Владимир

Загвоздкин

Вальдорфский детский сад

В созвучии с природой ребёнка

Деметра — Народное образование — ИД Карапуз Москва — СПБ 2005 2 ББК 74.1 (2Рос-Рус) 6 З 14

Загвоздкин В.

Вальдорфский детский сад

В созвучии с природой ребёнка. —

СПб.-Москва. — 2005. — 160 с.

ISBN 5-8403-1102-2

Развитие ребёнка в период раннего детства есть основа всего дальнейшего жизненного пути человека. Понимание этого накладывает на нас, взрослых, большую ответственность. Что есть соответствующее природе ребенка развитие и воспитание? Как организовать работу детского сада, чтобы развитие детей было полноценным и разносторонним и в тоже время радостным и естественным? Разные системы раннего развития отвечают на эти вопросы весьма по-разному.

Чем же отличается вальдорфский детский сад от других детских учреждений? Как представляют вальдорфские педагоги главную суть своей работы? В чем их педагогическая философия? Что конкретно они делают в своем ежедневном труде, чтобы способствовать развитию заложенных в индивидуальности ребёнка способностей и задатков? В этой небольшой книге мы постарались дать ответы на эти вопросы. Главный читатель, на которого рассчитана эта книга, — это родители. Для педагогов, психологов и всех кто интересуется вопросами детского развития и дошкольной педагогики, в книгу включены краткие экскурсы, сделаны сноски, касающиеся философии образования, теории развития, теории игры, методики работы и т. д. Отдельный раздел посвящён вопросам, которые часто задают родители: готовности ребёнка к школе, а также соотношению вальдорфской педагогики и педагогики М. Монтессори. В приложении даны несколько конкретных примеров из практики.

ББК 74.1 (2Рос-Рус) 6

ISBN 5-8403-1102-2

© Загвоздкин В. М., 2005

© Оформление. Издательство «Деметра», 2005

© Народное образование, 2005

© Обложка. ИД «Карапуз»

Загвоздкин Владимир Константинович — научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, доцент кафедры психологии развития МПГУ, преподаватель вальдорфского семинара при Московском центре вальдорфской педагогики. Один из инициаторов вальдорфского движения в России. Ведёт исследовательскую работу в области современных проблем образования, философско-методологических проблем педагогики и психологии. Автор многочисленных публикаций и учебных курсов по проблемам современного образования, по вальдорфской педагогики.

Автор выражает благодарность издательству «Деметра» за инициативу издания этой книжки, а также — за активное и продуктивное сотрудничество при подготовке текста; редакции «Народное образование», поддержавшему этот рискованный проект своим участием; предприятию Handelskontor Wilmann, его директору Удо Цоллеру и Гюнтеру Горшу — за финансовую поддержку; Анне Банзелюк и Галине Случ, оказавшим помощь в написании раздела об эвритмии; художнице Анне Лесных — за замечательные рисунки, передающие вальдорфское настроение; всем воспитателям, коллегам, мамам, друзьям, разговоры с которыми дали пищу для размышлений; моей маленькой дочке Лизе — своими играми, общением и просто присутствием она вдохновляла автора во время всей его работы над книгой.

Общие принципы работы

вальдорфского детского сада

Чем же отличается вальдорфский детский сад от других детских учреждений? Как представляют вальдорфские педагоги главную суть своей работы, в чем их педагогическая философия? Что конкретно они делают в своем ежедневном труде, чтобы способствовать развитию заложенных в индивидуальности ребенка способностей и задатков?

Немного истории и философии образования

Вальдорфские детские сады и школы распространены в настоящее время по всему миру. Возникла же эта педагогика в Германии, в начале XX века, в период острого социального и культурного кризиса. Многие выдающиеся деятели — ученые, философы, педагоги той эпохи — были убеждены в том, что без решения проблем образования и воспитания никогда не удастся решить насущные проблемы социальной жизни людей. Именно в этот период возникает движение, которое в истории педагогики называют движением реформ-педагогики. Идеи, высказанные в то время Д. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе, П. Петерсеном и другими реформ-педагогами, не потеряли актуальности до сих пор. К этому движению обновления педагогики, являющемуся частью более широкого движения, направленного на обновление и гуманизацию жизни современной цивилизации и культуры в целом, относится и вальдорфская педагогика.

Ее основатель, Рудольф Штайнер (1861—1925) так сформулировал основную идею своей педагогики: реформы образования и воспитания будут плодотворными лишь в том случае, если в их основу будет положен целостный взгляд на человека и его развитие. Это значит, что в педагогической практике должны учитываться и находить свое выражение все стороны человека и, прежде всего, его тройной совокупный состав: тело, душа и дух. Зарождавшаяся в то время наука о развитии человека — психология развития, а также педагогика, напротив,

были убеждены в том, что должны следовать сугубо «научным» принципам, черпаемым ими из других наук о природе. На практике это означало, что они были ориентированы материалистически, т. е. стремились познавать человека таким же образом, как и любое другое явление природы. Их идеалом стали естественные науки и, прежде всего, физика с ее идеей эксперимента. Так человеческое существо было постепенно сведено к тому, что могло быть познано и описано при помощи этих — внешних по отношению к существу человека — научных методов. Душа человека была исключена из сферы научного рассмотрения и стала совокупностью психических функций и процессов, поддающихся измерениям, манипуляциям и формированию по заранее разработанным программам. Исчезало чувство и понимание уникальности человеческой формы существования, и идея человека практически исчезла из науки. Человек сделался лишь функцией своей биологической природы, заданной наследственностью, и социально-культурного окружения. Такое понимание человека не могло не сказаться и на формах обучения и воспитания.

То, что происходило в педагогике и психологии, было только частью более широкого процесса, охватившего все стороны науки и общественной жизни. Вспомним хотя бы экологический кризис, о котором так много говорят и пишут в наши дни, и который является следствием определенного научного подхода к природе, сводящего все живое к чисто механистическим химическим молекулярным процессам и отрицающим уникальность и реальность особого начала, именуемого «жизнь». Поэтому так остро встала задача противопоставить этому объективированному, бездушному взгляду другой взгляд и другие методы познания и понимания мира и человека, позволяющие включить и описать более глубокие измерения существа человека, недоступные внешним методам.

С тех пор ситуация во многом изменилась. Все больше и больше людей начинают понимать ограниченность такого объективистского подхода к миру и человеку. Как за рубежом, так и в нашей стране все чаще говорят о необходимости изменить наше отношение к детству. Эти поиски находят свое выражение в таких понятиях, как «субъектный подход», указывающий на то, что именно в самом ребенке, а не в действиях взрослых, следует видеть главные движущие силы развития; «гуманизация», «гуманитаризация» образования — понятия, выражающие необходимость отхода от чисто «научного», инженерно-технологического взгляда на обучение и воспитание. За этими требованиями скрывается потребность глубокого изменения нашего взгляда на ребенка и на человека в целом.

Традиции гуманитарного подхода к человеку развивались конце XIX — начале XX века в Германии. Такие выдающиеся немецкие ученые

как Т. Дройзен и В. Дильтей, отстаивая специфику «наук о духе» (гуманитарных наук) по сравнению с естественными науками, показали, что гуманитарное знание — это не просто другой объект и предмет науки, но и другой способ исследования, стиль мышления. Гуманитарное исследование, направленное на изучение памятников культуры, произведений литературы и исторических источников, не пользуется методами объяснения или конструирования, как это происходит в естественных науках, а направлено, прежде всего, на понимание памятника, свидетельствующего о жизни, страданиях, стремлениях и надеждах людей. «Природу мы объясняем, душевную жизнь понимаем», писал В. Дильтей, требуя от психологии нового взгляда на человека. И далее: «Мы называем процесс, в котором мы из знаков, данных нам чувственно, познаем внутреннее, пониманием».

Эта герменевтическая парадигма стала с тех пор основным методологическим принципом гуманитарных наук, принципиально отличающихся от методологии наук «точных», прежде всего, физики и математики. Причинно-следственная объяснительная модель здесь не подходит. Невозможно создать «технологии» или «модели» понимания письма Татьяны к Онегину. Объяснять создание этого литературного памятника как следствие мозговых, физиологических процессов или механистически вывести из внешних социально-исторических условий было бы абсурдно. И, тем не менее, мы его «понимаем», но понимаем как-то иначе, пользуясь какими-то другими «органами». Не является ли педагогика в большей степени гуманитарной дисциплиной? Не является ли и здесь понимание ведущим методологическим принципом? Гуманитаризация педагогики означает перенесение метода исследования гуманитарных наук на человека и природу детства.

Другим направлением, которое открыло новый взгляд на человека и детство, была феноменология. Ее основатель, выдающийся немецкий философ Эдмунд Гуссерль выступил с критикой науки Нового времени. Когда человек воспринимает мир через призму «научных» понятий, конструкций, то как раз самое главное, самое интересное и важное для человека исчезает\*. Нужно отказаться от псевдо-научных конструкций, чтобы придти к первичному опыту жизни — «жизненному миру», который лежит в основе любых научных построений. Феноменологическая

педагогика — широкое движение гуманитарной педагогики в Европе и США, родственное герменевтике, — чрезвычайно близка по своим основным идеям вальдорфской педагогике. К сожалению, в нашей стране феноменологическая педагогика и педагогическая герменевтика почти совсем неизвестны.

Примерно в то же время, когда В. Дильтей и Т. Дройзен формулировали свои идеи гуманитарного знания, а Э. Гуссерль разрабатывал свою феноменологию, Рудольф Штайнер предпринимал другую попытку переосмыслить научные подходы к природе и человеку. Опираясь на естествознание Гете, Р. Штайнер приходит к выводу о невозможности механистического подхода не только в гуманитарных науках, но и ко всей природе в целом. Наше знание, добытое путем чувственного, эмпирического восприятия и исследования, следует дополнить более высокими способами исследования, которые Р. Штайнер формулирует как новую науку о человеке и духовном мире, антропософию. На основе данных антропософской антропологии о специфике развития ребенка построена практика вальдорфского детского сада. Многие, высказанные Штайнером в начале века, положения о развитии и воспитании детей-дошкольников, новые для его времени, были позже подтверждены независимыми эмпирическими исследованиями\*.

Ребенок другой

Ребенок — другой. Эти слова выдающегося итальянского педагога Марии Монтессори как нельзя лучше характеризуют отношение гуманистической педагогики к ребенку и детству, которое следует принять всерьез всем, имеющим дело с детьми, — педагогам и родителям. Это значит, что ребенок во всем своем мироощущении коренным образом отличается от нас, взрослых. Перед ребенком стоят совершенно особые задачи развития, присущие только этому этапу жизни. Вспомним, как новорожденный младенец большую часть суток просто спит. А как он, тем не менее, изменяется и вырастает за это время, в течение лишь одного года! Интенсивный рост ребенка означает одновременно и глубокие структурные преобразования всех органов человеческого тела, прежде всего мозга, но также и скелета, и мускулатуры. Лишь медленно и постепенно ребенок овладевает своим телом и осознает себя как особое, отдельное существо, что для нас, взрослых, — совершенно естественно.

На каждом жизненном этапе перед ребенком стоят свои особые, специфические задачи. Есть время, когда формируется прямостояние, то есть способность ориентироваться и передвигаться в пространстве так, как это свойственно только человеку. Затем ребенок учится говорить — к этому относится не только понимание речи и способность осмысленно говорить, то есть смысловая сторона речи, но и овладение сложнейшим механизмом произнесения звуков человеческой речи: системой мышц, дыхания и движений гортани. Соответствующие прямохождению и членораздельной речи отделы и структуры мозга не передаются биологическим путем через механизм наследственности, но формируются прижизненно, на основе собственной индивидуальной активности, усилий самого ребенка и импульсов, которые ребенок получает извне, от своего социального окружения. В связи с этим Штайнер говорит, что в формах и структурах человеческого тела запечатлевается индивидуальное человеческое «Я», деятельно участвующее в формировании телесной основы своей дальнейшей жизни. В качестве модели такого формирования ребенок избирает значимых взрослых и их действия. В таком формировании тела ребенком вальдорфская педагогика видит основную задачу раннего детства.

В психологии развития говорят об сенситивных периодах\*, то есть таких фазах, когда ребенок бывает особо открыт для совершенствования определенных, важных для всей его последующей жизни, способностей. Упущенное или неправильно сформированное в этот возрастной период впоследствии трудно исправить, так как вся деятельность ребенка запечатлевается в телесных структурах, формирование которых постепенно завершается к периоду начала смены зубов, то есть на седьмом году жизни.

Принципиальным для дошкольной вальдорфской педагогики является положение о том, что период дошкольного детства — это уникальный период жизни, перед которым стоят свои особые задачи. К этому возрасту нельзя подходить с мерками, оценками и целями, почерпнутыми из других, более поздних периодов. Чрезвычайно важно дать раскрыться с наибольшей полнотой именно тем формам, способам жизни и деятельности детей, которые характерны именно для данного периода. Из этого положения, которое теоретически признают многие, вальдорфская педагогика делает принципиальные выводы для практики: она отклоняет такие формы и способы работы с детьми и воздействия на детей, которые стремятся искусственно ускорить развитие. Такая позиция вальдорфского детского сада не означает, что вальдорфская педагогика против раннего развития, как это иногда неправильно понимают, и на деле никакой задержки интеллектуального развития у детей, посещающих вальдорфские детские сады, не происходит. Весьма часто цели и способы обучения, естественные и нормальные для более поздних возрастных периодов, переносятся в детский сад. Это касается, прежде всего, различных программ интеллектуального тренинга, раннего обучения письму и чтению. Авторы этих программ и родители, желающие ускорить развитие своих детей путем таких программ, считают, что они способствуют успешности своего ребенка в будущей жизни. Вальдорфские педагоги не поощряют таких начинаний. Мировой опыт убедительно свидетельствует о неплодотворности такого подхода, а часто даже и вреде.

В этой небольшой работе мы не можем подробно останавливаться на теории развития ребенка в вальдорфской педагогике и лежащей в ее основе антропологии. Вопросы периодизации, движущих сил развития, механизмов формирования отдельных психических функций и другие аспекты психологии развития, с которыми работают психологи-профессионалы, будут обсуждаться только мимоходом,в связи с практической стороной деятельности вальдорфского детского сада. Если наше изложение окажется достаточно живым и наглядным, то читатель-профессионал сможет реконструировать на его основе и многие теоретические принципы. Для родителей же и педагогов гораздо более важным является сама живая педагогика, а не ее научные предпосылки.

Можно выделить следующие основные методико-дидактические принципы работы вальдорфского детского сада, а также ряд дополнительных существенных аспектов, о которых мы скажем в отдельном специальном разделе.

Общий принцип — принцип природосообразности\*. Ребенок очень многому учится в период раннего детства, но учится по-своему, в соответствие со своей особой природой.

ПРИНЦИПЫ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

ВАЛЬДОРФСКОГО ДЕТСКОГО САДА:

— воспитание через подражание и пример;

— культивирование многообразных форм игровой деятельности; вальдорфская «философия игрушки»;

— ритм и повторение;

— особая культура праздников года;

— создание среды, способствующей развитию детей: художественно-эстетический общий фон помещения; организация пространства; создание уюта и теплого настроения в группе; богатый игровой материал;

— занятия искусствами: живописью, рисованием, лепкой, музыкой и пением, эвритмией;

— разнообразная совместная деятельность детей и взрослых: работа в домашнем хозяйстве; приготовление пищи; работа в саду; рукоделие («педагогика руки») и работа с природными материалами.

Как и во всяком естественном органическом и целостном процессе, выделение четко очерченных положений является всегда неточным и условным. Все вышеперечисленные положения не являются поэтому рядоположенными частями «программы» работы детского сада или техническими, методическими «приемами», но представляют собой органичное, единое целое. Иными словами, принципы, которые мы перечислили выше, должны стать естественным бытом жизни группы, который напоминает жизнь большой и дружной семьи. В идеале сторонний наблюдатель вообще не замечает никакой особой организации жизни, так что может даже возникнуть впечатление, что воспитательница не делает ничего особенного, а все происходит как бы само собой, без проблем. Но это — лишь внешнее, обманчивое впечатление, свидетельствующее о высоком мастерстве воспитателя. За кажущейся простотой и естественностью стоит огромная внешняя и внутренняя работа, а также многолетний опыт.

Имея ввиду данное уточнение рассмотрим каждый из вышеназванных принципов в отдельности, а также рассмотрим, как эти принципы преломляются в различных сферах деятельности детского сада.

Подражание и пример — волшебное слово для воспитания в период раннего детства

НЕСКОЛЬКО СЛОВ ОБ УЧЕНИИ И РАННЕМ РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА

Вальдорфская педагогика, как это кратко отмечалось выше, выступает против раннего целенаправленного обучения детей, построенного по типу «обучающих» или «развивающих» занятий. Однако, это не значит, что ребенок в вальдорфском детском саду «ничему не учится», и там не проводится никаких занятий. Напротив, вальдорфские педагоги утверждают, что именно в период раннего детства ребенок учится наиболее интенсивно. Об этом говорят не только вальдорфские педагоги, но и многие философы и ученые: маленький ребенок осваивает в первые три-четыре года огромное количество разнообразного опыта, знаний и умений. Но только он это делает не как мы — взрослые, и не так, как школьники на уроках, а по-другому, как это свойственно именно ребенку-дошкольнику. Маленький ребенок учится всей своей жизнью. Живя рядом со взрослыми и взаимодействуя с ними, находясь в обществе своих сверстников, наблюдая, переживая, играя, одеваясь, раздеваясь, осваивая действия с предметами домашнего обихода, научаясь завязывать шнурки, слушая сказку, качаясь на качелях и т. д. ребенок все время учится. Процессы просто жизни и процессы учения для маленького ребенка тесно слиты между собой.

Если мы, взрослые, поймем, как учится маленький ребенок, мы сможем ответить и на вопрос, как организовать жизнь ребенка-дошкольника так, чтобы он мог полноценно и эффективно учиться без насилия, испытывая радость и раскрывая свой творческий потенциал. Именно в вальдорфской педагогике была осознана важность раннего развития для всей остальной жизни человека задолго до того, как этот вопрос стал модным веянием времени в 60-х — 70-х годах XX века. Скажем еще раз: вальдорфская педагогика выступает не против раннего развития! Мы вынуждены повторить это положение именно потому, что это неверное мнение глубоко укоренилось в сознании многих родителей, психологов и педагогов. Она отклоняет лишь широко рекламируемые в настоящее время программы интеллектуального развития детей путем всяческих искусственных, придуманных средств: кубиков-рубиков, абстрактных схем, конструкторов и «развивающих» игрушек и т. д. именно потому, что считает, что подобного рода программы не способствуют, а, наоборот, вредят развитию здорового интеллекта.

