психолого-педагогической, философской, социологической литературы, обобщен фонд знаний педагогики России, Беларуси и Германии в области вальдорфской педагогики. Введен в научный оборот широкий и многообразный фонд оригинальных источников, прежде всего зарубежных, существенно расширяющий базу данных о вальдорфской педагогике в контексте мирового опыта.

Проанализированы основные варианты и модели вальдорфских школ в различных странах мира, рассмотрены основные подходы отечественных и зарубежных авторов к определению такого явления, как «вальдорфская педагогика».

Выявлены особенности учебно-воспитательного процесса в модели вальдорфской школы, и дана оценка новаторским подходам к обучению вальдорфских педагогов.

В период обновления социальных сфер жизни и переустройства общественного сознания, реформирования национальной системы образования, ее интеграции в мировое образовательное пространство возрастает роль факторов преобразования современной белорусской школы, унаследовавшей советскую систему образования. Это определяет необходимость коррекции традиционных подходов к образованию и воспитанию подрастающих поколений, выдвигает задачу исследования путей решения данной проблемы. Следует отметить, что совершенствование системы образования во многом связано и определяется степенью осмысления и использования мирового опыта, знания современной и зарубежной практики образования, в частности, опыта вальдорфской школы, поскольку растущая интернационализация всех аспектов жизни общества требует постоянного анализа процессов, происходящих в образовательной сфере за рубежом, их соотнесения с тенденциями развития отечественного образования. Знание тенденций развития зарубежных образовательных систем позволяет нам лучше осознавать приоритеты отечественного образования, направлять и прогнозировать его развитие. Опыт зарубежных стран может обеспечить целостное видение современных проблем и показать возможности их решения.

Особая значимость данной проблемы для суверенной Республики Беларусь определяется существованием кризиса, который проявляется в следующих негативных тенденциях: уменьшение с начала 90-х годов воспитательного потенциала учреждений образования; потеря интереса детей и учащейся молодежи к общественной работе; коммерциализация жизни в молодежной среде, обесценивание честной трудовой деятельности; проявление социальной тревожности, неуверенности, агрессивности и жестокости среди подростков; увеличение числа учащихся с девиантным поведением, что, в свою очередь, побуждает как родителей, так и учителей к поиску альтернатив в сфере образования.

Причиной негативных проявлений в образовании подрастающего поколения является прежде всего формализм, царящий в воспитательной работе. Он характеризуется механическим усвоением и использованием определенных положений, норм и правил поведения без их осознанного осмысления, умения самостоятельно применять их в жизни. Формализм проявляется также и в шаблонном планировании новых видов и форм деятельности без наполнения их глубоким содержанием, отсутствии анализа проводимой с детьми, учащимися и студентами работы. Проанализировав деятельность белорусских школ, нетрудно заметить, что опыт лучших школ зарубежных стран используется недостаточно, что обуславливает научное рассмотрение прогрессивного опыта зарубежных школьных моделей, в частности, новаторского опыта вальдорфской школы.

Для решения назревших проблем в области воспитания на государственном уровне были приняты основополагающие документы, в частности, «Концепция воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь» (2000). Так, в данном нормативном документе особое место отводится созданию разнообразных типов учебных заведений, вариативных и авторских программ, новых педагогических технологий. Данное положение «Концепции воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь» как нельзя лучше отражает актуальность сложившейся проблемы. Усилиями государственной политики и педагогической общественности начали создаваться условия, в которых наращивается и расширяется освоение и переоценка опыта предшествующих лет, осмысливается мировой опыт в области образования и воспитания.

Мы полагаем, что выход из сложившейся ситуации может быть найден лишь при условии использования новаторского опыта альтернативной педагогической модели, основанной на принципах демократичности и гуманности. В связи с этим проблема подготовки учащихся к жизни не только посредством приобретения ими определенных знаний, умений и навыков, но и развития их духовного потенциала, воспитание их в духе уважения, доброжелательности, толерантности и взаимопомощи является весьма актуальной и приоритетной в иерархии проблем современного образования. Но использование передовых методов вальдорфской педагогики в практике национального образования механически, без должного научно-теоретического обоснования и выявления соответствующих социально-педагогических условий лишь порождает новые противоречия. В связи с этим особую актуальность приобретают детальное изучение и возможность создания альтернативной школьной модели в образовательном пространстве Республики Беларусь, а именно вальдорфской школы, которая видит свою задачу в свободном самоопределении ученика, в одинаковом развитии мыслительной, эмоцио-нальной и волевой сторон личности.

До последнего времени это педагогическое направление было практически неизвестно у нас. В настоящее время данный вид альтернативных школ освещен в трудах таких российских ученых, как В.К. Загвоздкин, А.А. Пинский, М. Арапов, Н. Кротких, Е.И. Горохов, Л.Г. Радионова, В.Г. Цыпурский, Е.Н. Ионова, А.П. Топтыгин и т.д.

На основании анализа трудов российских ученых мы пришли к заключению, что их статьи в большинстве своем носят обзорный характер, характеризуют лишь отдельные особенности данного типа школы, следствием чего является отсутствие глубинного анализа феномена вальдорфской школы. Мало внимания уделяется таким важным вопросам, как соотношение традиций и новаторства, теоретико-методологическая основа

вальдорфской педагогики, особенности организации учебно-воспитательного процесса в вальдорфской школе, учебный план и т.д.

Среди зарубежных источников следует отметить работы Й. Кирша, Х.Г. Винекена, К. Линденберга, Э.М. Краниха и т.д., в которых наряду с особенностями педагогики рассматривается также философский аспект вальдорфских школ, „pro“ и „contra“ вальдорфской педагогики, уделяется большое внимание рассмотрению сущности человека как в области физиологии, психологии и социологии, так и антропософской антропологии. И все же, несмотря на все достоинства данных работ, в них отсутствует информация об опыте вальдорфского движения в других странах мира, а это очень важно, так как вальдорфская педагогика, возникнув в Германии, превратилась сегодня в интернациональное педагогическое движение, что предполагает изучение мирового опыта.

Анализ литературы по исследуемой теме в Беларуси показал определенную фрагментарность накопленного фонда знаний. Информация о вальдорфской школе представлена в работах таких белорусских ученых, как В.А. Капранова (статья «Авторская школа»), С.А. Сергейко («Зарубежная реформаторская педагогика конца XIX – первой половины XX в.»). Заслугой данных работ можно считать попытку обобщить в единое целое основные положения исследований российских ученых. Но, к сожалению, отсутствует анализ зарубежных источников, вследствие чего специфика воспитания в вальдорфской школе остается недостаточно изученной. Непонятными остаются особенности данной педагогической модели, что влечет за собой формирование необоснованных предубеждений относительно вальдорфской педагогики.

Вследствие этого настоящее исследование направлено на выявление основных отличительных черт положительного опыта вальдорфской педагогики и возможности использования ее научных идей. Теоретическая неразработанность и педагогическая значимость проблемы определили тему исследования: «Вальдорфская педагогика – слабые стороны успеха».

Целью исследования является выявление и анализ основных отличительных черт прогрессивного опыта вальдорфской педагогики.

В связи с целью нашего исследования были поставлены следующие задачи:

1. Выявить и проанализировать теоретико-методологическую основу вальдорфской педагогики.
2. Рассмотреть диалектику традиций и новаторства в вальдорфской педагогике.
3. Изучить специфические черты вальдорфских школ.
4. Проанализировать особенности организации учебно-воспитательного процесса в вальдорфской школе.

Методы и методология исследования. Методологические исследования основываются на философском учении о человеке, антропософии; концептуальных положениях Р. Штайнера, Й. Кирша, К. Линденберга о развитии человека с точки зрения духовной науки; концепции всеобщей связи и развития явлений в обществе и науке; принципе диалога культур, который позволяет рассматривать образование в разных странах как взаимодействующие структуры; принципе исторического подхода для выявления особенностей сопоставляемых образовательных структур; принципе единства сравнительно-педагогического, историко-социологического, культурологического и

антропологического подходов при интерпретации педагогических явлений и процессов; системном принципе, который заключается в целостном рассмотрении элементов образовательных систем; логико-аналитическом подходе, который предполагает выявление объективных критериев для сопоставления изучаемых реалий; тесном взаимодействии количественных и качественных методов изучения феноменов образования. Исследование опирается на современные педагогические концепции: о воспитании гражданина, человека культуры и нравственности, ориентируясь на возрождение в воспитании ценностей общечеловеческой и национальной культур (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Харламов); целостного формирования личности (Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин и др.); личностно ориентированное воспитание в современной школе, требующее гуманизации межличностных взаимоотношений субъектов воспитательного процесса в школе (Ш.А. Амонашвили, К.В. Гавриловец, И.С. Якиманская и др.). В процессе исследования использовался комплекс теоретических методов: анализ психолого-педагогической, философской, социологической литературы по исследуемой теме; анализ периодической печати; изучение и обобщение фонда знаний педагогов России и Германии в области вальдорфской педагогики (В.К. Загвоздкин, А.А. Пинский, М. Арапов, Р. Штайнер, Х.Г. Винекен, К. Линденберг, Э.М. Краних и др.). Использовался аналитико-синтетический метод для систематизации исследуемых педагогических явлений и процессов; метод сопоставительного анализа и обобщения ведущих педагогических идей и концепций, интерпретации антропологических оснований в вальдорфской педагогике.

Теоретическое значение исследования состоит в том, что оно в определенной степени будет способствовать интегрированию отечественной и зарубежной педагогики. Соответствующие белорусским реалиям находки в области воспитания и образования, используемые в вальдорфских школах, при их творческом использовании соотносительно с социально-культурными условиями Беларуси могут стать достоянием педагогической общественности и считаться теоретической предпосылкой для становления вальдорфской школы в отечественной педагогике.

Научная новизна исследования состоит в введении в научный оборот обширного фонда оригинальных источников, прежде всего зарубежных, который существенно расширяет базу данных о вальдорфской педагогике в контексте мирового опыта.

Результаты и их обсуждение. Начало деятельности вальдорфских школ было положено в век бурных преобразований во всех сферах жизнедеятельности государств Западной Европы, в конце XIX – начале XX века. Этот период характеризуется созданием национальных систем народного образования, расширением участия государства в делах школы, развитием женского образования, поиском направлений и путей реформирования самой школы.

Вместе с тем, прогресс техники в конце XIX – начале XX века, практический опыт ряда экспериментальных учебных заведений, заметный рост числа педагогических центров, увеличение контактов педагогов в международном масштабе все более показывали несоответствие традиционной школы, практики воспитания и образования уровню развития производства, науки и культуры. Именно война показала, сколь недооценивали правительства европейских стран значение школы в деле подготовки молодежи к выполнению различных общественных функций. Школа стала восприниматься

как устаревшая, не отвечающая потребностям подрастающего поколения, не способствующая развитию у детей активности и самостоятельности, не готовящая детей к применению полученных теоретических знаний на практике [1, с. 5–6].

В связи с существованием вышеперечисленных проблем в жизнедеятельности школы, ее несоответствием как временным рамкам, так и потребностям общества шел поиск новых путей организации учебно-воспитательного процесса. Именно в этот период возникает огромное количество концепций и теорий, альтернативных традиционной педагогике, целью которых было преобразование существующего положения вещей. «Действующими лицами» данного периода были Г. Кершенштейнер, автор теории гражданского воспитания, Г. Шаррельман и его «педагогика личности», основатель педагогики действия» В.А. Лай, Э. Мейман, один из первых авторов работ, посвященных психологии ребенка, и др. Среди них особый интерес представляет вальдорфская школа, основанная 7 сентября 1919 года в городе Штутгарт (Германия). Ее идейным вдохновителем был немецкий педагог, философ и литературовед Рудольф Штайнер (1861–1925).

Возникновение вальдорфской школы было обусловлено требованием времени и общества, которое нуждалось в совершенно новом образовательном учреждении, способном подготовить подрастающее поколение к жизни. Предпосылками возникновения данной школы был, с одной стороны, многообразный практико-педагогический опыт Р. Штайнера, а с другой стороны – добытые им посредством методов познания, систематически построенные, качественно новые человековедческие данные. Этому содействовал также самоотверженный вклад Эмиля Мольта, директора табачной фабрики «Вальдорф – Австрия», для детей рабочих которой эта школа собственно и создавалась. Из слов Р. Штайнера нетрудно понять намерения его педагогики: «Существует три действенных воспитательных принципа: страх, дрессура и любовь; от первых двух вальдорфская педагогика отказывается» [2, с. 173].

Из данной исторической справки можно прийти к выводу, что вальдорфская школа не относится к новым, недавно возникшим направлениям. Но, к сожалению, данная школа зачастую рассматривается не как учебно-воспитательная организация, а как некое оккультно-мистическое общество, хотя она распространена во всем мире. Достаточно сказать, что вальдорфские детские сады и школы существуют в сорока странах мира, а это свыше семисот только средних школ, а детских садов более двух тысяч.

Как видно из табл. 1, вальдорфская педагогика находит поддержку главным образом в странах европейской культуры. Причинами недоразумений и полемики, возникающих вокруг вальдорфской школы, является ее теоретико-методологическая основа, «духовная наука» (или антропософия). Существует необозримое количество трактовок антропософии. Сам Р. Штайнер под антропософией понимал не какую-то лишь теоретическую доктрину, а рассматривал ее как науку, способную на практике решить проблемы воспитания и обучения детей.

Сущность антропософии Р. Штайнер видел, прежде всего, в служении людям. А это очень важно, так как социальная направленность его науки подразумевает не только ее теоретическое, но и практическое использование, что, несомненно, должно послужить прогрессу общества. Мы полагаем, что какое-либо учение можно назвать наукой лишь в том случае, если наряду с решением теоретических задач оно может

быть использовано в повседневной жизни, если оно будет способствовать развитию различных сфер человеческой жизни.