Так что же такое этот «интеллект», к развитию которого так стремятся? Интеллект — это теоретическая конструкция психологов, лежащая в основе измерительных инструментов интеллекта — тестов. Среди психологов есть шутка, что интеллект это то, что измеряет тест интеллекта. Однако, соль этой шутки состоит в том, что она вовсе не шутка, а так и есть на самом деле. Со времени изобретения первых тестов связанные с ними теоретические модели интеллекта, — понимание того, что есть интеллект, — неоднократно менялись. В последние десятилетия понимание интеллекта претерпело очередные существенные изменения. Новые подходы к интеллекту оказались гораздо ближе к вальдорфским принципам, чем понимание интеллекта в 40-х — 60-х годах XX в. Было осознано, что наряду с абстрактным интеллектом, который задействован преимущественно в научно-теоретическом познании (академический интеллект) и проявляется в изучении наук и решении искусственно сконструированных, изолированных тестовых заданий, существуют и другие виды интеллекта, которые не менее важны для человеческой жизни. Например, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, практический интеллект. Кроме этого было осознано, что интеллект есть лишь часть общего развития человека. У полноценно развитого человека и интеллект будет работать по-другому, чем у человека, у которого не развиты богатая жизнь чувств, воображение и воля. Центральная роль эмоционального интеллекта в развитии ребенка — это основная тема дискуссии психологов последних лет. Таким образом, вальдорфская педагогика, с самого начала работавшая с эмоциональным, социальным и практическим интеллектом, оказалась в эпицентре современного развития психологии и педагогики/

КАК УЧИТСЯ МАЛЕНЬКИЙ РЕБЕНОК

«Существуют два ключевых слова, раскрывающие нам суть отношения маленького ребенка к своему окружению: это подражание и пример».

«Ребенок подражает происходящему в его физическом окружении, и в процессе этого подражания его физические органы принимают свои окончательные формы. Слова о физическом окружении здесь следует понимать в их наиболее широком смысле. К нему принадлежит не только то, что материальным образом совершается вблизи ребенка, но и вообще все, что ребенок может воспринимать своими чувствами, все, что через физическое пространство может оказывать влияние на его духовные силы. Сюда относятся все совершаемые в присутствии ребенка моральные и аморальные, разумные и неразумные поступки».

«Пребывать в атмосфере любви и подражать здоровым примерам — это и есть нормальное состояние ребенка» (Рудольф Штайнер).

Значение подражания в жизни ребенка отмечалось очень многими исследователями. Еще со времен античности подражание — мимесис — считалось важнейшей характеристикой человеческого бытия вообще (Аристотель), а Платон в своем «Государстве» придает подражанию и примеру решающую роль в воспитании детей и молодежи (См. экскурс 1).

Подражание. Экскурс 1

Из истории понятия

Мимесис, или подражание, — категория, широко известная, в первую очередь, в эстетике. Со времен античности подражание природе рассматривалось как идеал художественного произведения. Однако, понятие «мимесис» было гораздо шире. Исследования значения слова в исторической перспективе показывает, что уже в эпоху античности понятие «мимесис» имело гораздо более широкое, антропологическое значение. Вот что пишет Аристотель: «Оно проявляется уже в детстве, и человек отличается от прочих живых существ именно тем, что он в особой мере одарен способностью к подражанию и свои первые познания приобретает путем подражания, а также тем, какую радость доставляет подражание всякому человеку».

О значении подражания в воспитании подробно говорит Платон в третьей книге своего «Государства». Воспитание, согласно Платону, осуществляется в значительной степени на основе подражания. Подражанию приписывается значительная сила. Она основывается на ярко выраженных врожденных подражательных задатках человека, благодаря которым, особенно в раннем детстве, осуществляется развитие совокупности всех сторон человеческого бытия: моторной, чувственной и речевой, но также и социальной, моральной и духовной. Согласно Платону, социальное поведение дети и молодые люди усваивают во встрече с другими людьми, переживая их способы и формы поведения. В этом процессе усваиваются ценности и установки тотально, всеми органами чувств и ума. Наряду с визуальным, зрительным восприятием, Платон особо отмечает значение звукового, слухового элемента. Он подчеркивает значение музыкального воздействия на развитие способностей «души» к переживанию. Он различает различные музыкальные формы и приписывает им многообразное действие на «душу» молодых людей.

Аналогичное глубокое воздействие, по Платону, имеют и образцы, побуждающие молодых людей следовать за ними в своей жизни. Последними могут быть как реальные люди, так и герои литературных произведений, а также и образы богов. В эпоху Платона таковыми являлись, главным образом, герои поэтических произведений и, прежде всего, Гомера. Платон критикует их из-за недостатка однозначности, «смешанных» характеров героев. Так богам и героям приписываются различные человеческие слабости и недостатки. Им свойственна непоследовательность. Все это отрицательно влияет на воспитание молодежи. По этой причине произведения поэтов должны быть исключены из идеального платоновского государства. Их место должна занять философия, в центре которой стоят идеалы поиска Красоты, Истины и Добра.

В этих идеях Платона много справедливого. Однако вызывает неприятие та радикальность, с которой Платон хочет удалить из жизни все, что ему кажется далеким от совершенства. Но это невозможно. Невозможно изолировать детей от жизни, создав для них свой особый мир.

Гораздо более взвешенную позицию занимает по данному вопросу Аристотель. Хотя он также убежден в сильном воздействии примера и образца на молодое поколение, но делает из этого иные выводы. Несовершенное, не соответствующее идеалу не должно удаляться из области опыта и переживания молодых людей. Скорее следует в соприкосновении и критическом взаимодействии с ними иммунизировать себя против их действия. Таким образом, защита от воздействия негативных образцом видится Аристотелю именно в соприкосновении и проработке негативных явлений. Если мы будем защищать молодых людей от вредных воздействий путем избегания последних, то достигнем скорей обратного результата: сделаем молодежь еще более восприимчивой и беззащитной по отношению к ним. Подобные размышления и по сей день, например, играют важную роль в политическом образовании. Здоровые политические убеждения возникают не благодаря тому, что противоположные убеждения игнорируются, но благодаря тому, что они критически разбираются, показываются их следствия и т. д. Аналогично с психоаналитической позиции, избегание и запрет не могут обеспечить здорового психического развития. Эти две основные позиции по отношению к подражанию и образцам в той или иной степени содержатся в педагогической практике и по сей день.

Безусловная заслуга Штайнера в этом отношении состоит в том, что он рассматривает не значение подражания и образца для развития вообще в платоновском или аристотелевском смысле, но расставляет акценты в зависимости от стадий человеческого развития в онтогенезе, то есть по возрастам.

Платоновский подход справедлив для дошкольного возраста, в то время как аристотелевский следует применять в средней и старшей школе. Маленький ребенок не в состоянии критически дистанцироваться от плохого образца.

Именно привязка к конкретной ситуации развития позволяет плодотворно использовать принцип подражания и примера в педагогической практике.

Руссо, выдвинувший идеал естественного, природосообразного развития, писал, что детям свойствен «естественный подражательный инстинкт». Также и в отечественной педагогике и психологии конца XIX — начала XX века подражанию и примеру придавалось очень большое значение. «Проблему подражания можно считать классической для психологии», — пишет Л. Ф. Обухова. — «В отечественной психологии большое внимание подражанию в детстве уделяли П. Ф. Каптерев, И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский...»\* В. В. Зеньковский пишет: «Нет никакой надобности доказывать огромное значение подражания в психическом созревании ребенка: оно ясно само собой. Исключительно благодаря подражанию дитя усваивает язык — это главнейшее орудие индивидуального и социального психического развития; благодаря тому же подражанию дитя вообще становится способным усваивать социальную традицию. Все это так бесспорно, что на этом нет необходимости останавливаться...»\*\*

Однако в наше время понятие обучения через подражание, как и вообще понятие естественных форм обучения и воспитания, кажутся прочно забытыми, им не находится места в учебниках по педагогике и психологии. Подражание и образец, как значимые педагогические принципы, практически исчезли из педагогики.\*\*\* Хайнер Барц, проанализировавший современную западную педагогическую литературу (англо- и немецкоязычную) на предмет значения подражания в развитии ребенка и в педагогике, приходит к выводу: «С построением всей (дошкольной) педагогической концепции на подражании антропософская практика вальдорфских детских садов — по сравнению с дискуссиями о дошкольном воспитании, проводившимися в последние годы — находится в одиночестве. Феномен «подражание» кажется на долгое время оказался в забвении. Лишь в последние годы, под измененным названием «обучение на модели», подражание снова находит место в учебниках по психологии развития».

Место подражания и примера заняли модели развития, сходные по типу с инженерно-технологическим процессом, о чем мы уже упоминали выше. Понятие «эффективных педагогических технологий» прочно вошло в наш язык, а понятие «естественных форм воспитания и обучения» через участие детей в жизни и работе взрослых также прочно исчезло. Но именно благодаря последним человечество на протяжении тысячелетий передавало из поколения в поколение культурное наследие. Проблемы психологического здоровья сегодняшних первоклашек, о которых так много говорят и пишут, самым прямым образом связаны именно с непониманием того, что есть соответствующее природе ребенка воспитание и обучение в период дошкольного детства.

Насколько сильно в ребенке действует подражание мы можем убедиться, подумав о том, что прямостояние ребенок усваивает именно посредством подражания (См. Экскурс 2).

Подражание. Экскурс 2

Данные клинических исследований

Насколько глубоко происходящее в окружении ребенка запечатлевается в структурах его телесности можно проиллюстрировать на многих примерах. Вспомним описания «маугли» — детей, найденных среди волков. У них не было сформировано прямостояние — они бегали на четвереньках, то есть соответствующие прямостоянию анатомические особенности скелета позвоночника и конечностей приняли совершенно другие формы. Дети ночью бодрствовали, а днем спали. Вся мимика, все поведение их было следствием перенятых в окружении форм. Постараемся отдать себе отчет в том, что это конкретно значит в развитии: подражательная активность ребенка запечатлела на пластичном детском теле структуры и формы, воспринятые ребенком в окружении.

Богатый материал, иллюстрирующий положение о единстве телесного и душевного в раннем детстве, а также влияние окружения и, особенно, чужой моторики на телесное развитие ребенка, собрал и представил выдающийся немецкий антрополог и врач проф. Альфред Нитшке в своей книге «Осиротевшее дитя природы. Врачебные наблюдения мира молодых людей».

Из многочисленных примеров приведем два наиболее ярких. При этом мы опустим многочисленные подробности и лишь кратко опишем суть дела.

...В клинику поступила трехлетняя девочка. Развитие ее было вполне удовлетворительным: она вовремя научилась ходить, говорить, в интеллектуальном отношении была вполне хорошо развита. Однако, родители заметили: когда девочка начала ходить, она хромала, припадая на левую ногу. По поводу этого нарушения родители обращались к целому ряду специалистов. Ортопед предположил нарушение тазобедренного сустава и хотел наложить гипс. Другой не обнаружил никаких нарушений в суставе и предложил систему упражнений. Однако ничего не помогало. И вот родители сделали новую попытку, обращая внимание врачей на то, что девочка никогда не делала попыток прыгать с другими детьми, что в ходьбе видны отчетливые нарушения. Вопрос стоял о том, следует ли принять предложенную ортопедом терапию?

Наблюдения за ребенком отчетливо говорили о повреждении тазобедренного сустава... Когда девочку просили быстро идти или прыгать, то она охотно старалась выполнять просьбы, однако симптомы только усиливались... Повторные обследования сустава не дали никаких результатов.

«Это странное нарушение хождения, которое наблюдалось с самого начала, нашло своеобразное и неожиданное объяснение... Отец девочки был писателем и исследователем. Он работал дома и проводил много времени с детьми. Он был тяжело ранен на войне и носил протез части левой ноги с прикреплением к тазобедренному суставу... Таким образом, походка вполне здорового ребенка соответствовала походке своего раненого отца». Следует отметить еще одну деталь: девочка очень любила отца и была к нему сильно привязана.

Альфред Нитшке задается вопросом: как это возможно и что побуждает здорового ребенка перенимать нездоровые, болезненные формы поведения? Желание обратить на себя внимание? Желание притворяться больной?

Однако, все эти попытки объяснения не подходят. Ребенок чувствовал себя совершенно здоровым и не предъявлял к окружающим никаких требований. «Но почему она ходит, как ее отец? ... Мы часто видим, как дети перенимают роли взрослых. Они играют в «продавца», «учителя», «отца». Они перенимают и удивительно точно воспроизводят соответствующие роли, копируя позу, жесты, походку, манеру говорить соответствующего взрослого. Но это остается игрой, перенятой ролью, которую потом можно с себя сложить. Малышка совершенно определенно не играла в отца в смысле детской игры. Она вообще не играла никакой роли. Для нее это был единственный известный случай патологии хождения. Для понимания этого феномена мы должны очень внимательно изучить процесс раннего научения прямохождению...»

Опуская подробности рассуждений Нитшке о моторике ребенка, те многочисленные примеры непроизвольного воспроизведения движений и интонации других людей, например, актеров зрителями, т. е. взрослыми и т. д., скажем, что главным здесь является образ значимого, любимого взрослого, его пример, его образец. Тем самым мы вернулись к нашему исходному тезису о роли примера и образца в раннем детском развитии.

Приведем еще одно наблюдение, ярко иллюстрирующее наш основной тезис. Речь идет о необычайно интересном и показательном случае крайне тяжелой, болезненной реакции. В клинику поступила десятимесячная девочка с тяжелыми симптомами: спустя короткое время после родов, по свидетельству матери, у новорожденной начались приступы рвоты. После этого трудности с питанием не прекращались. К этому прибавился понос. Короткое пребывание в клинике не привело к существенному улучшению. Младенца не только рвало; затруднилось принятие пищи вообще: ребенок ел очень медленно и без всякой охоты. Несмотря на все усилия матери, девочка принимала абсолютно недостаточное количество пищи. А мать была напугана уже первой рвотой и видела в ней симптом тяжелого заболевания. Поэтому она оберегала ребенка от всяких контактов с окружением, держала ее в тишине и была в состоянии крайнего беспокойства.

У девочки не было обнаружено никаких телесных нарушений. Однако, она была очень тонкой, худой, мускулатура была расслабленной. Она не могла сидеть и большую часть времени была в своеобразной позе: тело лежало, как перочинный нож, сложенное между худыми и длинными ногами. Руки часто лежали на поверхности одеяла, вытянуты вперед. Выражение лица безучастное. Бросался в глаза спокойный взгляд расширенных глаз и еще больше — выразительный рот, с которым девочка играла пальцами.

Сначала врачи предположили, что речь в данном случае идет о действии на ребенка беспокойства матери. Такие случаи очень часты и обычно быстро поправимы. Через короткое время пребывания в клинике, когда за ребенком присматривает и ухаживает опытная сестра-сиделка, все симптомы проходят. В данном случае, однако, оказалось, что это не так. Несмотря на все усилия, в последующие три месяца никаких позитивных изменений не происходило. В повторной беседе с родителями также не удалось обнаружить никаких внешних факторов, которые могли бы объяснить данный случай.

Проблема разрешилась очень неожиданно. Девочку должны были представить на лекции, как особый случай расстройств, внешнюю причину которых не удалось обнаружить. Для того, чтобы она чувствовала себя уверенней, ей разрешили взять с собой ее любимую игрушку: тряпочного зайца. Когда врач посмотрел на этого зайца, у него вдруг мелькнула спасительная мысль: «Вот фактор нарушения! Мы вспомнили, как кто-то при приеме девочки пошутил, сказав: ребенок выглядит так, как его заяц. Это был крупный зверь, с гротескными формами, наподобие тех, что сейчас очень модно давать детям, с очень длинными, тонкими, свешивающимися конечностями, с головой, украшенной непропорционально большими глазами и очень вытянутой мордой, губ которой ребенок постоянно касался руками. Этого расслабленного и печально выглядевшего зайца ребенок брал с собой в постельку, вешая через спинку кровати, так что получалась точно такая же поза, в которой находился сам ребенок...», то есть сложенным пополам. Дома заяц был почти единственным объектом общения изолированного от мира ребенка. Это был образ позы, движения и настроения, с которым сталкивался ребенок и по образцу которого он и строил собственные формы.

После того, как девочке заменили игрушку, ...она «уже через несколько дней начала с удовольствием есть, стала веселой, выпрямилась и забыла старую позу без нашего содействия. Преобразование коснулось даже глубин маленькой личности. Для нас, после долгих и напрасных усилий это была настоящая радость, почти потрясение, для матери — непостижимое событие. Это счастливое развитие затем, без каких-либо осложнений, продолжилось и далее дома». Думаю, что этот случай не нуждается в комментариях.

Телесный аспект подражания, как о нем говорит Штайнер, не исчерпывается лишь влиянием на моторику. Находясь в присутствии воспитателя или родителей с ярко выраженным односторонним темпераментом, ребенок, будучи подвержен постоянным впечатлениям, глубоко вбирает их в себя. Например, воспитатель-холерик может часто одергивать ребенка, вызывая в нем некоторый душевный шок. Эти и подобные им впечатления не проходят бесследно, образуя в более позднем возрасте, во вторую половину жизни, предрасположенность к тем или иным заболеваниям обмена веществ, сердечно-сосудистой системы, нервной системы. Эти высказанные Штайнером идеи, относящиеся к области психо-соматической медицины, в начале века были совершенно новыми. Сегодня мы имеем огромный материал наблюдений и историй болезней, делающих эти положения более чем вероятной гипотезой. Идея влияния детских впечатлений на психо-соматическое здоровье человека в настоящее время находит подтверждение в накопленном огромном материале клинических исследований.

Помимо телесного мы можем говорить о душевном и духовном аспекте подражания. К последнему относится то, с каким настроением воспитательница подходит к своей работе, как она готовит, убирает, играет, принимает ребенка, общается с ним. Все это можно делать очень по разному и это как оказывает на ребенка глубокое воспитательное воздействие как в позитивном, так и в негативном ключе.

Вспомните, с каким рвением и упорством ваш сын или дочь, преодолевая силу тяжести и инерцию собственного тела, добивались в конце концов способности удерживать равновесие и свободно вертикально двигаться в пространстве. Делая первые шаги ребенок испытывает чувство радости, восторга и счастья. Прямостояние, по словам одного немецкого исследователя, — это «преодоление до конца». Аналогичным образом, через подражание, ребенок овладевает своими органами речи, на основе подражания строится и игра — главная форма деятельности детей-дошкольников.

Подражание исходит из чувственного восприятия. Ребенок душевно отдается всему, что он воспринимает, дабы затем внутренне воспроизвести это в действии. Р. Штайнер называет маленького ребенка целиком «органом чувств»: ребенок не может интеллектуально дистанцироваться от восприятия. То, что ребенок воспринимает из окружения непосредственно, т. е. минуя стадию абстрактных понятий и представлений, переходит в волю, в деятельность. «Восприятие, душевная отдача и деятельность воли образуют единство, которое исчезает лишь в дальнейшем, когда в основу поступка ляжет решение». То, что происходит с глазом во время восприятия, а именно то, что он совершает тонкие движения для того, чтобы воспринимать предметы, это же происходит при восприятии со всем телом ребенка. Из этой подражающе-воспринимающей установки ребенка и вытекает основная педагогическая позиция вальдорфского воспитателя.

Такая позиция вальдорфской дошкольной педагогики хотя и находится в созвучии с традиционной педагогикой (см. экскурс 3), но противоречит основным установкам, сложившимся в современной педагогике, в которой подражанию, как воспитательному и обучающему средству, не придается никакого значения.