Таблица 1

Количественные данные по распространенности вальдорфских школ

Страна	Количество	Страна	Количество
Германия	167	Франция	13
Голландия	96	Канада	12
США	91	Венгрия	12
Австралия и Новая Зеландия	41	Австрия	10
Швеция	39	Эстония	9
Швейцария	36	Чехия	7
Норвегия	28	Латвия	5
Великобритания	26	Польша	3
Страны Южной Америки	24	Украина	3
Бельгия	21	Израиль	3
Финляндия	18	Индия	1
Россия	18	Япония	1
Италия	17	Китай	1
Дания	17	Киргизия, Грузия, Казахстан	1
Страны Африки	16	и другие страны	

В немецкоязычных источниках дается следующее толкование антропософии:

– когда мы говорим об антропософии с педагогической точки зрения, уточняют Й. Келлер и Ф. Новак, то речь здесь идет о целостном толковании космоса и человека – лучше сказать человечества и его развития, – которое рассматривается чаще всего как мистика, а не как наука, так как методы, с помощью которых Р. Штайнер развивал свое учение, не поддаются толкованию вообще или тяжелы для изучения. Так как сторонники этой педагогики (учителя, родители, артисты, врачи и т.д.) глубоко верят в учение Р. Штайнера и тесно связывают свою практическую деятельность с этим учением, то их чаще всего критикуют как дерзких, слепых, в отношении мировоззрения, так и узколобых приверженцев идеологии [3, с. 363];

– с точки зрения философии, по утверждению А. Хальдера и М. Мюллера, антропософия есть наука, которая вобрала в себя все лучшее из индийской духовной жизни, платонизма, гностики, мистики, философского идеализма, оккультизма и т.д. «Духовная наука» (или антропософия) должна привести к пробуждению ясновидческих душевных сил. Согласно данному учению, первоосновой бытия является «духовное», от которого посредством первородного греха, отделилось «материальное» [4, с. 296–297].

Российские ученые также занимались анализом антропософии Р. Штайнера. Обращает на себя внимание высказывание Е.И. Соколовой, которая определяет, что антропософия (от греч. *anthropos*–человек и *sophia*–мудрость) есть путь к раскрытию заключенных в человеке скрытых духовных сил, в основе которого лежали идеи немецких ученых и поэтов И.В. Гете и Ф. Шиллера. Последние полагали, что познание природы человеком есть вместе с тем самопознание природы через человека. Сам же человек представляется единством трех ипостасей: души, тела и духа. Развивая эту мысль, Р. Штайнер

предложил обогатить данное триединство психологическими и физическими характеристиками человека, в результате чего выстроилось следующее соответствие понятий:

- мозг и нервная система–интеллектуальная сфера–дух;
- сердце и дыхательная система–сфера эмоций–душа;
- обмен веществ и опорно-двигательная система–действенно-волевая сфера–тело

[5, с. 100–101].

Трактовка антропософии представлена также в книге белорусского педагога С.А. Сергейко «Зарубежная реформаторская педагогика конца XIX – первой половины XX века», где она рассматривается как учение, согласно которому развитие способности к познанию приводит человека к совершенству. «Антропософия, – пишет автор, – есть также концепция о человеке, его месте в космическом пространстве, дающая человеку возможность овладения высшей истиной только путем собственного познания сверхчувственного, неземного».

Обобщив все вышеназванные толкования данного учения, под антропософией следует понимать философскую антропологию, основной целью которой является рассмотрение сущности человека или, как выразилась С.А. Сергейко, «места человека во вселенной», познание которого возможно достигнуть благодаря неустанному самосовершенствованию своих духовных качеств.

В книге Р. Штайнера «Очерк тайноведения. Мистика на заре духовной жизни нового времени. Философия свободы» подробно описываются составляющие части человеческого существа. Их всего четыре: физическое тело, эфирное тело, астральное тело и собственное «Я» человека.

Если образно представить человека в виде пирамиды, то, согласно антропософскому учению Р. Штайнера, в основании всего будет лежать физическое тело, далее развивается эфирное тело, следующим этапом является астральное тело, и на самой вершине всего строения располагается «я–тело», которое делает человека венцом природы.

Известный немецкий исследователь наследия Р. Штайнера Й. Кирш, рассматривает антропософию с позиций педагогической науки, что позволяет лучше понять, каким образом происходит развитие и становление вышеназванных тел человека. Согласно Й. Киршу, под физическим телом следует понимать физическое развитие ребенка в первые семь лет жизни посредством подражания. Он считал, что с духовно-научной точки зрения на человека до семилетнего возраста можно воздействовать лишь таким образом.

Несомненно, как Р. Штайнер, так и Й. Кирш правы. Ведь физическое здоровье, о котором заботятся уже с младенческого возраста, послужит прочным фундаментом, на котором будет базироваться дальнейшее развитие ребенка. Несоблюдение данного закона воспитания может привести к плачевным последствиям в будущем, так как ребенок, не развитый достаточно физически, будет не в состоянии успешно обучаться. По словам Р. Штайнера, здоровое физическое тело является базисом для развития остальных тел человека, которые можно охарактеризовать как моральный дух человека. Правильно заложенные основы физического тела в раннем детстве помогут в будущем, несомненно, избежать таких насущных проблем современной молодежи, как алкоголизм, наркомания и др.

Следующим звеном в организации человеческого существа, по мнению Р. Штайнера, является эфирное тело. С точки зрения сверхчувственного познания ему присуща

более высокая степень действительности, чем физическому телу. Й. Кирш, конкретизируя слова Р. Штайнера, говорит, что эфирное тело характеризуется как носитель сил роста, привычек и склонностей, чувств, а также памяти.

По глубокому убеждению Р. Штайнера, третьим членом человеческого существа является астральное тело. Оно должно рассматриваться относительно того, что мы называем страстями, низшими и отчасти также высшими, все то, что человек несет в себе относительно радости и боли, удовольствия и страдания, желаний и склонностей.

Й. Кирш приписывает астральному телу наличие чувств, потребностей и неохот, ума. По его словам, астральное тело развивается после полового созревания, во время третьего семилетия. Формируется же это тело посредством социальных взаимоотношений и благодаря образованию собственного критического мышления человека. В астральном теле, по его мнению, кроме названных чувств запечатлевается способность мыслить. Как к седьмому году жизни освобождаются внешние чувства ребенка, так к четырнадцатому году жизни – привычки, память, темперамент и т.д., и потом к двадцатому, двадцать второму году – критический разум, самостоятельное отношение к окружающему миру. В то же время Й. Кирш указывает на то, что с формированием астрального тела заканчивается телесное и душевное развитие, но не развитие духа. Следующий этап развития человеческого существа это «я–тело» [6, с. 15].

Вальдорфские педагоги и другие исследователи сущности человека в данный временной отрезок (Ж.-Ж. Руссо, Э. Мейман) также отдавали предпочтение именно интеллектуальной сфере, развитию собственных суждений.

По глубокому убеждению Р. Штайнера, четвертым членом человеческого существа является «я–тело», то есть сокровенная святость души. Этот четвертый член человеческого существа должен пониматься как сила, которая дает способность сказать себе «Я», что каждый может сказать лишь самому себе [7, с. 46–48].

Мы считаем, что Р. Штайнер был прав, говоря, что целостное становление человека заканчивается приблизительно к двадцати одному году, когда он способен самостоятельно реагировать на воздействия внешней среды. Под критическим мышлением Р. Штайнер понимал высказывание своего отношения к окружающей действительности. Такое отношение возможно лишь после прохождения этапа полового созревания, так как в момент полового созревания в ребенке идет постоянная борьба его физической и душевной сторон, что затрудняет формирование разума.