Подражание. Экскурс 3

Древние общества, традиционная педагогика и фундаментальные потребности ребенка

Жизнь человечества в прошлом, а также еще и во многих культурах и в настоящее время, имела такие формы, когда дети могли жить в совершенном общественном единстве со взрослыми. Они принимали участие в религиозных обрядах, труде, осваивая все, что требуется для полноценной жизни в обществе, через непосредственное участие в жизни взрослых. По мере усложнения жизни общества появляется необходимость в специальных институтах, в которых молодое поколение должно осваивать все необходимое для своей самостоятельной жизни. В современном индустриальном и постиндустриальном обществе дети — в особенности в период раннего детства — во все возрастающей степени становятся вообще изолированными от жизни взрослого сообщества. Такая изоляция негативно сказывается на развитии детей, так как именно совместное переживание и взаимодействие есть лучшая форма содействия совокупному развитию ребенка: его социализации, развитию речи и духовному развитию. Мы можем и должны исходить из принципиального положения, что, несмотря на все изменения цивилизации, основные потребности и условия здорового развития младенцев и маленьких детей не изменились на протяжении тысячелетий.

Поэтому в настоящее время остро встала задача сознательной, искусственной реконструкции и охраны естественных форм совместной жизни детей и взрослых, неких «экологических ниш», «заповедников» детства. Такими «заповедниками» детства должны стать современный детский сад и начальная школа.

Но если отвергнуть подражание, то тогда, как воспитательное средство, у нас остается только объяснение и требование, обращенные к сознанию ребенка. К каким фатальным последствиям это ведет может убедиться каждый, кто посетит группу традиционного детского сада: без окриков и наказаний воспитателю трудно установить «порядок» и заставить детей заниматься. И это неудивительно: если подражание и в самом деле является естественной для ребенка формой учения и освоения мира — о чем нам говорят многочисленные наблюдения, — то воспитание через объяснения и требования будет противоречить природе ребенка. Как конкретно построить практику воспитания и обучения на принципе подражания мы расскажем ниже.

Основная дидактически-методическая установка

Если мы примем всерьез описанное выше миметическое, или подражательное, отношение ребенка к окружающему миру, то мы не можем не сделать из этого соответствующих выводов для воспитания. Таким образом, естественной формой обучения для ребенка-дошкольника станет обучение на основе подражания. Вальдорфский детский сад делает из этого посыла практические выводы и строит на принципе подражания всю свою практику. Задача данного раздела — показать, как это можно делать на практике. В других разделах, где на передний план будут выходить другие аспекты, тем не менее всегда на заднем плане имеется ввиду основная позиция: взгляд на ребенка как на открытый орган чувств, впитывающий и усваивающий в подражании воздействие своего окружения.

«Все, чего мы хотим достичь в воспитании маленького ребенка, мы должны постоянно переводить из области мыслей и идей в область поступков и действий. Из этого получается вся методика ведения детского сада» — так пишет основатель первого вальдорфского детского сада Э. Грюнелиус. Это значит, что ребенку в детском саду должен быть предложен, по возможности, многосторонний спектр различных видов деятельности\*, предполагающих, что подражание им будет способствовать развитию ловкости, умений, сноровки, творческих, эстетических способностей и вообще всего спектра способностей ребенка. Этот многосторонний спектр включает в себя разные виды рукоделия — прядение, шитье, ткачество на сделанных самими же детьми маленьких ткацких рамках, покраска шерсти и тканей; дети участвуют в уходе за садом, в обмолоте колосьев и помоле зерна и выпечке хлеба; они работают молотком, убирают группу и т. д. Все эти деятельности никогда не являются самоцелью, но вплетены в повседневную жизнь группы: например, кукол мастерят для кукольного спектакля; ткацкие рамки — для того, чтобы на них соткать коврик для кукольного домика; для различных праздников делают антураж, например, фонарики для Праздника Фонариков осенью или печенье на Рождество и т. д.

Такому включению каждого отдельного действия в более широкий смысловой контекст\*\* вальдорфские педагоги придают большое значение. Здесь стараются избегать искусственно сконструированных специально для целей развития дидактических материалов. Сама жизнь предлагает нам богатейшие возможности развития. Например, когда ребенок своими еще неумелыми ручками пытается спрясть нить для коврика из живой и теплой шерсти, то в этой работе задействованы и тонкая моторика, и осязательная активность пальцев. Так, без дополнительных ухищрений и особых программ, развивается и тонкая моторика, и чувственная сфера. Но кроме этого осознается и общий замысел, более широкий жизненный смысл деятельности, ее связь со всей остальной жизнью. Ведь кроме пальцев и тонкой моторики в деятельности участвует весь человек, и важна его включенность в смысловые жизненные связи, присущие человеческой культуре и жизни мира. Такой образ действий благоприятно сказывается на развитии мышления ребенка в его взаимодействии с миром. На этом примере можно видеть, как в одном конкретном действии соединяются множество аспектов развития; это — важнейший момент методологии вальдорфской дошкольной педагогики.

Противоположный принцип — составлять особые программы для развития каждой из «психических функций» в отдельности.

Другой аспект, согласно которому подбирается содержание деятельности, это попытка компенсировать ту отчужденность от наглядных элементарных трудовых процессов, которая возникла с наступлением эпохи разделения труда и индустриализмом. Современный ребенок, как правило, не имеет больше вообще никакого представления о человеческом труде, о работе своих родителей, рабочие места которых находятся далеко от дома. Ремесленники и крестьяне, труд которых дети могли наблюдать в прежние эпохи, сегодня больше не существуют. И даже в домашнем хозяйстве многое автоматизировано. Поэтому мы «должны предложить ребенку, выражаясь социологическим языком, мир до отчуждения, дать ему таз, воду и мыло для стирки, а не учебную программу по обслуживанию стиральной машины-автомата» (С. Лебер).

Еще одна область элементарной человеческой деятельности — это работа на природе, прежде всего, в саду: сеять, поливать, собирать урожай, ухаживать за цветами, убирать сад осенью и весной, украшать стол времен года и т. д. В наблюдении и участии в подобного рода обозримых и понятных видах деятельности, которые в осмысленной связи сменяют друг друга в течение года, в которой одна деятельность создает предпосылку для другой, вальдорфские дошкольные педагоги видят важнейшую предпосылку формирования логического мышления (Ф. Яффке). «От взрослых, которые для сохранения целостной жизненной связи семьи или детсадовской группы создают как бы «оболочку из деятельностей» в своем ежедневном труде, ребенку исходит гораздо больше импульсов, чем от тех, которые сидят на полу и играют».

Следует подчеркнуть, что от детей вербально не требуют подражания или участия. Им не ставят в пример других детей, как образцы. Воспитательница просто начинает работу в молчаливом доверии к естественному любопытству и подражательному инстинкту детей. И она редко остается одна дольше минуты. «Цель методического процесса состоит в хорошо продуманном по содержанию, а также хорошо спланированном по времени, создании возможностей, которые, однако, оставляют открытыми: а) индивидуальное участие подражающего ребенка (что!); б) специфически распределенный по возрастам (от 3 до 7) вид и уровень подражательного воления (как!); в) возможный успех (или неудачу) лишь короткой подражательной встречи, которая может остаться и без желаемых результатов (ли!)» (Ф. Яффке). Таким образом, достигается естественная индивидуализация педагогического процесса, так как каждый ребенок участвует в предлагаемойдеятельности по-своему, в соответствие со своими особенностями и возможностями.

Важный вывод из этой подражающей и воспринимающей позиции ребенка для педагогики — это необходимость самовоспитания для воспитателя. Руководитель вальдорфского семинара по подготовке воспитателей детских садов в Штутгарте д-р Хельмут фон Кюгельген подчеркивает, что «вальдорфский детский сад, в первую очередь, характеризует убеждение, что своему человеческому бытию человек учится от человека. Поэтому требования педагогики должны быть направлены не к ребенку, a, прежде всего, к самому педагогу». Так, например, при подготовке будущих воспитателей — «детских садовниц» — большое значение придается развитию различных навыков, например, красивой правильной речи. На специальных занятиях будущие воспитатели учатся рассказывать сказки, петь, изящно двигаться при игре или в хороводах, когда чтение стихов сопровождается образными жестами, и многому другому, что позволяет им создавать наглядный пример здоровой человеческой деятельности. Преподаванию же теоретических дисциплин, общих принципов методики и дидактики уделяется значительно более скромное место, чем это принято при традиционных формах образования воспитателей.

Упомянем еще ряд видов деятельности, играющих важную роль в жизни сада: все, что связано с искусствами. Дети занимаются живописью, лепкой, водят хороводы, играют в подвижные игры. Почти каждый день детям рассказывается сказка или какая-либо история, которая может быть впоследствии обыграна или театрализована в виде кукольного театра. И ко всему этому воспитатель побуждает детей не через обращение к интеллекту, а через непосредственную собственную деятельность.

Такому способу побуждения детей к деятельности вальдорфские педагоги придают решающее значение. По привычке, взрослые переносят свой образ мыслей и поведения на ребенка. Для взрослого человека естественно, что он побуждается к деятельности через понятие, представление или чувство. Волевой акт — это последнее звено в цепи. Если, например, мы хотим побудить кого-то оказать гуманитарную помощь, то мы опираемся сначала на понятия о добре, которые имеют люди, затем рассказываем о ситуации бедствия в каком-либо регионе, как люди страдают и т. д. На основе этих представлений формируется воля, которая может перейти в волевой акт, действие.

В мире взрослых это настолько естественно, что трудно представить, что может быть иначе. Однако, мы забываем при этом, что «наши понятия — суть, результат многолетнего опыта, благодаря которому они получили для нас значение так, что они могут выступить в качестве побуждения к действию. У ребенка, однако, опыт, лежащий в основе понятия, отсутствует, и поэтому понятие для ребенка обладает лишь очень незначительной мотивирующей силой. Однажды я слышала, как одна маленькая девочка сказала: «А как выглядит хорошая девочка, она блондинка?» Миллионы детей растут сегодня в атмосфере поучений и запретов, наказаний и поощрений. При этом полностью упускается из вида, что маленькие дети не действуют на основе понятий. Их побуждения настолько тесно связаны с чувственными впечатлениями, которые они воспринимают из окружения или из телесных процессов (голод и жажда), что для ребенка требования, чтобы он поступал на основе вспоминаемых им правил и запретов, означают непосильную ношу!» — пишет Э. Грюнелиус.

Если бы у нас не было других возможностей побуждать ребенка к деятельности, кроме вербального обращения к сознанию ребенка, то есть через понятия и представления, то воспитание ребенка этого возраста без авторитарного давления было бы невозможным. Однако, наблюдения за детьми показывают, что характерная для деятельности взрослых последовательность — от понятия и представления, через чувства к волевому акту — протекает у ребенка наоборот. Ребенок с совершенным самозабвением может наблюдать деятельность какого-либо взрослого, например, ремесленника или врача, а потом, спустя некоторое время, с точностью до деталей воспроизводит ее в игре (так называемое отсроченное подражание по Пиаже). «Наблюдение ребенка не было пассивным присутствием, но очень активным процессом... Редко дети говорят взрослому о том, как они учатся. Но однажды одна девочка поразила меня, сказав: „Я теперь сама могу завязывать шнурки на ботинках. И знаешь, как я этому научилась? Я смотрела на свою сестру. Если я чему-то хочу научиться, то мне не нужно объяснять. Я просто смотрю и затем умею это“» (Э. Грюнелиус).

Э. Грюнелиус описывает далее этот процесс научения у ребенка как полярный процессу волевого акта у взрослого. Первая фаза — сопереживание действия, при котором происходит прямое, непосредственное воздействие на волю; вторая фаза — воспроизведение действия в игре, при котором происходит наполнение действия эмоциональным содержанием, чувством; третья фаза — пробуждение познавательного интереса к действию, появление вопросов о нем, вступление наблюдаемого в сознание, что в конечном счете ведет к представлениям и понятиям. «Этот обратный порядок дает нам ключ для воспитания в возрасте дошкольного детства».

Данное описание является ничем иным, как известным нам из психологии процессом интериоризации. Однако из него делаются соответствующие педагогические выводы: «Не дискутирования с детьми, не обоснования и разъяснения будут считаться с природой ребенка этого возраста, но предоставление возможности детям наблюдать деятельность взрослых, которые могут сообщить им ориентацию в жизни. Мы являемся воспитателями, в первую очередь, в том, что мы делаем в присутствии детей в повседневной жизни, а не в том, что мы говорим ребенку. Если наши поступки проникнуты идеалами добра, красоты и истины, то мы будем готовить путь к этим идеалам и нашим детям».

Все это должно стать для воспитателя совершенно естественным. Поэтому подготовка воспитателя вальдорфского детского сада состоит во многом в том, что он, на основе углубленного описания своеобразия детского отношения к миру, а также постоянных упражнений, усваивает себе особый стиль взаимодействия и общения с детьми, соответствующий специфике детского мироощущения, формам мышления и воли ребенка. Все это не должно оставаться лишь в его голове на уровне абстрактных знаний, но стать действительным умением работать с детьми, вести к выработке индивидуального стиля работы. Поэтому воспитатель вальдорфского детского сада — это профессионал, настоящий мастер своего дела.

Игра

В настоящее время детская игра вызывает у многих педагогов и родителей особое беспокойство. И это беспокойство оправдано. Когда в рамках дипломной работы о роли и характере игры в альтернативном (вальдорфском) и государственном (традиционном) детском саду студентка обратилась к заведующей детского сада с вопросом, когда она может понаблюдать игру детей в традиционной группе, та ответила: «В первую половину дня Вы можете не приходить, никакой игры нет, дети занимаются. Приходите после обеда».

К сожалению, ситуация с игрой в детском саду, о которой свидетельствует данная история, весьма типична. Игре фактически не придается никакого значения, не уделяется должного внимания. Игра оттеснена на второй план в пользу «развивающих» образовательных занятий. Положение усугубляется еще и тем, что те детские сады, в которых игра не на словах, а на деле ставится в центр всей дошкольной педагогики — а именно таковой является концепция вальдорфского детского сада, — испытывают реальные трудности: их «программа» не предусматривает такого количества «развивающих занятий», как того требуют методисты, а основное, или точнее, очень значительное время занятий группы отводится именно игре. Игра же понимается в вальдорфском детском саду прежде всего как творческое, свободное раскрытие сущностных сил ребенка, ей невозможно задать рамки «программы»: каждый день на такую «свободную игру» отводится 1,5—2 утренних часа. В это время «свободной игры» дети сами, по возможности без участия воспитателя, отдаются индивидуальной или групповой игре, в которой наиболее полно может раскрыться их фантазия. Содержание игры полностью определяется самими детьми и может быть иногда совершенно неожиданным. Игра по заранее разработанной программе, по убеждению вальдорфских педагогов, потеряет свой основной смысл и перестанет быть игрой в подлинном смысле этого слова. Остановимся подробнее на роли и месте игры в детском развитии и на «педагогике игры» в вальдорфском детском саду.

Игра в вальдорфском детском саду

Побудить детей к многообразной, интенсивной игровой деятельности — одна из основных задач вальдорфского детского сада. Свободная игра рассматривается как специфическая для возраста трех с половиной — четырех лет метаморфоза подражательной активности. Ребенок полностью идентифицирует себя с содержанием игры, со своей игровой ролью. Содержанием игры является то, что ребенок может наблюдать в своем окружении и, прежде всего, в жизни взрослых. На игру ребенка не оказывается никакого давления. И поведение воспитательницы, и оформление и оборудование детского сада должны способствовать свободной, подражательной и игровой активности ребенка. Кроме свободной игры есть еще и другие виды игр — игры по заданным сценариям, которые проводятся под руководством воспитателя. Это музыкально-ритмические хороводы («райгены»), традиционные подвижные игры детского фольклора, пальчиковые и жестовые и другие виды игр.

Свободная игра

Свободная игра — это игра в собственном смысле слова. Каждый здоровый ребенок, без всяких лишних побуждений со стороны взрослых, играет — либо один, либо включается в игру группы (см. Экскурс 1).

Игра. Экскурс 1

Из исследований игры

Игра является потребностью и выражением сущностных сил ребенка, что бы мы ни думали о природе этих сил. Исследования показали, что здоровые дети до того, как им исполняется 7 лет, играют около 15.000 часов. Значит, в среднем 7—8 часов ежедневно! Конечно, если детям предоставляются необходимые для этого условия. Если детям не давать играть\*, насильственно препятствовать игре, — заставлять работать или заниматься — то тогда игра не сможет развернуться, будет увядать, деградировать. Последствия этого для развития детей трудно переоценить.

Феномен игры универсален. Многочисленные исследования игры последних десятилетий показали, что характер игры и последовательность развития игры оказываются одинаковыми у детей самых разных народов и культур. Различаются только формы выражения, связанные с особенностями культуры, но логика построения игры везде одинакова. Дети развитых стран наполняют и опорожняют пластмассовые ведерки, африканские дети — глиняные сосуды, а австралийские — полые тыквы.

Но везде ребенок стремится сам быть хозяином в пространстве своей игры, определять ее ход — это важнейший признак игры, необходимое условие для того, чтобы интерес ребенка к игре не иссяк, чтобы игра имела для него смысл\*\*.

Это справедливо уже для самых начальных форм игровой активности ребенка на первом году жизни, как это показано в ряде исследований. Приведем описание одного из таких исследований, прекрасно показывающее характер детского игрового поведения.

...Американский исследователь Ватсон провел такой эксперимент: он и его сотрудники вывешивали над кроваткой восьмимесячных младенцев мобиль каждый день на десять минут. Группа А получила обычный мобиль. Группа Б получила мобиль, который вращался каждую минуту в течение 5 секунд. Наконец, группа В получила мобиль, который был связан с чувствительным к давлению сенсорном устройством, вмонтированным в подушку, каждый раз, когда ребенок вертел головой, мобиль начинал вращаться. Результаты этого эксперимента можно видеть на приведенном ниже рисунке:

Значение самоопределения

в игре у восьмимесячных младенцев

Группа А

Группа Б

Группа В

Движение головы

Без изменений

Без изменений

Частое

Интерес

Незначительный

Большой

Большой

Радость

Незначительная

Незначительная

Большая

Как видно из этой таблицы, поведение младенцев трех групп через три недели после начала эксперимента весьма различно. Младенцы группы В в течение нескольких дней обнаружили связь между движением своей головы и вращением мобиля. Их интерес к мобилю день ото дня возрастал, в то время как дети групп А и Б через несколько дней больше не интересовались своими мобилями. Кроме того, дети группы В показывали ряд других особенностей своего поведения: у них было более живое выражение лица, они больше улыбались, радовались, лепетали, чем дети двух других групп.

Исследование Ватсона убедительно показывает, что уже младенец в состоянии учиться во время игры: он воспринимает действие своей моторной активности на окружающий мир и начинает целенаправленно воздействовать на него, приспосабливая таким образом свое поведение к условиям мира.

Само собой понятно, что у младенцев, которые еще не умеют даже по настоящему хватать предметы и вообще владеют своей моторикой лишь в незначительной степени, очень ограничена возможность самостоятельно воздействовать на предметы своего окружения, как это имело место в вышеприведенном эксперименте. Поэтому основная форма игры у младенцев в первые месяцы жизни — это социальная игра, игра-взаимодействие со взрослым. Если ребенок начинает хныкать и толкаться ножками — это знак того, что ребенок чувствует себя неудобно, и мать или отец берут его на руки, переодевают; ребенок улыбается — и взрослый улыбается в ответ. Таким образом ребенок учится в игре воздействовать на окружающий мир и получать обратные воздействия из окружения, которые выстраиваются для него в надежную систему взаимодействия с миром.

Еще одним важнейшим свойством игры является то, что ребенок играет только тогда, когда он чувствует себя хорошо как в психологическом, так и в физиологическом плане. Поэтому если ребенок не играет, не проявляет в игре активности, интереса и удовольствия — это может быть серьезным поводом для беспокойства.

Всем прекрасно известны такие традиционные детские игры, как дочки-матери или стройка из кубиков и т. п. Однако, мало кто знает, какие интересные и многообразные формы может принимать такая свободная игра, если в распоряжение ребенка будет предоставлено особое «игровое пространство», если за игрой осуществлять сознательный надлежащий «уход».

Этот планомерный уход за игрой, настоящее культивирование игры, включает в себя целый ряд элементов организации жизни группы. Во-первых, необходимо создать надлежащие условия, во-вторых, занятия, т. е. содержание жизни детей, должны давать детям как можно больше импульсов для активной и содержательной игры.

К условиям игры относится создание игрового пространства и выделение времени. Игровое пространство включает в себя тщательно спланированный игровой уголок — особую часть помещения группы, обеспеченную игровым материалом. Для свободной игры ежедневно предусмотрено 1,5—2 часа — время, свободное от каких-либо запланированных занятий.

Остановимся подробнее на элементах, способствующих развитию свободной творческой игры детей.

Педагогика свободной игры и философия игрушки

Подход к культивированию свободной игры в вальдорфском детском саду охватывает в существенном три сферы.

Во-первых, в основе игры должна лежать эмоционально насыщенная, разнообразная повседневная жизнь. Дети чаще всего воспроизводят в игре то, что они видели и переживали в жизни. Здесь можно сослаться на классика немецкой дошкольной педагогики Фробеля, который писал, что игра в дошкольном возрасте «предполагает насыщенную внешнюю жизнь; где последней не достает, там в этом возрасте бедна и настоящая игра».

Именно в наше время в городских условиях особенно важно обратить на это внимание в связи с общей обедненностью повседневной жизни детей богатыми переживаниями, о чем мы уже упоминали выше. Поэтому особенно важной задачей воспитателя будет создавать и поддерживать соответствующую разнообразную и богатую повседневную жизнь в детском саду. Здесь следует обратиться к предыдущей главе и вспомнить о том, насколько важно для ребенка иметь возможность наблюдать осмысленную деятельность взрослых в открытых, обозримых для сознания трудовых процессах и занятиях искусством.

Во-вторых, детям должен быть предложен богатый игровой материал, позволяющий им полноценно развернуть в игре деятельность своей фантазии.

В подходе к игровому материалу в вальдорфской дошкольной педагогике мы находим своеобразную философию игрушки: оригинальную концепцию, в существенном отличную от общепринятой. Детям предлагаются подчеркнуто простые игрушки в основном из природных материалов. Они «выполняют функцию признака предмета. Это дает детям возможность дополнить предмет в действии и игре до полного образа, активируя при этом свою фантазию. Дети могут сотворить из предмета также нечто новое, неожиданное, нечто чуждое первоначальному предназначению предмета; предмет становится тем, что сделает из него богатая творческая фантазия» (Ф. Яффке). Иными словами предметы, служащие для игры, по возможности должны быть такими, чтобы только намекать на свою возможную функцию и позволять использовать себя в игре многофункционально. Так, кусок голубой материи может стать озером, покрывалом Девы Марии, звездным небом и проч.

Помимо игрушек в обычном смысле — кукол, материалов для строительства и т. п., о которых мы еще будем говорить, — особенностью вальдорфского игрового помещения является то, что в игре «принимает участие» и «обычная» мебель. Дети могут построить высокую башню, поставив друг на друга несколько столов и стульев и накрыв их платками. В башне находится в заточении принцесса, которую надо освободить. Так в игре оживает сказочный сюжет, бывший накануне содержанием праздника. Дети могут повторять его на протяжении многих и многих дней. Но чаще всего современные городские дети — как это показывает опыт — любят строить из столов многоэтажные дома или домики с дорогами и мостами между ними. Если завесить их материей, то может получиться пещера или лабиринт. Часто возникает мотив космического корабля, который отправился в межпланетное странствие, морского корабля или подводной лодки. К сожалению, в последнее время в играх часто стали возникать мотивы войны — танки, бомбардировщики... Если игра получает такое негативное и агрессивное развитие, то воспитательница старается повлиять на игру, направив ее в «мирное» русло.

Для развертывания интенсивной игры важно создать соответствующую среду, в которой дети будут чувствовать себя уютно и спокойно (см. отдельный раздел, посвященный созданию среды).

Среда должна быть оснащена богатым игровым материалом. В оборудовании игровой части группы важным элементом являются деревянные ширмы с полочкой посередине. Благодаря этим ширмам, высотой примерно по росту детей, дети могут делить пространство комнаты на отдельные уголки, например, устроить магазин или врачебный кабинет. Разноцветные платки различных размеров могут служить им стенами и крышей.

Игра. Экскурс 2

Игра — естественное состояние ребенка

Из жизни одной маленькой девочки (дневник отца)

Ниже мы приводим выдержки из протоколов игрового поведения ребенка в естественной ситуации в быту. Наши наблюдения подтверждают исследования ученых: большую часть дня ребенок находится в состоянии игры.

«Недавно у Лизы появилась воображаемая подружка или просто воображаемый персонаж, девочка, которую она назвала довольно странно — Кадя. Кадя — это непонятное существо. В первый раз Кадя появилась так: Лиза пришла и говорит маме: «Лиза боится, там Кадя». Пошли смотреть. Оказалась, что это громко тикают часы — и Лиза неизвестно почему их боится. С тех пор Кадя стала появляться в разнообразных местах и по разным поводам. Например, если кто-то нашалил — то это сделала Кадя. Потом Лиза играет, что она ругает Кадю, что та нашалила. Иногда Лиза играет с этой Кадей, как с партнером. Например, вчера на прогулке разыгралась такая сцена: Лиза бежит по дорожке с вытянутой рукой. В руке у нее была настоящая конфетка на палочке. Оказалось, что Лиза бежит за Кадей: Кадя бежала впереди и держала конфетку, а Лиза ее догоняла. Она кричала: «Кадя убегает с конфеткой, а Лиза ее догоняет!». Потом она долго бегала вокруг большого, толстого дерева. А когда мама поинтересовалась, что здесь происходит, оказалось, что Кадя спряталась, а Лиза ее ищет. Уговорить ее оторваться от этого дерева и пойти дальше было невозможно. Она говорила: «А где же Кадя, Кадя потерялась!». Никакие уговоры не помогали, пришлось искать Кадю сначала в темном подъезде, а потом в квартире. Когда мама и Лиза пришли домой, первое, что они сделали, это спросили папу: «Дома ли Кадя?».

Само имя — Кадя — измененное Катя. Лиза любит играть в слова, изменяя их. Все остальное — чистый плод ее фантазии. Вот сейчас, когда я пишу эти строчки, Лиза стоит за моей спиной и говорит: «Кадя не догнала Лизу!» (Лизе 2 года 4 месяца).

Вчера произошел другой типичный случай: Лиза, как всегда, решительно не хотела есть, отвергая тарелку с рисовой кашей и овощами. Тогда я взял ложку с кашей, подсунул ее под стол и стал звать Зайчика. «Придет Зайчик или нет?». Зайчик пришел и съел ложку с кашей. Затем пришла Лиса, потом — Ежик, Медведь, короче, таким образом Лизу удалось хоть немного покормить».

Интерпретация наблюдений.

Кажется, что когда ребенок играет он находится в особом «игровом настроении» или «игровом состоянии». Ребенок совершенно верит в происходящее в его воображении. Лиза, например, боится папу, если тот становится Бармалеем или Медведем совершенно по настоящему! Когда она не уверена, кто в комнате — папа, Бармалей или Медведь, она входит очень осторожно и спрашивает: «Папа, ты Бармалей?». А ведь она же видит физически, что перед ней папа, а никакой не Бармалей и не Медведь. Это бурное воображение — или, как это называл Пиаже, — символическая функция — развивается особенно интенсивно в преддошкольном возрасте, проявляется в игре и становится основой всего дальнейшего психического развития.

Иногда создается впечатление, что этот игровой мир фантазии для ребенка более реален, чем реальный мир предметов, требований и правил. Каждая мама знает, как ей бывает трудно убедить ребенка слушаться: ребенок часто не отзывается на прямое слово взрослого: «Ешь, а то не вырастешь!», «Пойдем домой!» и т. д. и делает упорно наоборот. Все эти разумные требования не из его мира. В игре же делает все то же самое с удовольствием: идет домой искать Кадю, превращается в Зайчика, Ежика и Медведя и съедает ненавистную кашу без всяких дальнейших уговоров! Смыслы, которые взрослый пытается вложить в ребенка прямо, наталкиваются на сопротивление. В игре же эти смыслы, добровольно порождаемые самим ребенком, становятся формой его жизни. В игре ребенок находится в особом своем состоянии, открытом для взаимодействия. Если взрослый сможет правильно и тактично «поймать настроение» и включиться в игру, он сможет добиться многого во взаимоотношениях с ребенком. В этом — настоящее воспитательное искусство.

Игра — особое состояние, проявление природы ребенка, природы детства.

На деревянных полках, расположенных вдоль стены игрового помещения на уровне, доступном для детей, стоят разнообразные «игрушки»: поленья, деревянные чурбаны, продольные срезы стволов березы, просто спилы веток и стволов различной длины и толщины и другой подобный «строительный материал» — «вальдорфский» вариант привычных кубиков. Самих же кубиков мы можем и не обнаружить — вальдорфские педагоги неохотно используют игрушки с четкими, геометрически определенными формами, которые самой своей формой задают уже готовые способы работы с ними, хотя деревянные кубики и можно встретить в некоторых группах. Пластмассовые же конструкторы типа Лего и другие подобные «мертвые» игровые строительные материалы, сделанные из пластмассы, изгоняются самым беспощадным образом.

Кроме строительного материала на полках стоят корзины, в которых собрана всякая всячина, подходящая для игры. Это опять-таки прежде всего дары природы: желуди, шишки, каштаны, отшлифованные морем камушки и ракушки; раскрашенная в различные цвета ткань, корзинки с цветными восковыми мелками, нитками, клубками пряденой и простой непряденой шерсти — все это должно быть всегда доступно для спонтанной инициативы детей.

Закончим наше краткое описание игрового материала попыткой успокоить читателя: настоящие, привычные нам игрушки в вальдорфском саду тоже есть! Это куклы разных видов для детей разных возрастов: тряпичные, узелковые, вязаные; куклы для настольного театра — о вальдорфских куклах строит рассказать отдельно; куклы-марионетки; деревянная и керамическая кукольная посуда; деревянная кукольная мебель; вязаные, сшитые из материи или вырезанные из дерева животные — овечки, козы, коровы, лошади, поросята... Так же и наша традиционная хохломская и богородская игрушка высоко ценится вальдорфцами.

Особую теплоту излучают игрушки, сделанные своими руками, — сшитые или вырезанные родителями под руководством воспитателей на совместных родительских вечерах или учениками близлежащей вальдорфской школы — часто братьями и сестрами малышей. В вальдорфском детском саду такие самодельные игрушки составляют значительную часть фонда игрового материала\*.

В-третьих, воспитатель должен создать атмосферу, которая позволит ребенку совершенно углубиться в соответствующую игру и при этом так, чтобы не мешать другим и чтобы другие ему не мешали. Далее воспитатель должен, по возможности, совершенно не вмешиватьсяв игру. По Штайнеру, существенное и воспитательное в игре состоит как раз в том, что мы «останавливаемся со всеми нашими правилами, воздерживаемся от вмешательства со всем педагогическим и воспитательским искусством, которым мы владеем, и предоставляем ребенка своим собственным силам. Ибо, что делает ребенок тогда, когда мы предоставляем его самому себе? Тогда ребенок пробует в игре на внешних предметах, действует ли то или иное из собственных сил; он разворачивает и приводит в действие, в движение свою волю».

Этот феномен, когда дети, предоставленные сами себе, могут в совершенном самозабвении, забыв все вокруг, углубиться в занятия с предметами, вошел в педагогическую литературу под названием Монтессори-феномена. Также уже и Фробель отмечал и высоко ценил способность ребенка полностью отдаваться игре: «Не есть ли это прекраснейшее явление детской жизни этого возраста: играющее дитя? Совершенно растворяющийся в своей игре ребенок? В совершенном самозабвении засыпающий в игре ребенок?». Голландский психолог-антропософ, профессор Ливехуд пишет: «Воспитатель может без труда вести работу с двадцатью настоящими детьми-дошкольниками, так как детям нужна только уздечка, чтобы галопом мчаться на скакуне своей фантазии».

Задача воспитателя состоит в том, чтобы держать всю ситуацию в поле зрения, если необходимо — помогать и вмешиваться только в крайнем случае. «Одна из самых прекрасных форм игры в детском саду была бы та, при которой пришедший посторонний наблюдатель подумал бы: воспитательница ведь ничего не делает!» (Хофманн).

Все перечисленные выше условия, к которым относится и определенная позиция взрослых, способствуют тому, что творческий внутренний потенциал, сокрытый в каждом ребенке и проявляющийся в интенсивной полной фантазии свободной игре, может раскрыться с надлежащей полнотой в соответствии с индивидуальным своеобразием каждого отдельного ребенка. Однако, в последнее время исследователи и педагоги-практики отмечают, что способность детей к спонтанной, свободной и содержательной игре резко убывает. Это отмечается не только в государственных детских садах, где подобное явление может быть также связано с преобладанием преподавательской формы занятий, то есть с педагогической концепцией, но также и — воспитателями вальдорфских детских садов. Это очень тревожный симптом!

Многие вальдорфские воспитатели отмечают, что в последние годы резко возросло количество неблагополучных детей, приходящих в группы. Они неспособны играть, и в их поведении проявляется скованность и агрессивность. Лишь медленно и постепенно они становятся «нормальными детьми».\*

Так что «свободная игра», являющаяся своеобразным символом детства, находится в опасности. Все чаще воспитательнице приходится даже показывать детям, как нужно играть, чтобы извлечь из ребенка подавленную неблагоприятными условиями внутреннюю спонтанную активность. Так, недавно, одна воспитательница рассказала мне, что ей понадобилось несколько месяцев усилий, прежде чем дети в группе начали самостоятельно играть, чего раньше они никогда не делала! Но тем замечательней был результат: почувствовав вкус к игре, дети стали часами увлеченно играть, разворачивая без всякого участия воспитательницы интереснейшие сюжеты. Также и родители отметили, что их дети изменились, стали свободнее и гармоничнее.

Можем ли мы оценить последствия угасания способности к спонтанной игре для развития наших детей, тем более, что это явление идет рука об руку с отмечаемым в настоящее время ростом психологического неблагополучия детей, приходящих в школу? Здесь мы не можем подробно касаться причин этих негативных явлений, но одна их очевидных причин — непонимание взрослыми особой природы детства и потребностей детей и, как следствие этого непонимания, общая психологическая депривация — то есть недостаток в окружении ребенка таких физических и душевных условий, которые необходимы для нормального, здорового, полноценного развития.

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Практически все отечественные психологи отмечают огромную роль игры в детском развитии. Д. Б. Эльконин назвал игру ведущей деятельностью ребенка-дошкольника. Это значит, что, согласно этой концепции, именно в процессе игры происходят наиболее важные изменения — так называемые новообразования — в развитии психики ребенка. С другой стороны, развитие в этой школе понимается прежде всего, как процесс интериоризации — усвоения детьми содержаний — правил и норм, сложившихся во взрослом сообществе. Этому усвоению должна быть подчинена также и игра. В этой позиции заложена опасность подчинения игры утилитарным задачам развития. Усвоение впечатлений и способов деятельности в игре действительно происходит. Но это, во-первых, происходит само собой, а не в результате специально организованной взрослыми игры по заданному сценарию, а во-вторых, в игре происходит еще много других моментов, не менее важных для развития\*.

В литературе, посвященной вальдорфскому дошкольному воспитанию, свободной игре приписывается четыре основных функции. Во-первых, игра служит переработке и усвоению внешних впечатлений. Все, что переживает, с чем сталкивается ребенок в жизни, — посещение врача, сцены из жизни семьи, покупки товаров в магазине и т. д. — воспроизводится и повторяется ребенком в игре, а тем самым и действительно усваивается. Франс Карлгрен пишет: «Подражание также важно для ребенка, как и дыхание. Внешние впечатления вдыхаются, в подражании следует выдох». Эту специфически детскую форму восприятия и усвоения мира через игру отмечал еще Фробель. По Фробелю, ребенок в игре учится приводить в созвучие свои внутренние переживания, надежды, желания с внешним миром, являющимся ребенку сперва, как чуждый ему, далекий от него мир: «Игра учит ребенка находить во внешнем мире средства для выражения мира внутреннего и усваивать их; ребенок развивает в игре свои задатки и укрепляет силы».

Во-вторых, в игре ребенку дается возможность переработать возможные внутренние конфликты или травмы, то есть игре приписывается известная терапевтическая роль. Данное понимание роли игры созвучно психоаналитическому пониманию игры (игровая терапия). Особенно ролевая игра предлагает для этого большие возможности: «Где возникают трудности в развитии ребенка или в детской группе, во многих случаях лучше достаточно отчетливо представить в игре карикатуру этих недостатков в виде роли, чем пытаться воздействовать на рассудок нравоучениями. Через роль, выбранную мудро, можно глубоко воздействовать на те слои в существе ребенка, которые для других средств малодоступны».

Таким образом, игра — средство ассимиляции переживаний, производящих слишком сильное впечатление. «Как взрослые постоянно повторяют в своих разговорах мотивы своих трудных переживаний, травм и проблем, также и у ребенка последние проявляются в постоянно повторяющейся игре» (Хайнер Барц). «Если откусанный кусок слишком велик, чтобы быть переваренным за один раз, то непереваренная пища отягощает желудок. Его нужно как следует пережевать и не один раз, чтобы смочь нормально переварить» (Вельдер).

Это сходство между вальдорфским и психоаналитическим взглядом на игру распространяется так далеко, что терапевт-психоаналитик Цуллингер, основатель игровой терапии рекомендует работать с игрушкой, принципы которой практически идентичны с вальдорфской: «...чем примитивней игрушка, тем она полезней... Игрушка должна как можно меньше ограничивать фантазию ребенка. Это должен быть почти лишь сырой материал или материал для мастерской и инструмент, которые дадут самую широкую возможность свободно развернуться детской творческой силе формирования»... Всякий, знакомый с практикой вальдорфского детского сада, сразу же узнает в этой цитате описание типичного вальдорфского подхода к игрушке и игре.