На основании вышеизложенного материала можно выделить следующие задачи воспитания:

Таблица 2

Задачи воспитания вальдорфской педагогики

Временной отрезок	Задачи воспитания
От рождения до 7 лет	Забота о физическом развитии ребенка
От 7 лет до 14 лет	Формирование чувств
От 14 лет до 21 года	Развитие мышления
С 21 года	Формирование способности самостоятельно познавать окружающий человека мир

Проанализировав предложенные Р. Штайнером задачи воспитания, понимаешь, насколько точно он видел природу человека. А ведь, если мы посмотрим на нашу общеобразовательную школу, то, вероятно, не найдем ничего более противоречащего установкам Р. Штайнера. Согласно В.К. Загвоздкину, уже начиная с детского сада, детей готовят к поступлению в вуз, тем самым, разрушая их потребность в детстве. А что будет с таким ребенком к седьмому–восьмому году жизни? Он просто-напросто превращается в измученного старичка, которому нет никакого дела до учебы, или же в немыслиющего робота, который выполняет автоматически свою программу. Ребенок, не испытывший, что такое детство, впоследствии столкнется с большими проблемами, как психологического, так и морального плана. Вальдорфская педагогика уделяет огромное значение данному отрезку жизни человека. Ведь не прожив нормально детства, невозможно в будущем правильно вступить во взрослую жизнь [8, с. 10].

Современная наука разделяет утверждения Р. Штайнера о том, что человек есть сложнейший механизм, деятельность которого строится строго ритмично. Эта ритмичность влияет на способности человека, его настроение, подвижность и т.д. Антропософия, которая уделяет в своих исследованиях целостному рассмотрению человека значительное внимание, выполняет тем самым важную педагогическую задачу, а именно: наполняет педагогов нужным знанием человеческой природы, чтобы впоследствии они могли действовать педагогически верно, сообразно законам человеческой сущности.

Следует подчеркнуть, что вальдорфская школа, несмотря на ее философскую основу, не является школой мировоззрения. Сам Р. Штайнер трактовал суть школы так: «Вальдорфская школа не должна быть школой мировоззрения, в которой головы детей забивают антропософскими догмами. Мы хотим, чтобы все то, что добыто в области антропософии, стало живой силой практики обучения. Мы должны проявлять живой интерес ко всему, что происходит вокруг нас, в противном случае мы будем плохими учителями для этой школы» [9, с. 120].

Таким образом, антропософия является своеобразным орудием добычи всевозможных знаний, касающихся природы человека, которые впоследствии используются в учебно-воспитательном процессе вальдорфской школы. Антропософия является неотъемлемой частью и основой вальдорфской педагогики. С уверенностью можно сказать: не будь антропософии, не было бы и вальдорфской школы в таком облике, в котором она представлена на сегодняшний день. Следует подчеркнуть, что антропософия Р. Штайнера есть философская антропология, которая в центр своих исследований ставит рассмотрение сущности человека, поиск путей совершенствования заложенных в нем природных сил.

Как известно, прогрессивные идеи эпохи Просвещения не были сполна реализованы педагогами того времени, что было обусловлено рядом объективных причин. И лишь спустя столетие их наследие получило новое рождение в трудах педагогов-реформаторов. Среди педагогических направлений эпохи Просвещения, повлиявших на педагогику Р. Штейнера, следует назвать пиетизм, филантропизм и неогуманизм.

Так, основоположник первого направления Август Герман Франке (1663–1727), стремился к пробуждению, обновлению религиозного чувства, постижению личности в ее индивидуальной глубине. Он указывал на то, что в воспитании и обучении должны со-

четаться слово и дело, стремился соотнести сообщаемые в школе знания с нуждами повседневной жизни посредством ознакомления с различными ремеслами [10, с. 27–28].

По словам А. Арапова, развитию религиозного чувства придается важное значение и в школах Р. Штейнера. Но в отличие от школ пиетистов вальдорфские школы не являются конфессиональными. В вальдорфской школе присутствует значительный элемент христианства, являющийся носителем культуры и морали, в то время как А.Г. Франке целью религиозного воспитания видел создание трех добродетелей: любовь к природе, послушание и усердие.

В то же время педагогическим новшеством того времени, по утверждению А.И. Пискунова, стало использование ручного труда в школах пиетистов для обучения школьников. Особенностью уроков данного типа в школах А.Г. Франке было то, что он был введен только для детей-сирот и, конкретизируя этот факт, нужно добавить, что ручной труд как образовательный предмет преподавался лишь в школах девочек-сирот, что трудно объяснить. Ведь в 1705 году, например, в сиротском доме воспитывались сто мальчиков и двадцать пять девочек. Единственный вид ручного труда для мальчиков, который называет А.Г. Франке, это вязанье [11, с. 32].

В вальдорфских школах, согласно Т. Цырлиной, ручным трудом занимаются как мальчики, так и девочки, так как, по мнению Р. Штейнера, все дети в равной степени должны быть готовы к будущей взрослой жизни. Связь пиетистов с вальдорфскими, относительно трудового воспитания, заключается в том, что в последних мальчики на равных с девочками занимаются рукоделием, вязанием и т.д., что, по мнению вальдорфских педагогов, приводит к развитию интеллектуальных способностей.

Несмотря на наличие общих моментов следует отметить, что цели трудового воспитания в школах А.Г. Франке и Р. Штайнера имели различную направленность. Труд в школах пиетистов использовался с двойной целью. С одной стороны, в нем видели средство отвлечь детей от пустого препровождения времени и, с другой стороны, А.Г. Франке придавал труду огромное воспитательное и практическое значение. Р. Штайнер утверждал, что трудовая деятельность способствует развитию человеческих способностей, помогает познать самого себя, и в то же время он отмечал, что каждая сделанная вещь должна приносить пользу людям и служить на благо всем, кто ею пользуется.

Значительное влияние на педагогику Р. Штейнера оказали представители известного в Европе педагогического движения филантропизма: И.Б. Базедов (1724–1790), И.Г. Кампе (1746–1818) и др.

Йоахим Генрих Кампе весьма отчетливо провозглашал идеи независимости школы от государства. Он исходил из убеждения, что общество должно соблюдать права каждого человека и предоставлять ему возможность для свободного развития. Он настаивал на необходимости распространения любых наук и искусств, которые не наносят вреда обществу [12, с. 181].

Именно под влиянием идей представителей этого течения, Р. Штейнеру удалось реализовать идею негосударственной школы, так как, по его мнению, после эпох церковных и государственных школ пришло время существования школ граждан. Он настаивал на автономности школы, говоря, что последняя должна быть образовательным

государством, основным законом которой является свободное воспитание учеников, независимое от внешних обстоятельств.

Йохан Бернгард Базедов настаивал на соблюдении школой следующих принципов воспитания: «Природа! Школа! Жизнь!» К задачам воспитания он относил гармоничное развитие человека, сочетание умственного и физического воспитания. Характерными чертами основанного им педагогического течения были: связь с природой, с жизнью; идея радостного обучения; обучение ручному и сельскохозяйственному труду; прогулки, экскурсии, гимнастика; учет возрастных и индивидуальных способностей детей, мягкая дисциплина [13, с. 27].