Тем самым мы уже коснулись и третьей функции или значения игры, а именно — сохранять и взращивать творческую фантазию ребенка. При этом развитию фантазии приписываются значительные последствия: «Что такое, собственно, творческая фантазия? ... Фантазия дает силу выйти за пределы всего того, что есть, и связать себя с тем, что как раз находится в моменте становления. Она указует на будущее» (Ф. Карлгрен).

С этой функцией развития творческой фантазии тесно связана другая, — четвертая — функция игры. По Штайнеру, подлинные плоды детской игры проявятся много позже, в жизни взрослого. «Пронизанная фантазией игра есть предшественник ценнейшей человеческой способности, а именно способности связать со своим трудом, которым человеку предстоит заниматься в жизни, сердечность и всю полноту своей человечности» (Р. Штайнер). По Штайнеру то, как ребенок играет, проявится после двадцати лет в том, как молодой человек относится к миру, в способности справляться с жизненными задачами. Аналогичную мысль мы находим также у Фробеля: «Игры этого возраста есть зачаточные листья всей последующей жизни. Ибо весь будущий человек развивается и проявляется в них со своими тончайшими задатками, со своим внутренним смыслом». Штайнер, опиравшийся в своей антропологии на Гете и Шиллера (также и другие антропософские авторы), часто прибегал к знаменитым шиллеровским словам об игре: «...человек играет тогда, когда он в полном смысле слова человек, и человек лишь тогда является целостным человеком, когда он играет». Во многих публикациях, посвященных игре, вальдорфские педагоги опираются именно на Шиллера, подчеркивавшего общечеловеческое значение игры.

Другой автор, на которого часто ссылается Штайнер в связи со своими педагогическими идеями, это Жан Поль. Последний подразделяет игру на два основных класса. Это, во-первых, игры, в которых проявляется и упражняется принимающая, постигающая, учащаяся способность и, во-вторых, игры, в которых проявляется творческая, формирующая способность: «Один класс игр постигает деятельность извне во внутрь, подобной чувственным нервам; другой — изнутри во вне, подобно двигательным нервам». Здесь мы встречаемся с той двойственностью, о которой постоянно говорят вальдорфские педагоги: вдохом и выдохом.

В современной психологии аналогичное понимание игры мы встречаем в теории Жана Пиаже. Как известно, Пиаже понимает процесс развития, как постоянное динамическое выравнивание процессов восприятия, усвоения внешней действительности соответствующим индивидуальным особенностям ребенка образом (ассимиляция) и обратный процесс, когда ребенок вынужден приспосабливать свои индивидуальные способы действия к объективной реальности (аккомодация). При этом подражание есть типичный пример аккомодации, игра же, напротив, представляет собой «символическую трансформацию, которая подчиняет вещи собственной активности (ребенка), а именно без правил или ограничений. Игра — почти чистая ассимиляция, то есть такое мышление, которое направлено господствующей потребностью в индивидуальном удовлетворении этой потребности».

Хайнер Барц пишет по этому поводу: «В игре, таким образом, ребенку дается возможность построить свой собственный мир, не подчиненный никакой внешней необходимости или требованиям верности по отношению к внешней реальности, которая служит лишь для выражения переживания и чувства. Ребенок в игре — абсолютно суверенный хозяин мира; предметы и игрушки следуют исключительно его приказам и представлениям»... «Короче, символическая игра не есть усилие, направленное к подчинению индивидуума внешней реальности, но, напротив, расщепляющая ассимиляция реальности (через) Я ...Как почти совершенную форму эгоцентрического мышления\*, ее превосходят только мечтательность и сон» (Пиаже). Напомним, что под эгоцентричностью детского мышления Пиаже понимает свойство детского мышления, которое в ослабленной форме сохраняется и на протяжении всей жизни человека, — видеть предметы и явления со своей, индивидуальной точки зрения и неспособность сменить перспективу. Пиаже видит в игре очень важную функцию, а именно компенсацию постоянно требуемого внешним миром от ребенка согласованности его поведения и мышления с внешней реальностью (аккомодацией). В игре детей с куклами Пиаже видит не выражение материнского инстинкта и упражнение в нем — как это делают многие другие теоретики игры — но возможности в символической форме перерабатывать все содержание внутренней жизни. Кукла для ребенка — повод повторить пережитое, чтобы лучше ассимилировать его, а также преодолеть конфликты, возникающие в повседневной жизни, реализовать нереализованные желания. «Можно быть уверенным, что все события, радостные или печальные, которые происходили в жизни ребенка, повторяются на куклах» (Пиаже).

Особое развивающее значение вальдорфские педагоги придают тому, что дети, играя с предметами, переиначивают их значение. Кусок дерева может стать корабликом, телефонной трубкой, ракетой и т. д. Пиаже называет этот феномен детским «лудическим (игровым) символизмом» и видит в нем наглядный пример «расщепляющей ассимиляции», то есть специфической для ребенка-дошкольника формы усвоения мира. (О воздействии игры на развитие ребенка см. Экскурс 3).

Игра. Экскурс 3

Игра и готовность к школе\*

Исследования игры последних десятилетий показали, что дети, которые много и интенсивно играли, показывают успешность в следующих областях:

1. Эмоциональной сфере — лучшее понимание, переживание и переработка чувств; дети лучше справляются с негативными переживаниями, разочарованиями и неудачами; менее выражена агрессивность; выше способность выдерживать «эмоциональные перегрузки»; повышенная общая психологическая стабильность; большая удовлетворенность; более уравновешенное соотношение основных чувств страха, радости, печали, гнева;

2. В социальной сфере — дети лучше слушают партнера; повышена готовность к кооперации (взаимодействию с другими); лучше признают правила взаимодействия; повышенная чувствительность к несправедливости; повышенная способность завязывать дружеские отношения;

3. В моторной сфере — более высокая способность к быстрой реакции; улучшенная координация глаз-рука; более дифференцированная грубая и мелкая моторика; лучше ощущение баланса тела; более высоко развитая произвольность;

4. В когнитивной сфере — дети показывают более высокое развитие осмысленного (логического) мышления; более высокую способность к концентрации внимания; лучшую память; более дифференцированную и развитую речь; развитую фантазию; лучшее понимание чисел и фигур; дети лучше распознают попытки манипулировать ими и т. д.

Таким образом, дети научаются в игре таким навыкам и развивают такие способности, которые необходимы человеку для самостоятельной, ответственной и частично автономной жизни. Именно игра способствует развитию таких качеств, которые необходимы при дальнейшем обучении в школе.

Мысль о том, что ребенок в игре не просто усваивает готовое содержание, предлагаемое ему миром взрослых, а создает свой собственный, детский мир, отражающий потребности самого ребенка, а не требования взрослых, высказывает и выдающийся советский психолог Л. С. Выготский. В своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте» он пишет следующее: «Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка... Расхождение видимого и смыслового поля — новое в дошкольном возрасте. Это — основа игры — создание мнимых ситуаций. Игра — новая степень абстракции, произвольности и свободы». В записях-конспектах к лекциям, опубликованным в книге «Психология игры» Д. Б. Эльконина, Выготский прямо называет игру «источником развития»\*.

ОБОБЩЕНИЕ

В своем отношении к игре, ее значению, воплощенных в работе детского сада, построенном на антропософских принципах, практика вальдорфского дошкольного воспитания может опираться как на многие традиционные подходы и взгляды (Фробель, Шиллер, Жан Поль), также и на данные современной психологии и дошкольной педагогики (психоанализ, когнитивная теория Пиаже, Л. С. Выготский, данные современных исследований и др.). Вальдорфская педагогика, как и психоанализ и теория игры Пиаже видят в спонтанной, свободной игре специфическую для ребенка-дошкольника форму усвоения мира, компенсации переживаний и учения, которую нельзя заменить в пользу дидактических, учебных игр, направленных на осознанно поставленные взрослыми цели развития. Кроме этого, Штайнер видит в способности к отдаче ребенка, к самозабвению в игре то, что, пройдя метаморфозу, становится у взрослого человека способностью к активной, инициативной деятельности и самостоятельности в суждении. Эта точка зрения, включающая идею метаморфозы, является специфически антропософской идеей в понимании развития.

Другие виды игр

Помимо свободной игры, в которой дети предоставлены собственной творческой фантазии, в вальдорфском детском саду используются также и другие виды игр — игры по заданным сценариям. Особо следует отметить музыкально-ритмические игры-хороводы, часто называемые немецким словом «райген» — специфическая вальдорфская разработка, а также хорошо известные нам пальчиковые и жестовые игры, традиционные подвижные игры, игры-ожидания и проч. Расскажем кратко о райгенах и пальчиковых играх. Что касается других видов игр, то они всем хорошо известны из богатой литературы.

РАЙГЕН, ИЛИ ЕЖЕДНЕВНАЯ

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКАЯ ИГРА

«Райген» — это немецкое слово, которое обычно переводится на русский язык словом «хоровод». Однако традиционный русский хоровод не совсем то же самое, что имеют ввиду, когда говорят «райген», хотя понятие «хоровод» входит в понятие «райген», и традиционные хороводы часто используются в практике вальдорфских детских садов. Вальдорфские воспитатели часто употребляют слово «райген» для обозначения ежедневной музыкально-ритмической игры, как правило, разрабатываемой самими вальдорфскими воспитателями. В несколько измененном виде мы встречаем подобия райгена и в школе — на ритмической части урока, когда дети хором декламируют стихи, сопровождая их образными жестами.

Постараемся рассказать о том, что же представляет собой райген. Райген — это ежедневная общая ритмическая игра-действие, иногда с включением музыкального элемента, в которой дети вместе с воспитательницей проигрывают и проговаривают какой-нибудь игровой сюжет, представленный в виде стихотворения, песни или образно-ритмической прозы. При этом дети выполняют определенные характерные движения-жесты, иллюстрирующие содержание действия, ритмически движутся, демонстрируя движением и позой соответствующие сюжету образы. Поясним читателю на конкретном примере, о чем идет речь.

Если встать на корточки и положить на пол ладони с широко раздвинутыми в стороны пальцами так, чтобы мизинец твоей руки касался бы мизинца руки соседа, а большие пальцы левой и правой руки соприкасались бы между собой, то на полу образуется большой круг с лучиками — это «солнце спит». Но вот приближается утро, и солнышко медленно встает — дети отрывают ладошки от пола и медленно встают, широко раскрыв руки, направленные к небу, — эвритмический жест А, выражающий удивление, восхищение, радость.

А если присесть и сделаться совсем-совсем маленьким, сложив ладошки рук над головой и широко раскрыв пальцы, — то можно стать гномиком с короной на голове. Гномы, как известно, живут в глубоких пещерах, собирают сокровища, шлифуют драгоценные камни и кристаллы — дети ударяют одной вытянутой рукой о другую, изображая грани больших кристаллов, но есть и совсем маленькие камушки — тогда нужно работать мелким инструментом — и в ход идут пальчики и кулачки. Гномы собирают сокровища в мешочки и уносят их в пещеры, двигаясь осторожно и мягко, на цыпочках. Но в это время как раз проснулись великаны, от каждого шага которых содрогается земля... и т. д.

От смены таких контрастных движений и характеров, как движения гномов и великанов, дети получают громадное удовольствие. Смена контрастов — большого и маленького, быстрого и медленного и т. д. характерна для многих райгенов. Во время райгенов дети могут превращаться во всевозможные существа, изображая как растет и распускается цветок, деревья качаются на ветру, как движутся разные животные или работают люди различных профессий — строители, каменщики, плотники, портные и т. д. Разрабатывая райгены и используя в них детские стихи или народные песни, мы решаем целый ряд важнейших педагогических задач и, прежде всего, задачу гармонизации воображения, — внутренней жизни с движением, — внешней, телесной формой. Благодаря этому, как считают вальдорфские педагоги, они помогают ребенку решить важнейшую задачу развития этого возрастного периода: достигнуть гармоничного взаимодействия, взаимопроникновения души и тела (на антропософском языке — гармоничное воплощение «Я» и индивидуализация тела).

Игра. Экскурс 4

Хоровод — сердце детского сада

Маленький ребенок в первом семилетии — это единый орган чувств. Мир вливается в него, как звуки вливаются в ухо. Воспитатель всегда должен помнить о той ответственности, которую он берет на себя, входя в детский сад. Каждое слово, каждое движение откладывают отпечаток на душу и тело ребенка.

Одним из главных составляющих занятий в детском саду является хоровод. Эта музыкально-литературная композиция помогает строить органы чувства ребенка.

Важное правило хоровода — жест предшествует слову. В хоровод дети выходят из утреннего круга, после того, как встретили все вместе новый день и приветствовали друг друга. Воспитатель находится в центре внимания, и дети смотрят и равняются на него. Они всем телом вживаются в жесты взрослого и подражают ему. Впоследствии все это отразится на строении тела ребенка. Если воспитатель будет выполнять все движения четко и слаженно, то у ребенка правильно будет развиваться речь.

В первую очередь воспитатель должен верить в то, что он показывает, и осознавать это. Его жесты должны быть простыми и жизненными, поэтому воспитатель сначала должен сам изучить все движения, а потом демонстрировать их детям. Любой жест имеет продолжение в ребенке. Что переживает ребенок? Сначала — это чувства, потом — движение и понимание.

Хоровод может занимать как 10—15 минут, так и 20 минут. По детям можно понять, как долго он должен длиться. Каждый хоровод проводится 2—3 недели. Первая неделя — это погружение в хоровод, на второй неделе дети уже все знают, а на третьей повторяют сами. Все эти части взаимосвязаны.

Благодаря длительному повторению одного и того же хоровода, у ребенка развивается память и формируется воля. Хоровод может быть сложным и простым. Есть хороводы-сказки, в которых можно распределить роли. Это мы делаем со старшими детьми, потому что малыши должны только повторять.

Стихи и песни для композиции мы подбираем так, чтобы слова и сюжет были зримы. Этому помогают движения, жесты воспитателя, его голос, интонация, выразительность исполнения. Поэтому в хоровод мы включаем элементы противоположных ощущений и переживаний ребенка — полярности. Быстрые движения чередуются с медленными, легкие — с тяжелыми, веселое сменяется грустным, тихое — громким. Желательно, чтобы дети сильно не топали, так как это их сильно «приземляет». Чрезмерная утонченность также вредит, так как позволяет ребенку «улететь», оторваться от действительности. Очень важным в хороводе является то, что мы всегда ходим по солнцу.

В группе всегда может найтись ребенок, который не захочет встать в общий круг и будет наблюдать со стороны. Мы не должны настаивать и силой заставлять его включиться в занятие. Даже наблюдая, он является участником, так как сопереживает и находится в настроении, созданном в хороводе. Через некоторое время ребенок сам захочет встать в круг.

Все хороводы связаны с кругооборотом года, с изменениями в природе. Таким образом, дети естественно включаются в смену времен года и переживают во всей полноте их сущность: холод зимы, пробуждение весной, цветение летом, засыпание осенью. Например, осень мы начинаем с хоровода «Урожай», где через движение и песню раскрываем содержание различных видов человеческого труда: сев, жатву, молотьбу, сбор урожая.

Рождественский хоровод длится три недели и захватывает православное Рождество. Мы проводим хороводы, связанные с жизнью различных животных, насекомых, рыб или сказочных существ (эльфов, гномов) или с элементами природы (река, лес, море, небо, облака, звезды, солнце, луна).

Хороводы заканчиваются праздниками. Родителей приглашают не на все праздники — по желанию и ощущению воспитателя. Дети очень меняются в присутствии родителей, и это откладывает отпечаток на их переживания. Родители на празднике должны сопереживать, а не наблюдать за детьми!

Жизнь ребенка в хороводе — это переживание им окружающего мира, и каждый ребенок берет для себя что-то свое из трех недель хоровода.

Гармоничная связь между жестом, движением, образом — золотое правило хоровода.

Содержание сюжета райгенов может быть самым разнообразным, но, в основном, стараются подбирать материал в соответствии с временем года или праздником. В детских садах Германии, которые мне довелось посещать в рождественские дни, я видел совершенно замечательные и трогательные рождественские райгены, где дети становились Царями, Пастухами и Ангелом с рождественской Звездой. Посредине действия в голубом покрывале сидела Дева Мария, сложив ручки так, как будто она держит Младенца-Христа...

Позже мне рассказали, что у этой девочки больны ноги, и она не может двигаться, поэтому для нее всегда стараются найти какое-нибудь особое место, чтобы включить в общую жизнь группы.

На этом примере видно, насколько индивидуальной каждый раз может быть воспитательная ситуация в группе, так что посыл — исходить из абстрактных программ или требований в работе в детском саду — не соответствует его реальным педагогическим задачам, которые всегда связаны с конкретной своеобразной ситуацией.

Один и тот же райген повторяется в течение многих дней. «При разучивании райгенов начинают осваивать текст и сопровождающие его жесты, постепенно достраивая и расширяя до полного варианта. Через ежедневное повторение дети усваивают стихи, жесты и мелодию. Они движутся, подражая движениям взрослого» (Ф. Яффке).

ПАЛЬЧИКОВЫЕ И ЖЕСТОВЫЕ ИГРЫ

Пальчиковые и жестовые игры хорошо знакомы отечественному читателю. Иногда их называют пальчиковой гимнастикой. Их широкое распространение в последние годы объясняется тем, что исследования детского развития — как отечественных, так и зарубежных психологов — показали связь мелкой моторики рук с развитием речи и мышления. Каждый палец руки, как, собственно, и все тело, имеет свое представительство в коре больших полушарий мозга. Благодаря детской двигательной активности формируется образ тела в мозгу, при этом центры речи и движения кистей и пальцев рук наиболее тесно связаны между собой.

Существуют традиционные, народные пальчиковые игры. Мы все помним «Сороку-белобоку», как она варила кашу и кормила своих деток, «Ладушки» с птичками и другие игры, в которые мы играем с самыми маленькими детьми. В детсадовском возрасте эти пальчиковые игры могут становиться гораздо более сложными, так что для некоторых игр требуется значительная сноровка. Ознакомление с так называемой «пальчиковой гимнастикой», то есть с обычной литературой и методами работы и сравнение их с разработками, сделанными вальдорфскими воспитателями, показывают во многом сходство подходов, однако не могут не броситься в глаза и существенные различия. Вальдорфские педагоги смотрят на пальчиковую игру, прежде всего, как на искусство, а не только как вспомогательную технику, нужную для развития речи. Многие воспитатели постоянно ищут новый материал, сочиняя и выдумывая все новые и новые игры. На частых встречах — общих конференциях, учебных семинарах — вальдорфские детские садовницы, обмениваясь между собой опытом, отбирают лучшие находки. Без такой творческой работы сообщества вальдорфских дошкольных педагогов, без частых встреч и обмена опытом вообще невозможно себе представить живого вальдорфского движения. Именно на таких встречах вырабатывается дух педагогического сообщества, помогающий сохранять и развивать вальдорфское качество. Как следствие такого подхода в вальдорфском сообществе собран очень интересный материал как райгенов, так и пальчиковых игр.

По поводу пальчиковых игр следует заметить, что воспитатель в течение многих дней играет с детьми в одну и ту же игру. Новые игры вводятся постепенно, после того, как предыдущая была хорошо усвоена детьми.

Ритм и повторение

Ритм и такт

Слово «ритм» относится прежде всего к области органической жизни. В отличие от такта, представляющего собой совершенно равномерное, «мертвое» деление времени на равные отрезки, ритмические процессы характеризуются наличием смещений, качественных интонаций, ударений, то есть такими особенностями, которые характерны именно для живых систем. Именно поэтому в вальдорфской педагогике стараются не употреблять такие слова, как «режим дня», «программа» и т. д., но говорят о ритме дня, недели, года как о чем-то живом и одушевленном. Такой язык не является чем-то незначительным, лишенным смысла излишеством, ведь глубоко небезразлично, как человек выражает свою деятельность, говорит о своей работе и жизни. Главные фазы ритма — систола и диастола, вдох и выдох — являются качественными характеристиками состояния и настроения дня, природы летом и зимой, а также человеческой души. Благодаря такому языку исчезает ощущение механического и мертвого, и возникает чувство живого, подвижного и одушевленного в отношении к жизни и быту группы.

Ритм — носитель здоровья

Согласно Штайнеру, «ритм является носителем здоровья» как вообще всех жизненных процессов. Ритмическая система организма, имеющего своим центром сердце и легкие, представляет собой срединное звено трехчленного организма, располагаясь между полюсом нервной системы и органов чувств, концентрирующегося, главным образом, в голове, и системой обмена веществ и конечностей. То или иное заболевание можно трактовать как смещение равновесия в сторону одного из этих полюсов. Ритмическая же система, которая в течение жизни никогда не устает, представляет собой некое динамическое равновесие — источник здоровья. Поэтому соблюдение ритма смены различного рода деятельностей в течение дня, недели, года, многократные повторения уже бывших мотивов рассматриваются как важнейший принцип с гигиенической точки зрения. «Если вы станете каждый день, например, в течение недели в половине одиннадцатого утра съедать бутерброд, то на следующей неделе в это время вы будете испытывать желание съесть бутерброд. Так человеческий организм предрасположен к формированию ритма. Но не только внешний организм, но весь человек ориентирован в своих предрасположенностях на ритм» (Р. Штайнер).

Маленькие дети не могут сами организовать свою жизнь в соответствие со здоровыми ритмами. Как совершенно открытый «орган чувств» ребенок отдан всему, что происходит в его окружении. Если окружающие его люди будут днем спать, а ночью бодрствовать и заниматься какой-либо деятельностью, то, соответственно, у ребенка будет формироваться именно такой ритм, который будет запечатлеваться всем его организмом, всеми внутренними органами. Поэтому «так важно, чтобы мы, взрослые, сознательно помогали ребенку войти в здоровый жизненный ритм. Чем более ритмична жизнь маленького ребенка, тем его развитие протекает более здоровым образом. Поэтому мы в детском саду уделяем большое внимание тому, чтобы дневной, недельный и годовой ритмы сохранялись бы неизменными» (Кречман).

Для ребенка-дошкольника упорядоченное в общих чертах, ежедневно повторяющееся течение первой половины дня в детском саду — или всего дня в группах полного дня — является существенным облегчением. Не происходит ничего непредвиденного; не происходит травмирующей психику ребенка хаотической смены различного рода деятельностей, выходящих за пределы доступного сознанию ребенка кругозора; по выражению Хебенштрайта, известного немецкого дошкольного педагога, «ребенок приобретает опыт постоянства и последовательности, укрытости и защиты; будущее становится предсказуемым». Повторение и ритм, таким образом, — важнейшее условие душевного благополучия для ребенка.

Недавно проведенные исследования психологии окружающей среды подтвердили предположение, что стабильность, предсказуемость и регулярность окружающей среды ребенка коррелирует с когнитивным развитием. Исследования показали, что «окружающая среда детей-дошкольников с нарушениями развития характеризуется повышенной нерегулярностью и недостатком предсказуемости» (Шульц-Гамбард). Хотя в данном исследовании речь шла прежде всего о семейной атмосфере, все же можно с основанием предположить, что хаотическая, нерегулярная, непредсказуемая организация работы детской группы еще в большей степени будет действовать на ребенка дестабилизирующим образом — и следствия будут еще более разрушительными.

Расскажем об одном дне в вальдорфском детском саду, дабы на наглядном примере показать, что конкретно означает принцип ритма и повторения в жизни группы.

Один день в вальдорфском детском саду

ПЕРВАЯ ФАЗА РИТМА ДНЯ — «ВЫДОХ»:

«СВОБОДНАЯ ИГРА»

Ритм дня выглядит примерно так: начало дня жестко не зафиксировано. Родители приводят детей в сад, скажем, от 8 до 8.30. В Германии, как правило, группа создается не по территориальному признаку. Многие родители живут достаточно далеко, и поэтому разброс бывает довольно значительным. В российских условиях заметна та же тенденция — в вальдорфские сады приходят дети родителей, интересующихся воспитанием и развитием своих детей. Они, читая литературу, распрашивая знакомых, «находят» вальдорфский детский сад и иногда проделывают довольно долгий путь и во внутреннем, и во внешнем смысле. Поэтому «детская география» вальдорфских детского сада и школы может быть довольно широкой. Это одна из причин, почему не стоит строго фиксировать начало работы группы.

Каждого ребенка воспитательница приветствует, здороваясь с ним отдельно — персонально. Таким образом, как бы символически, удостоверяется, что ребенок «принят» в группу. Этот жест индивидуального принятия не лишен значения для самочувствия ребенка в группе. В группе, как правило, около 20—25 детей, что как для ФРГ, так и других стран Европы, считается нетипично большим количеством. Почти всегда основной воспитательнице помогает практикантка. Первая часть дня, как правило, это «Свободная игра» (см. выше).

Когда дети входят, воспитательница уже на месте и занимается какой-нибудь работой: может быть она готовит завтрак, занимается рукоделием или мастерит украшения для предстоящего праздника. Дети могут присоединиться и начать делать что-то вместе с воспитательницей. Но, в большинстве случаев, они идут в игровой уголок и, как правило, сразу, без дальнейших пояснений, начинают играть. Кто-то строит дом, кто-то идет на прием к врачу, кто-то начинает играть в дочки-матери. А, может быть, сегодня у куклы Кати день рождения, к ней собираются гости и нужно готовить обед?.. и т. д. В богатом природном игровом материале — желуди, шишки, кора и прочее, о чем мы упоминали выше, — дети находят для своей игры пластичное «сырье», из которого можно сделать все, что угодно.

Очень важно, чтобы дети удовлетворили бы свою потребность в свободной игре. Поэтому на «Свободную игру» должно быть выделено не менее 1,5—2 часов. Свободная игра — это, на языке вальдорфских педагогов, «выдох», то есть ребенок предоставлен самому себе, дабы он мог раскрыть свои собственные творческие силы, переработать индивидуальный опыт в игре.

Но важно также, чтобы игра имела свой конец, и все было убрано на свои места. Однако воспитательница не говорит детям: «Теперь игра закончена, пожалуйста, убирайте все на место». Такого в вальдорфском детском саду стараются не произносить. Поступая так, мы обращаемся к представлению ребенка через слово. Но, как было сказано выше, воля ребенка не направляется осознанным решением, мотивом которого у взрослого выступают представления, выражаемые вербально, посредством слова. Ребенок идет от действия к представлению, а от восприятия к действию. Таким образом, задача воспитательницы: необходимое завершение игры и порядок «развить» из самой игры. Например, если дети играли в театр, то спектакль должен окончиться, и все разъезжаются по домам. Если же дети очень увлечены получившейся сценой, тогда может наступить «антракт», и сцену не убирают до следующего дня.

ВТОРАЯ ФАЗА — «ВДОХ»: «УТРЕННИЙ КРУГ»

После свободной игры, кончающейся обычно около 10 часов, наступает «вдох», т. е. дети делают нечто вместе и под руководством воспитательницы. И это обычно так называемый «утренний круг». На несколько минут наступает покой и концентрация на общей песне или ритмической игре. Как правило, песня или игра — стихотворение — сопровождаются движениями детей, изображающими содержание песни или стиха — это и есть «райген», описанный в особом разделе выше. Дети могут изображать плотника или портного, деревья, раскачивающиеся на ветру, или восход солнца, гномов и великанов. Очень важно, что эти движения носят художественный характер. Они тоже возникают из подражания: воспитательница делает, дети свободно воспроизводят. Никакого давления или корректуры не производится, каждый делает, как получается, и все — хорошо.

Раз в неделю может прийти эвритмист — и тогда будет небольшой урок эвритмии. Эвритмия\* — это искусство движения, в котором выражается звуковая сторона речи, а также музыка. Затем дети вместе идут в туалет, изображая, быть может, поезд или что-либо подобное.

После туалета все моют руки и показывают воспитательнице. Та подтверждает чистоту рук каждого ребенка символически, например, капнув на ладошку капельку масла. Дети растирают это масло так, что руки становятся теплыми. (Детям очень нравится эта процедура). Эти символические действия («ритуалы») сопровождают многие моменты детской жизни, например, прием пищи, отход ко сну и т. д. Приведенные выше примеры с поездом, каплей масла есть, естественно, не жесткие рекомендации, а лишь примеры, как это можно осуществлять. Каждая «детская садовница» находит свои формы для таких переходных моментов. Это могут быть песенка или стишок, звонок колокольчика или зажигание свечки и т. д.

ПРИЕМ ПИЩИ — «ТРАПЕЗА» —

ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ЖИЗНИ ГРУППЫ

После возвращения из туалета все садятся завтракать. В противоположность широко распространенной сегодня практике, завтрак готовится вместе с детьми — часть детей участвует в этом во время утренней свободной игры — самой воспитательницей и ее помощницей. Это крайне важный момент: дети видят, как готовится пища! Все происходит естественно, как дома. В каждом детском саду есть «печка», где, может быть, пекут вместе с детьми замешанное тесто, которое получили из муки, размолотой на ручной мельнице также вместе с детьми. Процесс принятия пищи, таким образом, перестает быть чем-то абстрактным и безличным, так что с приемом пищи — этим бичом государственных детских садов, — проблем, как правило, не возникает.

Отношение к пище связано с нравственно-религиозным аспектом воспитания. Атмосфера благодарности, благоговения ко всему что дается, дарится человеку, по мнению вальдорфских педагогов, есть основа нравственной жизни личности. Перед завтраком дети поют песенку или читают изречение, в которых выражается благодарность Земле, Солнцу, Хлебу. Это выражение благодарности может принимать самые разные формы. Может быть взят стих из псалма Давида, общепринятая в данной местности молитва перед едой или свободное изречение, например, стихотворение Христиана Моргенштерна «Всякий плод в земле растет». Содержание здесь не столь важно, так как дети улавливают прежде всего не абстрактное содержание, а отношение к этому взрослых. Важно только, чтобы предлагаемые образы носили наглядно чувственный и одновременно «духовный» характер.

Атмосфера благодарности, пробуждение благоговения перед всем, что дается, дарится человеку, есть необходимый компонент формирования здоровых основ развития личности. Согласно Рудольфу Штайнеру, ребенок не безразличен в своем отношении к нравственным категориям. В период дошкольного детства у ребенка есть совершенно непосредственное, естественное внутреннее отношение к добру\*. Доброе для ребенка одновременно и красивое, и истинное, правдивое. И если он не находит этого «добра» в своем окружении, то он просто заболевает и часто даже физически. В сказке добро должно непременно побеждать, а зло быть наказано. Мир добр — таков девиз этого периода воспитания. Атмосфера добра — условие здорового развития ребенка. Этот аспект зачастую упускается из виду и не учитывается в программах дошкольного воспитания в нашу интеллектуалистическую и прагматическую эпоху.

ТРЕТЬЯ ФАЗА — «ВЫДОХ»:

«ИГРЫ И ПРОГУЛКА НА СВЕЖЕМ ВОЗДУХЕ»

После того, как завтрак закончен, — это также общий и «ритуализированный» акт — все идут в гардероб, одеваются и снова «выдох»: идут на прогулку. Основным занятием детей на свежем воздухе является свободная или подвижная игра. Однако, эта часть дня может быть занята и другими видами деятельности. Сегодня это может быть работа в саду; завтра — прогулка по близлежащей местности.

Во время прогулки дети и взрослые «замечают» разнообразнейшие вещи: может быть, они проходят мимо строящегося дома; там работают маляры и плотники; а вот птичка, она поет или собирает корм для своих птенцов. Зимой можно кататься на санках, лепить снежную бабу и проч. Каждое время года предлагает свои возможности.

Если сейчас осень, то время собирать осенние листья для украшения праздничного уголка, и т. д.

Это общее «замечание» различных вещей во время прогулки есть немаловажный элемент воспитательной работы. Воспитательница ненавязчиво обращает внимание детей на различные явления, прежде всего, деятельность взрослых, и маршрут прогулки может быть выстроен сознательно, с учетом этого обстоятельства. Именно наблюдая деятельность взрослых в различных ситуациях — магазин, стройка, врачебный кабинет — дети получают побуждение к интенсивной свободной игре.

Здесь практика вальдорфского детского сада согласуется с данными отечественной психологии. Согласно проведенным исследованиям, прогулка становится игрой тогда, когда взрослые обращают внимание детей на деятельность взрослых, например, в зоопарке или при поездке за город. Тогда дети, спустя некоторое время, начинали играть в зоопарк. В противном же случае игры не возникало. (См. Д. Б. Эльконин «Психология игры»).

ЧЕТВЕРТАЯ ФАЗА — «ВДОХ»:

«СКАЗКА»

После возвращения с прогулки, которое символизируется, быть может, звонком колокольчика, — дети обычно тянут руки, желая позвонить «можно сегодня я!», — опять следует фаза «вдоха»: воспитательница рассказывает (нет, не читает, а именно рассказывает!) сказку. Рудольф Штайнер сравнивал сказку с питанием души: «Человеческая душа имеет неуничтожимую потребность вобрать в свою плоть и кровь вещества сказки, подобно тому, как организм имеет потребность вбирать в себя питательные вещества». Значение сказки для детского развития — отдельная тема. Здесь лишь добавим, что для дошкольного возраста полезно в течение нескольких дней рассказывать одну и ту же сказку так, что дети, спустя короткое время, знают ее наизусть. Это ритмическое повторение благотворно влияет на детское развитие.

Сказки или истории — как правило, это традиционные русские народные сказки — подбираются по возможности в соответствии с временем года или праздником. Так, осеннее время — время наступления тьмы: на передний план выходят мотивы борьбы света и тьмы, Михаила (Св. Георгия) с драконом. На Пасху — мотивы зерна, смерти и воскресения, как они отражаются в народных сказках (например, Царевна-лягушка) и т. д. Воспитательница также может придумывать истории, в которых в образной форме отражается жизнь группы или проблемы какого-либо ребенка.

Обычно, т. е. в Германии и в других странах Европы, после рассказывания сказки, которое может быть заменено маленьким кукольным спектаклем, празднованием дня рождения какого-либо ребенка (о чем, впрочем, следует обязательно сказать накануне, так как многие дети с нетерпением ждут сказки), родители забирают детей домой. Считается, что не стоит слишком сильно отрывать детей от непосредственной тесной связи с родительским домом. Однако, у нас в стране, в силу социальных обстоятельств, в большинство садов работают группы полного дня. Есть много примеров успешной работы таких групп.

Вальдорфская педагогика — не слепое следование каким-либо установившимся, пусть даже очень хорошим формам. Главное — это сохранить принцип построения дня, ритмическое членение, чередование занятий, которое в каждом детском саду может многообразно варьироваться в зависимости от внешних условий и характера воспитательницы. Но, после установления благоприятного режима дня, рекомендуется его придерживаться.

Ритм недели

Как день, так и неделя построена ритмически, то есть характеризуется многообразными повторениями, возвращениями к уже бывшим мотивам и способам работы. Благодаря этому каждый день может получить своеобразный индивидуальный характер. Например, во многих вальдорфских детских садах воспитатель старается построить меню по дням недели, что, по понятным причинам, в России трудно реализовать. Специальное время дня отведено для таких меняющихся в течение недели занятий, как живопись, лепка, кукольный театр, занятия эвритмией... Пятница — конец недели, как правило, день генеральной уборки группы, когда все должно возвратиться к своему первоначальному порядку.

Ритм года

Ритм дня и недели включены в большой годовой ритм, на который ориентируется практически вся жизнь группы. Сознательное переживание изменений, происходящих в природе в течение года, должно быть снова открыто для детей через различную активную деятельность. Особенно это важно для городских детей, у которых, благодаря условиям жизни, теряется естественное отношение к окружающей природе. Здесь важную роль играет так называемый «стол времен года» — особое место, на котором можно встретить типичные для времени года или праздника природные материалы. Например, в конце зимы там можно встретить луковички крокусов или других весенних цветов. Луковичку сажают в горшок и наблюдают, как она медленно растет. Дети с восторгом рассказывают дома о своем цветке, который уже «такой большой». Другой типичный пример — осенний праздник урожая, когда на «столе времен года» появляются различные плоды, характерные для осени. В это время года в группе могут появиться срезанные колосья пшеницы, возможно, выращенной самими детьми. Их молотят, зерно размалывают и пекут из него хлеб.

Так, в различных повседневных занятиях, ориентированных на ход года, отражается годичный кругооборот. Кроме этого, на годичный круг ориентированы различные игры и хороводы (райгены), а также поделки детей. Все эти «мероприятия» происходят как совершенно естественная жизнь детей в детском саду, помогая им гармонично найти себя в земном природном и культурном окружении.

Праздники года

К годичному ритму относятся также праздники, которым уделяется в вальдорфском детском саду очень большое внимание. В проведении праздников вальдорфские сады ориентируются на традиционные местные обычаи и традиции, приспосабливая их к специфике детского сада, что делает вальдорфский детский сад настоящим оазисом национальных традиций в разных уголках мира. Если вспомнить о том, что к праздникам готовятся и в них участвуют также и родители, то значение такого подхода в педагогике для сохранения и развития культуры трудно переоценить. В этом отношении в вальдорфском детсадовском движении в нашей стране накоплен уникальный опыт, который может быть использован и в системе государственных детских садов повсеместно.

Каждый праздник годичного круга, вписанный в соответствующее время года, имеет свое «настроение», связанное с динамикой жизни света в течение года. Так, праздник Михаила Архангела, отмечаемый осенью, когда день сокращается и наступает тьма, отмечен настроением мужества, внутренней силы и самодисциплины; Рождество — время покоя, внутренней углубленности, дарения подарков; лето, напротив, время радости, ликования, благодарности и т. д. В течение года можно культивировать и упражняться в человеческих добродетелях совершенно естественным способом, через образы праздников, ненавязчиво преподносимых детям. Это крайне важный аспект культуры воли и нравственного воспитания (см. Праздники. Экскурс).