Но следует отметить, что в воспитательном учреждении в городе Дессау, которым руководил И.Б. Базедов, труд хотя и занимал довольно большое место, но преследовал иные цели, нежели школа Р. Штайнера. Занятия трудом использовались главным образом как средство укрепления физических сил воспитанников. Уроки труда в вальдорфских школах являются обязательным предметом на всех ступенях обучения и служат не только укреплению физических сил, но также и душевно-духовному развитию человека, укрепляют волю и служат средством формирования самостоятельности воспитанников.

Так же, как и И.Б. Базедов, Р. Штайнер настаивал на радостном и свободном обучении. Однако свобода должна пониматься не в смысле ассоциальности (здесь не воспитывают анархистов), поскольку человек живет в социуме, а в смысле свободы выбора жизненных ценностей, ориентиров, мировоззренческих позиций, а также свобода от страхов и стрессов, свободное желание узнавать, совершенствоваться.

Будучи философом, Р. Штайнер, конечно же, впитал в себя лучшие традиции немецкой классической философии в лице И. Канта, Ф. Шлейермахера, И.Г. Фихте, Г.В.Ф. Гегеля, Ф.А.В. Дистервега и представителей реформаторского течения (Г. Кершенштейнера, Г. Шаррельмана, С. Френе).

Анализируя работы Р. Штайнера, нетрудно заметить, что на его взгляды оказывали влияние идеи неогуманистов в лице В. Гумбольдта (1767–1835), который уделял особое внимание реорганизации гимназии как учебного заведения, требовал создания единой светской школы и общественно-полезного обучения граждан. По его мнению, гимназия должна одновременно давать «практически полезные и необходимые знания», то есть «современное образование», и знание древних языков и литературы – «классическое образование».

Но, как известно, гимназия, рассматриваемая В. Гумбольдтом, все же оставалась сословным учебным заведением, несмотря на все положительные изменения. Школа же Р. Штайнера изначально создавалась для детей рабочих, то есть не для привилегированных сословий, но в то же время для всех, кто желал в ней обучаться.

Следует отметить, что Р. Штайнеру в своей антропософской педагогике удалось удивительным образом объединить традиции классической педагогики XVIII–XIX веков, благодаря идеям которой сформировалось новое педагогическое направление – вальдорфская педагогика.

Достаточно много точек соприкосновения у Р. Штайнера и А. Лайа (1862–1926), который был педагогом-теоретиком «школы действия». По мнению А. Лайа, труд является прежде всего средством умственного, физического и духовного развития детей.

Под «школой действия» он понимал всякого рода разностороннюю активную деятельность, и поэтому он критиковал традиционную педагогику, порождавшую пассивность в школе.

В вальдорфских школах уроки проводятся как можно более оживленно благодаря воспитателям которые, ориентируясь на идеи Р. Штайнера, создают атмосферу успешного обучения. На таком уроке, как это бывает зачастую в обычной школе, дети не будут «засыпать» уже после сообщения цели урока. Причиной этому служат разнообразные виды деятельности, практикуемые на занятии. Так же, как и в школах А. Лайя, урок в вальдорфской школе не сводится лишь к передаче учебного материала и выполнению определенного количества упражнений. Здесь подходят целостно к изучению какого-либо предмета.

Кроме того, А. Лай важное внимание уделял обоснованию методов преподавания в своей школе, ориентированных на учет индивидуальных особенностей каждого ребенка. А. Лай рекомендовал практические и творческие работы школьников в лабораториях, мастерских, уход за растениями и животными, театрализованные представления, лепку, рисование, игры, спорт.

В школах Р. Штайнера весь учебно-воспитательный процесс также строится строго с учетом возрастных особенностей детей, соблюдение которых обеспечивает гигиеническую организацию процесса обучения. Здесь не станут «давить» на развитие собственных суждений, когда, например, у ребенка должны развиваться воля и чувства. По мнению вальдорфских педагогов, всему должно быть свое время.

Схожесть взглядов педагогов-реформаторов (Г. Кершенштейнера, Г. Шаррельмана, С. Френе) и Р. Штайнера обусловлена тем, что их педагогическая деятельность протекала в одинаковых временных, социально-экономических, политических и территориальных рамках; их теории были направлены на преобразование и модернизацию устаревшей системы образования; основной движущей силой их деятельности была любовь к ребенку, стремление создать счастливого человека со способностями, который сможет успешно реализовать себя в повседневной жизни, дать ему все необходимое с точки зрения воспитания и образования.

Напрашивается, естественно, вопрос: а что же нового привнес в педагогическое творчество Р. Штайнер? Вальдорфская школа не смогла бы просто благодаря обобщению прошлых знаний стать альтернативным направлением в педагогике. Ведь альтернативность подразумевает под собой в первую очередь оригинальность и неповторимость.

Подводя итог, следует сказать, что вальдорфская школа возникла не на пустом месте, она впитала в себя многолетний исторический опыт прошлых поколений, который сегодня является классикой педагогической мысли. Из переработки идей традиционной и новаторской педагогической мысли вальдорфская педагогика постепенно преобразовывалась в неповторимую, уникальную педагогическую модель, в которой отражены, по нашему мнению, наиболее позитивные черты прошлого, на основе которых происходило становление нового образования.

Во всех трактовках относительно цели воспитания в вальдорфской школе можно проследить один общий момент, а именно: здоровое развитие ребенка как в физическом, так и психологическом плане, подготовка его к жизнедеятельности в постоянно

меняющемся мире, а также помощь в поиске своего места в жизни. Читая данные положения, нетрудно заметить разницу относительно постановки цели в обычной школе, которая по-прежнему создает более «научные аттестаты».

Исходя из оригинальности целей, да и самой трактовки вальдорфской школы, необходимо отметить, что эта своеобразность проявляется также и в организационной структуре данной школы. По утверждению Р. Штайнера, «школа должна быть автономной, свободной от государственного давления».

Р. Штайнер, говоря о вальдорфской школе, подчеркивал, что «школа, типа вальдорфской, с первого момента создания есть организм; это, прежде всего, коллегия преподавателей, которые и составляют духовную основу организации» [14, с. 72].

Характеризуя данную особенность вальдорфской школы, С.А. Сергейко отмечает, что данное образовательное учреждение работает без директора, руководство осуществляется на коллегиальной основе учителями, имеющими стаж работы более двух лет. Коллективно решаются организационные и финансовые вопросы. Еженедельно совместно обсуждаются и собственно педагогические вопросы. Педагоги обмениваются опытом работы, делятся своими наблюдениями.

Мы полагаем, что демократически управляемая школа, где каждый в равной степени ответственен за проведенную им работу, где все устремления педагогов направлены не на реализацию задач, диктуемых Министерством образования, а где движущей силой является любовь к ребенку и, в связи с общностью целей педагогов, здоровое развитие учеников, имеет, несомненно, огромные преимущества.

Другой, весьма отличительной особенностью вальдорфской школы является ее тесная связь с семьей. Школа Р. Штайнера заинтересована во включении родителей своих учащихся в процесс организации жизнедеятельности детского учреждения. В вальдорфской школе для родителей отведен специальный день (суббота), когда они вместе со своими детьми приходят в школу не с той лишь целью, чтобы выслушать нравоведения относительно ребенка, а здесь они вместе с детьми занимаются художественной, трудовой и другими видами деятельности, что имеет воспитательный характер. Таким образом, школа становится для ребенка вторым домом.

В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что целостность и системность воспитательного процесса предполагает превращение всех родителей в активных и сознательных участников гуманного демократического воспитания подрастающего поколения. Проблема же обычной школы заключается в том, что под участием родителей в воспитании детей она подразумевает лишь воспитание в семье.

Как отмечает известный российский исследователь вальдорфской школы Т. Цырлина, здесь особое внимание уделяется созданию единого школьного сообщества, школьной общины воспитателей, учащихся и их родителей. Этому способствуют общие педагогические праздники, которые проводятся раз в месяц и на которых ребята демонстрируют свои учебные достижения, делом доказывая, что учеба, как учил Р. Штайнер, может и должна приносить радость [14, с. 73].

Следующей особенностью вальдорфской школы является тот факт, что она является школой полного дня. Уроки проводятся с понедельника по пятницу. В то же время ученики обязаны посещать школу и по субботам. Ученики до восьмого класса

посещают лишь два урока, на которых учатся рисовать акварелью, а с девятого класса им преподаются уже три урока какой-то определенной эпохи.

В соответствии с педагогическими принципами Р. Штайнера на данных этапах обучения педагогу следует установить авторитет в группе обучаемых. Согласно концепту вальдорфской школы именно с первого по восьмой классы ребенок полностью ориентируется на примеры мира взрослых, поэтому до восьмого года обучения авторитет взрослого играет наиважнейшую роль.

Обучение в целом составляет двенадцать классов, но дети, желающие продолжить обучение в каком-либо вузе, имеют возможность сдать соответствующие экзамены по окончании тринадцатого класса и получить тем самым аттестат зрелости, который предоставляет возможность для обучения в вузе по любой специальности. Причем данный выпускной экзамен контролируется государством.

Все занятия в дошкольный период ведет один и тот же педагог, а с семи до четырнадцати лет с учениками работает один и тот же классный руководитель. В четырнадцать–восемнадцать лет учащиеся получают помощь и поддержку своего учителя-предметника. Таким образом, на протяжении каждого отдельного периода своего детства и юности ребенок находится под наблюдением одного и того же человека, знающего особенности и потребности подопечных.

Действительно, такой подход является идеальным, так как он позволяет избежать многих проблем, связанных с переменой педагога. Каждый раз, когда к ученикам приходит новый учитель, им приходится снова переступать через различные барьеры: психологические барьеры, барьеры общения. Данная особенность вальдорфской школы является воистину гуманной, так как избавляет от многих «неудобств», которые присущи обычной школе.

Э. Пелтонен отмечает, что классный руководитель редко является специалистом в какой-то определенной области, но он специалист в понимании человеческого развития собственных учеников. Учитель может расширить свои знания в области физики и химии, чтобы научить детей в том объеме, который требуется до переходного возраста [15, с. 34].

Напрашивается вопрос, не слишком ли большую нагрузку получает педагог, преподавая в соответствии с принципами вальдорфской педагогики? Х.Г. Винекен указывает на то, что при передаче любого учебного материала важным процессом является не постоянное нахождение материала в сознании, а собственное погружение в предмет. Учитель сам становится обучающимся, как и ученик; он проходит вместе с учениками весь урок на равных и посредством этого становится примером.

По нашему мнению, такое проведение урока способствует глубочайшему усвоению материала и его целостному восприятию. В то же время следует отметить, что творческий подход к проведению урока позволяет успешно найти выход из такой насущной проблемы нашей школы, как, например, ее материально-техническая база. И данный пример подтверждает еще раз, что все дело в самом педагоге, который при желании может творчески подойти к преподаваемому им предмету и при минимальном количестве технических средств.

В соответствии с положениями Р. Штайнера о ритмичности всего мироздания вальдорфская школа кладет этот принцип в организацию учебного процесса. Выглядит это следующим образом: утром превалируют предметы, требующие напряженной ин-

теллектуальной деятельности, в обед преподаются предметы художественно-эстетического цикла и после обеда – предметы, направленные на совершенствование трудовых умений учеников.

Достаточно необычным является преподавание эпохами, что в определенной степени навеяно идеями антропософии Р. Штайнера. Так, учебный день начинается с урока-эпохи, который длится до десяти часов. По словам М. Арапова, это означает, что от двух часов занятий до трех-четырёх недель может быть посвящено рассмотрению таких тем, как география, механика, финансы, питание, архитектура и т.д. И это оказывается эффективным методом обучения, который позволяет развить память учащихся и поддержать их интерес к учебе. Здесь реализуется междисциплинарный подход, который позволяет привить ученикам целостный взгляд на мир [16, с. 31].

Далее следуют так называемые регулярные предметы. В середине дня, с десяти до двенадцати часов, главенствуют художественные предметы, которые строятся как процесс упражнений: музыка, эвритмия, языки.

По нашему глубокому убеждению, такая организация учебного дня носит исключительно гигиенический характер и способствует включению в работу всего человека: его головы, ног и рук. Урок-эпоха преподается только в утренние часы, так как общеизвестно, что в утренние часы мозг способен наиболее полно усваивать информацию и продуктивно работать.

Мы убеждены, что урок-эпоха представляет собой наилучшую альтернативу всем типам уроков классно-урочной системы, так как, по сути дела, он воплощает в себе их многообразие. Широко используемый на практике в массовой школе комбинированный урок, к нашему глубочайшему сожалению, стал абсолютизированной формой обучения, и его структура, независимо от педагогических обстоятельств, остается всегда неизменной, таким образом, возникает шаблон и формализм.

Следует отметить, что в вальдорфской школе с первого класса было организовано преподавание двух иностранных языков. Как отмечает А. Пинский, как раз первые школьные годы – это время высокой языковой пластичности. Сначала дети изучают иностранный язык в форме маленьких диалогов, стихотворений, песен и пьесок. Когда на четвертом году обучения начинается письмо и грамматика, дети, как правило, уже владеют немой устной речью [17, с. 26].

Заключительная часть дня, с двенадцати до четырнадцати часов, принадлежит ремеслам. Вальдорфские школы, отмечает Т. Цырлина, имеют маленькие производственные цехи, часто микромельницы и пекарни, теплицы и оранжереи, деятельность в которых продумана и организована с учетом специфики детского организма. Многие скажут: «ну и что же здесь особенного, обычная школа также имеет уроки труда?». Особенностью уроков труда в вальдорфской школе является то, что детей не делят на группы (как это делают в обычной школе с четвертого класса).

Таким образом, трудовое воспитание в вальдорфской школе, несомненно, является важным фактором формирования и становления личности, в котором ребенок проявляет свои усилия.

Следующей отличительной чертой вальдорфской школы является ее учебный план, который представляет собой то основание, на котором базируется вся деятель-

ность данного учебного заведения. Первый учебный план (1919 г.) предусматривал изучение таких предметов, как растительный мир; метеорология; география; история; геометрия на основе рисования; практическая геометрия; черчение; техническое черчение; коническое сечение; алгебраическое исчисление; математика до уравнений; сведения из астрономии до гелиоцентрической системы Коперника; химико-технические понятия; счет для коммерсантов; экономический стиль; элементы бухучета; языки, планы, карты; человек: тело, душа, дух; помощь при несчастных случаях. Большое внимание в учебном плане уделялось индустрии, торговле, обработке земли и ремеслу, так как, по словам Р. Штайнера, без этих знаний человек не может существовать.