Праздники. Экскурс 5

Праздники года в детском саду

Праздники кругооборота года можно сравнить с душой всей жизни группы вальдорфского детского сада. Здесь к ним готовятся очень тщательно, в их праздновании участвуют, как правило, и родители. Праздник ни в коем случае не должен становиться «мероприятием». Это — важная часть самой естественной культурной\* жизни.

В осмыслении годичного круга в странах Европы, куда относится и Россия, ориентируются на христианские культурные традиции. В других регионах земли за основу берутся национально-религиозные традиции этих регионов.

Праздники как элемент культуры народов

Праздники — это форма, в которой передаются традиции и выражается культура народов. Появление праздников в жизни людей в историческом прошлом не случайно. Они являются выражением потребности людей в том, чтобы в их жизни присутствовало что-то, выходящее за рамки повседневного, сиюминутного, и связывало бы их жизнь с чем-то более высоким, чем круг повседневных забот. Значительные, выдающиеся события в истории той или иной человеческой общности (семьи, народа, целой культуры или каких-либо других общностей) словно возникают вновь во время праздника. Так образуется память поколений, культурная, национальная, религиозная, семейная и даже индивидуальная идентичность. В празднике все участники становятся причастными к событиям прошлого, продолжающего жить в настоящем.

Самый дорогой подарок

Advent — по латыни «приход» — время, включающее четыре воскресенья накануне Рождества. По традиции зажигается по одной свече каждое воскресенье до тех пор, пока свет четырех свечей не озарит рождение Христа. Если в нашем доме живет праздник Адвента, то мы приносим свет и тепло в зимние холодные дни. Венок или просто симпатичная композиция из четырез свечей и красной ленты, зеленые веточки и сосновые шишки — это символический центр праздника.

Адвент — время внутренних и внешних приготовлений к празднику. Подготавливая внешнее убранство дома, нужно помнить, что мы готовимся принять Рождество и в наш внутренний космос.

В каждой группе в детском саду есть особое место — это стол сезона — маленькое отображение того, что происходит вокруг нас в мире, в природе. Из натуральных материалов, тканей, маленьких кукол мы создаем композиции — так, чтобы они выражали характер данного времени года, не только изменения в природе, но и изменения духовного состояния, связанного с кругооборотом года.

Изменения, которые происходят на рождественском столе, наиболее символичны. Очень просто и наглядно детям приподносится великая Мистерия рождения Иисуса на Земле. Рождество — это праздник не одного дня. Это долгий путь. Долго готовилась Земля к этому событию. И в этой Мистерии, сознательно или нет, принимают участие все: камни, растения, животные. Сотни видений, откровений, упоминаний в Библии свидетельствуют о том, что люди верили в Приход задолго до Рождества.

Чтобы ребенок почувствовал величие Рождества, его значение для каждой частицы Земли — мы должны вместе пройти этот путь ожидания.

Переживание Рождества — самый дорогой подарок, который можно приподнести своему ребенку.

Каждая из четырех недель адвента имеет свой особенный смысл. Мир, небо и земля готовятся к рождению Младенца. Первое, что появляется на столе сезона, — темно-синее небо и темно-коричневая голая земля. Теперь ежедневно здесь будут происходить изменения, чудеса, которые поддержат в ребенке состояние удивления, радости, ожидания. На небе зажгутся одна за другой яркие звездочки, на земле окажутся красивые камни, кристаллы, минералы. На следующей неделе вырастут маленькие деревья (сделанные из веток, по форме напоминающих дерево), появятся мох, сухая трава и листья — все, что есть в природе в это время.

Вскоре начнут появляться животные. Здесь необходимы фантазия и трудолюбие взрослых. Самый простой путь — вылепить фигурки из глины или воска. Сложнее сделать из овечьей шерсти. Животные могут быть самые разные — черепашки, ягнята, птицы, а в конце приходят ослик и волк.

И уже ближе к Рождеству появляются фигуры людей — Марии, Иосифа, пастухов... За четыре недели мы с детьми как бы наблюдаем построение мира — от минерального царства до людей, которые приветствуют рождение Младенца.

В последний день перед Рождеством Мария и Иосиф заходят в вертеп. Над ними загорается яркая Вифлеемская звезда. Появление на следующее утро ребенка в яслях — это очень сильное переживание для ребенка — переживание великого чуда. Если все сделано последовательно и с любовью — вы услышите восторженное восклицание: «Посмотрите, Мария родила сына!» Ради этого стоило пройти весь этот путь.

Помимо того особенного, что связано с культурой и религией того или иного народа, в традиционных праздниках различных народов можно найти и общечеловеческий пласт, связанный общностью жизни людей на земле. Такие семейные праздники, как день рождения или свадьба, наверное, празднуются по всей земле. Во всех культурах люди вспоминают об ушедших близких, о людях, внесших выдающийся вклад в культуру народа или всего человечества. К общечеловеческому относятся и природные циклы, связанные с сельскохозяйственным трудом. На характер, «настроение» праздников влияет переживание времени года, в который этот праздник обычно происходит.

Душевные настроения праздников

Р. Штайнер написал для кругооброта года цикл изречений, который он назвал «Календарь души». В этом «Календаре» весь кругооборот года описывается с точки зрения «душевных настроений». Так, зимой, на Рождество, душа пребывает в себе и ощущает «духовное дитя в душевном лоне». Летом, на Иоанна, наоборот, преобладают впечатления внешних чувств: великолепие цветущей и пышной природы выводит душу во вне — и душа переживает духовное, божественное начало, разлитое во Вселенной. Осенью происходит переход от внешнего света к внутреннему. Это апокалиптическое время испытаний и мужества, время противопоставить внешней тьме внутренний свет, время борьбы Архангела Михаила с драконом. Весна, напротив, такое время, когда холод и тьма отступают, время рождения Новой жизни. Пасхальный мотив — это мотив смерти и воскресения, смерти старого и рождения нового мира и нового человека. Так годичный кругооборот с его динамикой жизни света и природы может быть осмыслен в духе христианской культуры и приведен в связь с переживающей годичный круг душой.

Праздник как педагогическая задача

Праздники с детьми — это особая важная педагогическая задача. На протяжении своей истории вальдорфские детские сады разработали целую культуру празднования праздников. Помимо дней рождений и локальных праздников, характерных для того или иного региона, основной мотив цикла праздников года в детском саду — это переживание кругооброта года, выраженное в образно-символической форме, созвучной детскому мироощущению.

В детском саду акцент делается на переживании жизни природы. История и культура человечества всегда были теснейшим образом связаны с природой и космосом, которые в прежние времена мыслились одушевленными и одухотворенными. Празднование праздников не только дает детям возможность пережить чудесное, не только приобщает их к культурному наследию народа, но и является средством морального воспитания, передачи ценностей.

Каждый праздник связан с той или иной добродетелью. Мужество, доброта, благодарность, любовь, сочувствие, верность выступают в образной форме сказки, истории, сюжета кукольного представления или игрового действия и противопоставляются дурным качествам, также выступающим в виде сказочных персонажей. Согласно философии воспитания Р. Штайнера, основное настроение, своего рода девиз для всего периода дошкольного детства — идея Добра. Для ребенка очень важно прочувствовать идею о том, что в основе мира лежит Добро. В добродетелях — основных «героях» праздников года — Добро являет себя конкретно, в полноте своих проявлений в мире. Настроение добра, в которое, как в основную субстанцию, должен быть погружен маленький ребенок, не обязательно понимать лишь как отдание дани традиции и прошлому, хотя этот аспект также немаловажен. Штайнер имел в виду нечто совершенно конкретное — глубокую психологическую и даже психофизиологическую потребность ребенка чувствовать в своем окружении добро, ощущать, что в большом незнакомом мире, в который ребенок пришел, царит Добро. Если ребенок этого не ощущает, если он видит, что зло побеждает — это для него психологически невыносимо. Настроение добра является, по Штайнеру, условием психосоматического здоровья ребенка — аспект, крайне актуальный в наше время. Таким образом, праздники — помимо своей культурной и воспитательной ценности, имеют еще психологическое и даже терапевтическое значение.

Главное — найти образ

В детском саду речь идет о том, чтобы облечь «настроение», а также смысл праздника в соответствующие образы. Источниками этих образов служат, как правило, богатые народные традиции. Так, например, для осеннего настроения мужества подходят сказки и легенды, в которых встречаются мотивы мужества, борьбы Добра со злом, такие, как Чудо Георгия о змие или другие мотивы сказок, в которых Герой — носитель добра, побеждает злое начало. Пасхальный мотив — это мотив преобразования. Главный образ, содержащий в себе пасхальный мотив, это, конечно, прорастающее в земле зерно. Умирая, оно дает жизнь многим семенам. Хлеб существует благодаря тому, что зерно умерло, пожертвовав собой. Пасхальный мотив преобразования мы находим также и в сказках, в которых заколдованный принц или принцесса обретают свой первозданный человеческий образ (например, Царевна-Лягушка и др.).

К праздникам, которые празднуют в детском саду, относятся и празднования дней рождений, а также некоторые гражданские праздники (день Победы, день города и др.) Весенний «выпуск» из детского сада будущих первоклассников — важное торжественное событие, праздник, в котором участвуют все, — и дети, и взрослые.

Праздник фонариков

Сегодня, когда дети с раннего возраста воспитываются в мире фактов, очень важно помочь им соединить вместе реальность и фантазию и дать простор для развития их воображаемой жизни, пока они маленькие. Грустно, когда дети постоянно слышат от своих воспитателей: «Ничего подобного нет, ни волшебников, ни гномов, ни драконов, ни Деда Мороза»...

Что-то уходит из внутреннего мира при подобном воспитании. И это может привести к однобокому, ограниченному пониманию жизни. Став старше, дети сами во всем разберутся. А вот если не развивать воображение в раннем возрасте, человек, будучи взрослым, уже никогда не сможет ощутить гармонию мира.

Поздней осенью, когда солнце лишь изредка выглядывает из-за низких серых облаков, которые гонит холодный ветер, когда дни становятся все короче и темнее, в нашем детском саду, как и во всей школе, проводится праздник фонариков.

Подготовка к нему начинается задолго: за неделю или две дети начинают делать фонарики самостоятельно. Это совсем несложно: нужно разрисовать акварельными красками лист бумаги, промаслить его и приклеить на основание-донце, для которого может послужить обычная коробочка. Можно сделать дно самим, не забыв приклеить к нему (при помощи клея или пластилина) маленькую свечку на подставке.

До праздника наши фонарики будут высеть на шнурке в углу игровой комнаты.

Настроение этого времени года — природа готовится к зиме. И люди должны помочь ей в этом. Можно привести в порядок цветочные грядки, подстричь кусты, собрать опавшие листья и унести их в специально отведенное место.

Дети могут собирать маленькие камушки и строить из них в корнях деревьев и других укромных уголках маленькие домики для гномиков. Стол времен года также можно украсить пещерой гнома из корней и сухого мха.

На улице по-настоящему холодно, и солнечного света стало заметно меньше. В день праздника, в сумерки, детям рассказывается сказка, образы которой помогут ребенку пережить это непростое темное время года. В этой жизнеутверждающей сказке добро обязательно побеждает зло, а свет — тьму.

И вот, после маленького представления, когда уже почти стемнело, дети выходят на улицу с горящими фонариками, как будто они получили в подарок частицу последнего солнечного света. Держа этот дар перед собой и тщательно его оберегая, они с песнями проходят по аллеям парка. Как мало нужно, чтобы удивить детей и создать им хорошее настроение! А если они обнаружат, что в «пещерах гномиков» горят огоньки, — их восторгам не будет предела.

После праздника фонарики можно унести домой, а можно и оставить в садике. Если время от времени мы, взрослые, будем зажигать их, создавая особое настроение, это поможет ребенку и всем нам по-настоящему пережить сумерки года.

Надо сказать, что значение праздника и праздничного настроения для детей было в последнее время снова открыто в дошкольной педагогике. Во многих детских садах делаются попытки интегрировать праздник в повседневную жизнь группы. Часто это приводит к тому, что детям все время предлагают какой-нибудь праздник, чтобы постоянно веселить их, держать их в праздничном настроении. В результате ребенок не успевает выдохнуть — «переварить» праздничное настроение, и педагогический, воспитательный смысл праздника теряется, превращаясь в свою противоположность. Поэтому важно иметь в виду, что праздник — это особое событие на фоне повседневной, обычной жизни. Праздник включает в себя период подготовки, проведения праздника и паузу, в которой дети могут «переварить» свои впечатления от праздника. Как правило, эти впечатления достаточно глубокие, и детям нужно время, для того, чтобы они смогли начать готовиться к следующему празднику.

Создание среды, благоприятной для развития

Обычно под развивающей средой понимают наполнение пространства, в котором находятся дети, материалами и приспособлениями, занятия с которыми способствуют развитию ребенка. Вальдорфская педагогика с самого начала обращала внимание на значение среды, однако в ней акценты расставляются несколько по-другому.

Для того, чтобы ребенок мог беспрепятственно развернуть свою игровую активность, необходимо, чтобы он чувствовал себя хорошо, как в физиологическом, так и в психологическом плане. Создание соответствующей благоприятной душевной атмосферы — одна из основных задач воспитателя. В создании такой благоприятной атмосферы огромную роль играет помещение группы, цветовой и пространственный дизайн. Но этим среда, благоприятная для развития, не исчерпывается.

Ребенок, как правило, чувствует себя хорошо и спокойно в привычной обстановке домашнего уюта. Если мы спросим себя, чем характеризуется домашний уют, чем отличается уютный дом от дома, в котором уюта не хватает несмотря на правильно расставленную дорогую мебель и проч., то ответить на этот вопрос будет не так-то просто. Но в любом случае за уютным домом везде ощущается заботливая рука хозяйки. Это — «обжитое» помещение, пространство жизни, в котором обитателям и гостям хорошо.

Иное дело государственное учреждение! Здесь никто не живет, но все приходят сюда «на работу» от и до. Поэтому, например, больной всегда чувствует себя лучше в домашней обстановке, чем в больнице, даже и хорошо оборудованной. Хорошая клиника пытается создать у себя обстановку, максимально приближенную к домашней, чтобы больным было в ней уютно!

Если маленький ребенок попадает в атмосферу государственного учреждения — в ясли или сад, — в котором никто не живет, но все только работают, он чувствует себя неуютно, нехорошо и начинает болеть, несмотря на оснащенность «оборудованием» и научно-обоснованные программы. Неслучайно в Европе вальдорфские детские сады часто бывают частными инициативами родителей и воспитателей, создающих для своих детей соответствующую атмосферу, а муниципальные вальдорфские детские сады все равно персонифицированы. Например, город Зиген на севере Германии выделил под вальдорфский муниципальный детский сад шикарный особняк. Тем не менее все знают, что этот детский сад — дело госпожи X., являющейся «хозяйкой» этого удивительного «учреждения». Неслучайно во вторую половину дня в него любят приходить дети окрестных жителей — детский сад открыт для таких свободных посещений детей, это один из пунктов его концепции. Дети приходят туда с удовольствием, потому что чувствуют себя там хорошо, как дома.

Создать в детском саду атмосферу, приближающуюся к домашнему уюту, — это первая задача. В условиях нашей страны, если вальдорфская группа работает в рамках государственного детского сада, очень многое зависит от администрации (заведующей), удастся ли ей создать такие взаимоотношения с воспитателями, чтобы те не чувствовали себя «подчиненными», приходящими «на работу», но ощущали бы себя «хозяйками» группы. Неформальное, заинтересованное отношение воспитателя к своей работе — совершенно необходимое условие успеха вальдорфского детского сада. Воспитание — это не технологии, которые могут быть запущены в обход человека, в которых человек — лишь заменяемый элемент.

Итак, в группе должны быть хозяин или хозяйка, создающие и поддерживающие атмосферу — важнейший элемент «развивающей среды».

Р. Штайнер — первый из педагогов, заговоривших о влиянии дизайна помещений и вообще архитектуры зданий на душевное самочувствие людей. В настоящее время значение архитектуры и дизайна для детских садов и школ получило широкое признание\*. Движение вальдорфских школ и детских садов затратило немало усилий для разработки особой культуры архитектуры и дизайна, так что вальдорфские детские сады и школы в странах Европы можно зачастую узнать по их внешнему виду и внутреннему оформлению. Имея дело со стандартизированными помещениями обычных детсадовских групп, вальдорфцы решают первую задачу — их «обжить», сделать уютными для жизни детей и взрослых.

Мы уже говорили о том, что ребенок-дошкольник — это «орган чувств», открытый для всего, что происходит в окружении. Все полезные и вредные влияния беспрепятственно проникают внутрь ребенка и действуют формирующе на его организм. Вот почему оформлению помещения следует придавать такую большую роль.

...Начинаем с окраски помещения. Вальдорфские педагоги говорят, что для маленьких детей наиболее благоприятен теплый, розовый тон стен. При этом отдается предпочтение поверхностям, равномерно окрашенным масляной или водоэмульсионной краской, применяется особый способ покраски, когда краска наносится послойно несколько раз (техника лессировки). При этом один слой накладывается на другой, в результате чего получается особый «дышащий» колорит, окраска получает структуру и становится живой. Для оживления помещения рекомендуется «сгладить углы» — придать интерьеру округлые формы. Для этого можно использовать драпировку из ткани или другие способы. Хорошо, если шторы на окнах тоже будут теплых тонов, и окна будут производить приятное впечатление.

Приветствуется, если в покраске стен, а также в оформлении интерьера участвуют воспитатели и родители детей, а не просто бригада строителей, работающих по заданным эскизам. Участие родителей в оформлении помещений, как и в жизни группы в целом, поощряется.

Имея дело с помещениями для жизни детей, нужно учитывать, что дети маленькие — и большое открытое пространство несоразмерно их мироощущению, оно вызывает у них чувства душевного дискомфорта. Дети любят создавать небольшие замкнутые пространства, например, забираться под стол, накрытый материей, строить шалаш и т. д. В этом выражается тяга детей к такому объему пространства, который им легко обжить. Поэтому задача — разделить помещение, выделив в нем сравнительно небольшие пространственные единицы — «игровой уголок», «кухню» — и сравнительно большое свободное пространство для разного рода общих занятий — музыкально-ритмических игр, эвритмии, кукольного театра и т. д.

Все помещение группы снизу, как правило, обшивается деревянными досками. В игровой части группы на деревянную обшивку прикрепляются полки, на которые ставятся различные игровые материалы. Полки должны располагаться по росту детей, а игровой материал — быть в любой момент доступным детям. Весь игровой материал, как правило, распределяется по корзинам — в каждой корзине особый вид материала: строительный материал, шерсть, платки, шишки, каштаны и т. д. Другие игрушки — куклы, гномы — просто стоят сами по себе. Раз установленный порядок на полках стараются поддерживать.

Об оснащении игрового уголка и о роли мебели в игре мы уже говорили в разделе, посвященном игре. Тем не менее скажем еще раз и об этом в связи с созданием развивающей среды, в противном случае наше изложение будет неполным.