Говоря об учебном плане в целом, нам хотелось бы отметить, что он носит явно гуманитарный характер, а это очень важно уже потому, что гуманитарные науки играют решающую роль в гуманизации образования, в формировании духовного мира школьника, в развитии его духовных потребностей. В то же время не обойдены вниманием и предметы естественно-математического цикла, которые должны также выполнять функцию становления гуманной детской личности, что достигается за счет усилий в решении научно-технических проблем в социальных сферах, направленных на обеспечение интересов человека.

Настоящий учебный план вальдорфской школы преследует совершенно иные цели, нежели восемьдесят лет назад. Следует заметить, что учебный план вальдорфской школы не является чем-то статичным, неизменным: он преобразуется в зависимости от временных рамок.

Одновременно с задачами раскрытия способностей детей реализуется также развитие социальных взаимоотношений; поэтому ученики на протяжении всего периода обучения остаются вместе, здесь не практикуют второгодничество, и, как известно, также нет отбора талантов – все дети равны [18].

Анализ верхней ступени обучения (девятый–двенадцатый классы), показал, что на данном этапе произошли некоторые изменения в преподавании. В это время, согласно учебному плану вальдорфской школы, на первое место выступает формирование самостоятельности и собственного критического мышления. Этот период жизни ребенка начинается с четырнадцатого года жизни, поэтому с девятого по двенадцатый классы вводится элемент научного подхода к рассмотрению учебных предметов.

С девятого по двенадцатый класс практикуются и так называемые годовые работы. Каждый ученик самостоятельно выбирает для себя определенную тему, которая его в наибольшей степени интересует, и в течение года разрабатывает ее.

По нашему мнению, отсутствие подобных работ в обычной школе является существенным упущением с ее стороны, так как данная особенность несет в себе массу положительных вещей. Во-первых, практикуются навыки самостоятельной работы. Во-вторых, педагогу легче понять предрасположенность ребенка к тому или иному виду деятельности, так как ребенок выбирает сам и в этом собственном выборе проявляются его интересы. В-третьих, ученик, ощутив свободу выбора, рассматривает процесс обучения совершенно по-другому, нежели прежде: он осознает, что и учеба способна в какой-то мере приносить радость.

Если во время первых восьми лет все предметы преподает один и тот же классный учитель, то с девятого класса для решения практических задач преподавания на

помощь приходят учителя-предметники. В это время дети готовятся к будущему выбору профессии: учителя развивают особенные научные, художественные и ремесленные таланты детей.

Одной из особенностей вальдорфского учебного плана на данном этапе являются так называемые «классные театральные постановки», которые рассматриваются как обязанность учеников с девятого по двенадцатый классы [18]. Следует подчеркнуть, что классные театральные постановки как метод воспитания способствуют организации и деятельности учеников. Посредством данных мероприятий дети обогащают свой нравственный опыт, развивают эстетическое отношение к действительности. Они формируют заинтересованность в классных делах, что социализирует учеников, благоприятствует развитию раскованного творческого подхода к любой деятельности, способствуют активности.

Следует отметить, что на современном этапе без такого компонента, как театральная постановка, вальдорфская школа просто немыслима. Данный вид художественной деятельности стал элементом учебного плана, и своей целью он имеет формирование самостоятельности и способности без страха выступать на публике.

Еще одной особенностью вальдорфских школ являются школьные праздники. Обычно они посвящены каким-то природным явлениям (созреванию плодов, наступлению зимы, таянию снега) или религиозным событиям (Рождество, Пасха). Дети знакомятся с культурными обычаями и традициями родного края, что положительным образом влияет на их национальное самосознание.

Продолжая рассмотрение особенностей вальдорфских школ, следует сказать, что здесь не выставляются отметки. По теории Р. Штайнера, выставление отметок сковывает ребенка, он боится получить «тройку или двойку». В этом вопросе вальдорфские школы должны лавировать между штайнеровскими принципами и требованиями Министерства образования [19, с. 69].

Мы также придерживаемся мнения, что отметка носит чисто субъективный характер. Как с помощью отметки, например, можно оценить хороший поступок или же творческую деятельность? Такой отметки просто не существует. Однако, отсутствие отметок вовсе не означает, что ребенок должен расти в атмосфере общего безразличия. Напротив, доброжелательность и любовь – основа и главный принцип вальдорфской педагогики. Только любовь к ребенку, принятие его индивидуальности позволяют раскрыться и развиваться его неповторимой природе.

Есть свои особенности относительно домашних заданий. К. Линденберг в книге «Рудольф Штайнер» также пишет, что еще в своей первой школе Р. Штайнер отменил домашние задания по чисто гигиеническим причинам. Но, когда он в течение времени заметил, что преподавание было недостаточным, чтобы что-то укоренилось, он пришел к выводу, что нужно применять модифицированные домашние задания. Он выдвинул идею о том, что не следует заставлять детей решать дома арифметические задачи, которые занимают всю тетрадь, но нужно давать на дом задания, требующие решения в таких областях, как история, литература и искусство, при этом необходимо отдельные моменты индивидуализировать.

Анализ как трудов исследователей наследия Р. Штайнера, так и современного опыта показывает, что домашние задания в вальдорфской школе все же задаются, но лишь по определенным предметам, которые носят исключительно гуманитарный характер.

Мы считаем, что отсутствие домашних заданий возможно лишь на начальных этапах обучения, так как ребенок еще не способен к подобным нагрузкам интеллектуального плана. Говоря о дальнейшем обучении, трудно принять точку зрения Р. Штайнера о том, что домашние задания должны задаваться лишь по гуманитарным предметам. Ведь, по его словам, ребенок должен развиваться всесторонне, а знания предметов естественнонаучного цикла тоже являются необходимыми в повседневной жизни людей. Но если рассматривать эту особенность по-другому, исходя из гуманитарной направленности вальдорфской школы, постановка домашнего задания лишь по данным типам предметов является оправданной.

Но самой противоречивой особенностью вальдорфской школы является, пожалуй, отсутствие учебников в преподавании. Согласно Н. Тютюненко, самым универсальным учебником в вальдорфской школе являются учителя, и основную долю информации дети получают от них. Книгами же пользуются только на уроках иностранного языка и литературы.

Необходимо отметить, что отсутствие учебников является спорным фактором данной школы. С одной стороны, это обстоятельство усложняет процесс передачи учебного материала, с другой стороны, ребенок воспринимает сообщаемые ему знания не только из учебника, но и посредством вычленения главной мысли из сообщения преподавателя, что он записывает в тетрадь соответствующей эпохи. Таким образом, благодаря этому конспектированию задействуется моторная память ребенка, что приводит к более основательному усвоению изучаемого материала.

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть, что вальдорфскую школу характеризуют такие особенности как:

- автономность школы и ее независимость от государства;
- коллегиальное управление;
- активное участие родителей в жизнедеятельности школы;
- возможность обучения в школе всех детей, даже если они немного запаздывают в развитии;
- наличие классного учителя, который на протяжении значительного отрезка времени преподает все предметы в одном классе;
- ритмичность в организации учебного дня и в построении уроков с учетом возрастных, физиологических и психологических особенностей детей;
- преподавание эпохами;
- наличие учебного плана, в котором предметы интеллектуальной направленности находятся в гармоничном сочетании с предметами художественно-эстетического и трудового циклов;
- отказ от системы отметок как формы давления на учащихся;
- эмоциональная насыщенность учебного процесса;
- школьные праздники;
- атмосфера теплоты, искренности, взаимного уважения и доверия являются принципиальными моментами гуманистической модели школы.

Заключение. На основании тщательного исследования феномена вальдорфской школы мы пришли к выводу, что она является одной из разновидностей воплощения идей

свободного воспитания и гуманистической педагогики. Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития индивидуальности при партнерстве с учителем, в двуединстве чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела.

Ядром данной образовательной системы является антропософия Р. Штайнера, которую следует рассматривать как философскую антропологию. Ее цель – рассмотрение сущности человека и нахождение путей совершенствования заложенных в человеке сокрытых сил. Антропософия обуславливает многогранные образовательно-воспитательные отношения в вальдорфской школе и существенно обогащает современную педагогическую мысль следующими новациями: свобода, равенство и братство являются тремя добродетелями, которые должны послужить становлению полноценной личности; окружающий нас мир и человек в нем пронизаны ритмами, что предполагает соблюдение ритмов и в учебно-воспитательном процессе; человек выступает единством трех ипостасей: тела, души и духа; естество человека представляет собой сложную систему и включает в себе следующие элементы: физическое тело, эфирное тело, астральное тело и «я–тело»; ребенок, по Р. Штайнеру, является творением сверхчувственных миров, что требует уважительного и бережного отношения к его особе.

Вальдорфская педагогика возникла не на пустом месте. Она впитала в себя большой фонд педагогических и философских знаний, накопленных великими мыслителями эпохи Просвещения, представителями немецкой классической философии и педагогами-реформаторами конца XIX – начала XX века, и представляет собой диалектическое единство традиций и новаторства.

Вальдорфская школа, являясь альтернативным направлением в современной педагогической действительности, имеет следующие особенности, обусловленные антропософией Р. Штайнера: автономность школы, независимость от государственного давления; коллегиальное управление; активное участие родителей в жизнедеятельности школы; возможность обучения в школе всех детей; наличие классного учителя, который на протяжении значительного отрезка времени преподает все предметы в одном классе; ритмичность в организации учебного дня и в построении уроков с учетом возрастных, физиологических и психологических особенностей детей; метод погружения («эпохальная» методика); педагогика отношений, а не требований; обучение без учебников, без жестких программ; индивидуализация; социальная направленность процесса воспитания; развитие в детях свободы, равенства как предпосылок для самореализации личности; игровая деятельность; обучение самостоятельности и самоконтролю; отрицание отметки; школьные праздники; атмосфера теплоты, искренности, взаимного уважения и доверия.

Изучение и творческое использование идей и опыта вальдорфской педагогики в образовательном пространстве Республики Беларусь в связи с существованием и развитием кризиса в национальной системе образования актуальны как никогда ранее. Возможность же создания данного типа школы подкрепляется тем фактом, что данная школа нашла распространение не только в европейских странах, но и в Африке, Японии, Австралии и т.д., что указывает на то, что вальдорфская школа применима к различным национальным и геополитическим условиям. И, наконец, самым веским аргументом за создание данного типа школы в Республике Беларусь является то, что согласно статистическим данным процентное соотношение выпускников вальдорфских школ, выдержавших

вступительные экзамены в высшие учебные заведения, значительно выше, нежели среди выпускников государственных школ, и, что самое поразительное, такой результат в вальдорфской школе достигнут без селекции, без целенаправленной подготовки в вуз. Следует отметить, что выпускники вальдорфских школ открыты людям, это творческие личности, живущие в гармонии с собой и миром. Все это заставляет обратить внимание на всемирно признанное педагогическое движение «Вальдорфская школа».

Л и т е р а т у р а

1. Сергейко, С.А. Зарубежная реформаторская педагогика конца XIX – первой половины XX века / С.А. Сергейко. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 306 с. – Библиогр. в конце глав.
2. Hellmich, A. Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik / A. Hellmich, P. Teigeler. – Basel: Beltz, 1995. – 229 s.
3. Keller, J.A. Kleines pädagogisches Wörterbuch / J.A. Keller, F. Novak. – Freiburg–Basel–Wien: Herder Verlag, 1993. – 396 s.
4. Halder, A. Philosophisches Wörterbuch / A. Halder, M. Müller. – Freiburg–Basel–Wien: Herder Verlag, 1993. – 400 s.;
5. Hansmann, O. Pro und Contra Waldorfpädagogik / O. Hansmann. – Würzburg: Königshausen & Neumann, 1987. – 275 s.
6. Соколова, Е.И. Гуманистические воспитательные концепции вчера и сегодня / Е.И. Соколова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с. – Библиогр.: с. 327–328.
7. Kiersch, J. Die Waldorfpädagogik – Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners / J. Kiersch. – Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1997. – 122 s.
8. Штайнер, Р. Очерк тайновидения. Мистика на заре духовной жизни нового времени. Философия свободы / Р. Штайнер. – М.: АСТ, 2000. – 688 с.
9. Загвоздкин, В.К. Не выгоняйте с урока детство / В.К. Загвоздкин // Первое сентября. – 2001. – 21 июля. – С. 10–11.
10. Lindenberg, C. Rudolf Steiner / C. Lindenberg. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Sachbuchverlag, 1992. – 160 s.
11. Пискунов, А.И. История педагогики. Ч. 2: С XVII в. до середины XX в. / А.И. Пискунов. – М.: Творческий центр «Сфера», 1998. – 304 с. – Библиогр. в конце глав.
12. Пискунов, А.И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики) / А.И. Пискунов. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 358 с. – Библиогр.: с. 331.
13. Джурицкий, А.Н. История педагогики / А.Н. Джурицкий. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1999. – 432 с. – Библиогр.: с. 423–431.
14. Зинькова, Н.К. История образования педагогической мысли в схемах, таблицах, творческих заданиях / Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2002. – 234 с.
15. Цырлина, Т. Путешествие в страну «фантазия», или Коротко о вальдорфской школе / Т. Цырлина, Э. Хэннен // Начальная школа. – 1999. – № 4. – С. 72–75.
16. Пелтонен, Э. Знания без границ: (о школе Р. Штейнера в Финляндии) / Э. Пелтонен // 1 сентября. – 1995. – 17 января. – С. 162.
17. Арапов, М. Что такое вальдорфская педагогика? / М. Арапов // Курьер. – 1997. – № 5. – С. 29–35.
18. Пинский, А. Вальдорфская школа, традиционная и современная / А. Пинский // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 23–29.
19. Интернет-ресурс, предоставляющий информацию о деятельности вальдорфских школ в городе Кельн (Германия). Режим доступа: <http://www.waldorfschule-koeln.de/2/1.htm>.
20. Тютюненок, Н. Школа с немецким подходом: вальдорфские школы / Н. Тютюненок // Деньги. – 2003. – № 11. – С. 66–69.

Поступило 12.09.2009