Важным элементом оборудования игровой части группы являются деревянные ширмы-полки, которые дети могут переставлять с места на место и таким образом делить пространство, как это диктует логика игры (см. главу об игре). Такая ширма может быть, например, магазином с прилавком, или может стать домиком, если объединить две ширмы и накрыть их платком и т. д. Можно создать маленькую комнатку или врачебный кабинет и проч.

Все оборудование детского сада должно быть соразмерно ребенку. Идеальный вариант — специально изготовленные деревянные столы и стулья, которые могут быть использованы многофункционально. Столы, которые состоят из отдельных столиков, которые можно собирать и разбирать, составляя различные сочетания, и использовать в игре. Маленькие деревянные стульчики также могут стать подходящим материалом для развертывания игры и стройки. Еще раз заметим: все оборудование детского сада и игровой материал должны быть из натуральных, естественных материалов.

О богатом игровом материале и игрушках, являющихся неотъемлемым элементом среды, см. раздел об игре.

Важное место в интерьере принадлежит праздничному уголку, который часто называют «стол времен года». Им может быть не только стол, но и тумбочка или что-либо подобное. Как правило, его накрывают материей различных цветов, чтобы создавалось гармоничное, теплое и даже немного торжественное ощущение.

Цвет покрывала подбирается в созвучии с настроением времени года и праздником. Зима — самое темное время года. Ей соответствуют темно-фиолетовые тона, в то время как на Рождество темнота осветляется — до голубого цвета. Весне соответствует свежий зеленый цвет, лету — желтый, ближе к осени появляются красновато-оранжевые оттенки, которые на праздник Михаила переходят в сияющий, теплый красный. Тот, в свою очередь, постепенно переходит в пурпурно-фиолетовый. Таким образом, в ходе года на праздничном столе появляется весь цветовой круг Гете. Естественно, что данный подход, основанный на гетевском цветовом круге, — это один из возможных подходов к оформлению стола времен года (предложен Фрейей Яффке в книге «Праздники в детском саду»).

Стол времен года имеет свое особое место. Это своеобразный праздничный уголок, который украшается различными предметами — в зависимости от времени года или времени какого-либо праздника. Летом это могут быть полевые цветы, осенью, во время праздника урожая, — плоды земли. Это не только тыква, кабачок, но и привезенные из деревни колосья пшеницы или ржи. На Рождество здесь появляются ясли и рождественская звезда, весной — горшочек с посеянными в него зернами.

Следует отметить воспитательное и культурное значение этого праздничного уголка. Если все помещение группы имеет какую-то функциональную, «прагматическую» привязку и служит «чему-то», то наличие в помещении праздничного места, к которому дети не могут просто так подойти и начать играть в предметы, находящиеся на праздничном столе, учит детей уважению и сдержанности. Например, на праздничном столе могут стоять цветы в красивой и хрупкой вазе. Эта ваза может разбиться — и дети, даже когда они очень увлечены своей свободной игрой, никогда не будут использовать ее в качестве игрушки.

Занятия различными видами искусства

В детстве человек обладает особенной способностью ярко и цельно воспринимать окружающий его мир. При этом маленький ребенок одарен врожденным талантом не просто слышать звуки или видеть цвета, но и переживать их нравственное влияние, откликаться душевно на их воздействие. Этот дар теряется позднее в процессе взросления, однако его можно удержать и развить, если предоставить человеку возможность как можно раньше жить и действовать в мире цветов, звуков, запахов.

1. ЖИВОПИСЬ АКВАРЕЛЬНЫМИ КРАСКАМИ\*

Мир, окружающий нас, наполнен красками, и каждая краска говорит с нами на своем особом языке, проявляется в только ей присущем действии, обладает индивидуальным качеством. Дети хорошо чувствуют этот язык и с удовольствием вступают в игру с красками. Работа с красками оказывает сильное воздействие на ребенка и поэтому проводится не чаще одного раза в неделю в технике «мокрым по мокрому»

Ход занятий

Материал: деревянная доска 50×35 см; лист бумаги (А 3), плоская широкая кисточка шириной примерно 24 мм, акварельные краски для рисования в тюбиках, маленькие стаканчики для растворенных красок, стаканы с водой, губки, стаканчики для наведения красок.

Подготовка

Детям очень нравится вместе со взрослым готовить столы для живописи. Как мы уже неоднократно отмечали, они с интересом относятся к любой работе взрослых, которую могут наблюдать, и, без лишних слов со стороны взрослого, активно помогают. Как и в любой деятельности, которую мы осуществляем с детьми этого возраста, крайне важна тщательная подготовка, которая является самостоятельной важной фазой занятий. Столы надо накрыть клеенкой, стаканы наполнить водой и распределить. Рядом с каждым стаканом надо положить губку для того, чтобы промокать слишком влажную кисточку. Краски разводятся и размешиваются до однородности в маленьких кувшинчиках, потом разливаются в стаканчики для краски, которые ставятся на столы. Листы для живописи — хорошо впитывающая влагу бумага, не слишком тонкая — погружаются в ванночку с водой и тщательно расправляются губкой — «приклеиваются» на доску для рисования, которую тоже лучше прежде смочить водой. Теперь можно начинать.

Само собой разумеется, проводить такую подготовку вместе с детьми возможно лишь в том случае, когда в группе не более 20, самое большее 25 детей, что, как правило, и имеет место в вальдорфских детских садах. Разновозрастная группа, в которой занимаются дети от 3 до 6 лет, предоставляет дополнительные педагогические возможности: в то время как трех- и четырехлетние дети вполне удовлетворены тем, что они могут размешивать краски и разливать их по стаканчикам, пяти- и шестилетние дети охотно выполняют уже большое количество рабочих процессов, например, собирают все необходимое для проведения занятий, готовят столы, а после проведения занятий приводят все в порядок: моют, вытирают стаканы и убирают их. Все эти действия они уже усвоили сами в правильной последовательности благодаря многократному повторению.

Ход занятий живописью

Если прежде со стороны взрослого не будет апелляции к сознательному содержанию, к представлению ребенка, если не будет поставлена тема, то дети погрузят кисточки в стаканчики с краской лишь с тем, чтобы потом наблюдать за каплей, стекающей с них на бумагу. Ограничение тремя основными цветами — красный, желтый, голубой — предоставляет ребенку невероятно богатую по нюансам цветовую палитру, которую они создают сами. Особенно у четырех- и пятилетних детей с этим связана большая радость первооткрывателей; ведь когда отдельные краски во многих местах смешиваются друг с другом, возникают промежуточные цвета — зеленый, фиолетовый, коричневый.

Наряду с игрой цвета на бумаге, о которой дети многократно выскажут удивление или радостную неожиданность, большую роль играет также постоянно меняющийся цвет воды, в которой хорошо промывается кисточка. Когда весь лист уже занят рисунком, и краски так хорошо светятся и блестят благодаря тому, что в них присутствует элемент воды, у детей наступает момент высшего удовлетворения, который часто затмевает бессознательно сопутствующий рисованию момент свободной игры. Потом, когда картина задвинута в шкаф для просушки, она уже более не представляет для ребенка такого интереса.

По-другому ведут себя здесь дети, которым пять с половиной или шесть лет. Еще прежде, чем обмакнуть кисточку в первую краску, они часто уже сформировали себе представление об определенном цвете, к созданию которого они будут стремиться, или о предмете — например, дереве, замке, радуге. При этом соединение жидкой краски с влажным листом не может обеспечить четких контуров, что только лучше для фантазии, продолжающей творить образы. Таким образом, благодаря тому, что дети добавляют новую краску к уже начатой форме, в их фантазии часто возникает новая смысловая связь, которую они потом развивают в своем рисовании. Во время рисования или закончив его эти дети между делом охотно рассказывают взрослым или другому ребенку что-нибудь о своей картине; какие цвета они находят особенно красивыми или какое содержание они открывают в нарисованной картине.

Да и для трехлетних детей подобное рисование акварельными красками уже представляет собою радостное переживание. Во всяком случае, от них нельзя ожидать, что они освоят отдельные технические действия, например, промывание кисточки перед тем, как она погрузится в новую краску. Они также не могут пока еще целенаправленно водить кисточкой. Чаще всего они волнообразно или зигзагообразно водят кисточкой по бумаге, и возникает ощущение, будто само движение, возникающий в результате след — это самое важное. Трехлетние большей частью удовлетворяются одной краской, например, красной, и заканчивают рисовать только тогда, когда стаканчик для краски пуст. Если же они добавляют к этому еще и другой цвет, то они размещают его на листе не рядом с первым, а красят поверх него (вторым слоем); то же происходит и с третьей краской. Результат — темная, недифференцированная поверхность, и по трем стаканчикам для краски уже нельзя отличить, в каком был какой цвет. Однако если количество красок постепенно увеличивать, то после непродолжительного переходного времени уже и эти дети рисуют не как попало, но осторожно, и аккуратно накладывают краски одну рядом с другой.

Трехлетние дети рисуют большей частью совершенно молча, деятельно и с прилежанием, в особенности же тогда, когда у каждого есть свой собственный стаканчик с краской, которой он может рисовать. Четырех- и пятилетние дети охотно сообщают — с большей или меньшей импульсивностью — когда на их листе происходит нечто особенное. Пяти- и шестилетние дети работают преимущественно молчаливо, старательно, самым сосредоточенным и аккуратным образом. Изредка во время рисования они обмениваются с ровесниками замечаниями относительно красок или содержания своей картины.

Занятия живописью на основе подражания

Как и почти любая способность, умение рисовать приобретается ребенком дошкольного возраста лучше всего через подражание взрослым. Поэтому особенно благоприятно, когда ребенок может наблюдать за рисованием свою мать, воспитательницу в детском саду или старших братьев и сестер. Если с этим не связано никакого поучения, он схватывает все это так, как увидел, в соответствии со своим возрастом. Ему захочется либо сразу рисовать, если взрослый тоже рисует (это трехлетний), либо попробовать самостоятельно в другое время (это пяти- и шестилетние). Все технические процессы, неизбежно связанные с таким рисованием — например, приготовить материал и убрать его, — благодаря подражанию взрослым станут хорошей привычкой, так что любые предубеждения исключаются.

Когда взрослый обращает внимание на то, чтобы каждый раз тщательно вымыть в стакане с водой и промокнуть губкой кисточку, прежде чем погрузить ее в новую краску, то ребенок будет повторять этот процесс все более и более сходным образом. Ибо каждый здоровый ребенок имеет сильную потребность совершать вслед за другими все действия или движения, которые он видит в своем окружении, или же подражать им в своей полной фантазий игре. Поэтому в этом раннем периоде жизни сознательные действия взрослых оказывают более глубокое и устойчивое воздействие, чем словесные объяснения, обращенные к рассудку ребенка.

С началом школьного возраста на место свободного и полного фантазии обращения с краской приходит рисование, направляемое словом учителя. Это значит, что учитель дает задание в выражениях, побуждающих фантазию ребенка. Темы большей частью связаны с содержанием школьных занятий. Процесс рисования осуществляется отдельными шагами, обусловленными также техникой рисования. То, что возникает в результате, рассматривают все вместе.

Воспитательное значение занятий живописью

Кого в раннем возрасте с любовью и отзывчивостью научили обращать внимание на силу или нежность красок, то есть на градации цветов, выражающих утверждение, или, наоборот, сдержанность, тому будет легче проявить соответствующие способности души в социальной сфере, в общении и обращении с другими людьми.

Вновь и вновь дается импульс к таким проявлениям, как тщательность, внимание, способность подождать, осмысленная последовательность процесса работы, непосредственное чувственное постижение законов смешения красок, взвешенное использование интенсивности цвета (например, интенсивный — нежный). И все это означает, что телесность, которую надо освоить и подчинить (чувственный организм и соразмерность членов; сенсорика и моторика) становится все более послушной постепенно просыпающейся душе ребенка. Разумеется, все это не проигрывается в сознании ребенка, он не формирует себе по этому поводу ни рефлектирующих, ни мимолетных мыслей. Но у него все сопровождается интенсивным переживанием и, таким образом, в глубинных слоях формируется опыт, который будет дожидаться того, что в более поздние периоды жизни сознание воспользуется им, и он найдет свое выражение в процессе самостоятельного формирования жизни. Эти аспекты составляют истинное «человековедческое», антропологическое оправдание усилиям по художественному воспитанию в детском саду и вообще в дошкольном возрасте. Ведь искусство — это не «эстетическая добавка» к «жизни как таковой», но оно само может стать ее осуществлением, и, будучи упражнением, к которому постоянно надо стремиться, — может само стать основой для становления человека.

Мы привели текст о занятиях живописью и их значении, чтобы показать на конкретном примере, как может строиться художественная деятельность детей без обращения к абстрактным понятиям и сознательным представлениям и в то же время упорядоченно и насыщенно — как трактуется в вальдорфской педагогике воспитательный смысл таких занятий. Занятия живописью — это форма занятий искусством, которая требует наиболее тщательной подготовки, если не считать, конечно, кукольного театра. Помимо живописи в детском саду представлены и другие виды искусства. Это рисование восковыми мелками — вместо привычных нам карандашей, пластицирование (лепка), занятия музыкой и эвритмией, кукольные спектакли и другие формы театрализации и драматизации.

2. РИСОВАНИЕ ЦВЕТНЫМИ ВОСКОВЫМИ МЕЛКАМИ

Рисование восковыми мелками и занятия музыкой не являются такими же формами отдельных занятий, как живопись. Детское рисование, подобно свободной игре, — это выражение спонтанной детской активности. Корзинка с мелками и бумага всегда находятся на полке в соответствующем месте, доступные для детей. Каждый ребенок может в любой момент взять бумагу и начать рисовать. Особенность в том, что не задается никакой сюжет, а это дает возможность проявиться специфике детского рисунка. Метаморфозам детского рисунка, начинающегося, как правило, просто с каракуль, замкнутой округлой формы, головоногов и т. д., посвящено много литературы, поэтому нам нет необходимости останавливаться на этом подробнее. Скажем только, что в вальдорфской педагогике развитие детского рисунка понимается, как отражение фаз телесно-психологического формирования. Например, форма замкнутого круга появляется на этапе формирования первых форм самосознания, «Я» ребенка, связанных с завершением определенного этапа телесного развития.

Восковые мелки, а не карандаши, не являются какой-то вальдорфской догмой. Просто в процессе практической работы были созданы специальные карандаши и блоки из воска, более удобные для детского рисования, для детской руки, чем обычные цветные карандаши. В последнее время появилось много разновидностей мягких цветных карандашей, приближающихся по свойствам к вальдорфским цветным восковым мелкам. Восковые блоки позволяют создавать красивые цветные поверхности, пересекающиеся и накладывающиеся друг на друга. Рисуя такими блоками ребенок может фантазировать в процессе рисования разнообразнейшие сказочные сюжеты.

3. МУЗЫКА И ПЕНИЕ

Занятия музыкой и пением исходят из той же основной подражающе-впитывающей позиции ребенка. Нет необходимости в отдельных специальных занятиях пением и музыкой. Дети легко и естественно выучивают песни и запоминают мелодии, которые исполняют в их присутствии взрослые. В ходе дня, а также в процессе выполнения различного рода занятий, как и во время многочисленных игр-хороводов, есть много поводов и возможностей включить в них подходящую песенку или мелодию, исполняемую на лире, флейте или ксилофоне. Общая песня перед едой, песни к дню рождения и праздникам года — вспомним многочисленные рождественские колядки; утренние, вечерние, колыбельные, осенние, весенние, летние и т. д. песни — в общем, музыкально-песенный элемент должен также естественно пронизывать жизнь группы, как и другие, повседневные виды деятельности.

Принципиальным является установка на живой голос и живую музыку. Магнитофоны и другие шумовые и музыкальные технические средства исключаются.

Дети также могут играть на простых, специально разработанных для детского сада инструментах: детской лире, колокольчиках, ксилофоне и металлофоне, простых детских флейтах. Штайнер рекомендовал для этого возрастного периода работать с так называемым пентатоническим строем — музыкальным ладом, построенным на квинтовом интервале. Мы получим квинтовый ряд, если будем, например, использовать только черные клавиши фортепиано. В этом случае любые сочетания звуков и мелодии будут гармоничными, потому что основной тон отсутствует. На протяжении тысячелетий квинтовый строй был ведущим музыкальным строем, отражая определенный этап развития сознания человечества. В восточной, главным образом, китайской, корейской, японской музыке этот строй до сих пор является широко распространенным. Он созвучен мироощущению ребенка, у которого еще не развито сильное чувство самосознания, отдельности от мира. Поэтому музыкальное квинтовое настроение благотворно, гармонизирующе действует на душу ребенка.

4. ПЛАСТИЦИРОВАНИЕ (ЛЕПКА)

Пластицирование, как и живопись, может стать отдельным занятием. При этом важно не то, чтобы ребенок создавал какие-либо выразительные, пластические формы, но сам процесс. Р. Штайнер самым настоятельным образом подчеркивал важность занятий пластицированием для детей всех возрастных ступеней. Он говорил, что лучше лепить из чего угодно, хоть из придорожной грязи, чем не лепить совсем. Потребность из чего-то неоформленного, из «хаоса» создать форму и порядок, является глубочайшей человеческой потребностью. Недаром же во многих мифологиях мира творение человека описывается, как процесс лепки, формирования человека из глины, а образ гончара, ваятеля был синонимом Творца, Создателя мира. Поэтому дети так любят возиться с песком или строить замки на берегу реки или моря.

Для занятий лепкой в детском саду опять-таки важно правильно подобрать подходящий материал. Э. Грюнелиус в своей книге о вальдорфском детском саде пишет о пластицировании глиной. Однако практика показала, что глина не является лучшим материалом для пластицирования с маленькими детьми. Этому много причин, одна из них та, что влажная глина охлаждает руки детей, которые, наоборот, должны согреваться. По мнению вальдорфских педагогов, пластицирование глиной отбирает слишком много жизненных сил, необходимых для формирования организма. Пластилин же, будучи искусственным материалом, впитывается в организм через нежную кожу ребенка. Поэтому вальдорфскими педагогами был разработан особый пластический материал — «восковой пластилин», оптимальный для занятий лепкой с детьми дошкольного возраста. Нагреваясь в ручках ребенка в процессе разминания он становится более пластичным, поэтому уже сам процесс разминания воскового пластилина доставляет детям удовольствие, согревает руки, развивает моторику и чувствительность кистей и пальцев. Детям не задается никакой определенной темы. Пластицируя вместе с детьми взрослый дает лишь побуждение для развертывания своей собственной творческой фантазии ребенка. Когда фигурка готова — ребенок может показать ее воспитателю и назвать, что он хотел изобразить. Воспитатель принимает работу детей, ставит их на доску и полочку без всякой оценочной позиции. Все, что делают дети — хорошо и достойно, и принимается таким, каково оно есть.

5. ЭВРИТМИЯ

Эвритмия, как учебный предмет, встречается только в вальдорфских детском саду и школе, а как лечебное средство — в антропософских лечебно-педагогических учреждения. Педагоги, психологи и родители поэтому часто задают вопрос, что же такое эвритимия, для чего она нужна, как происходят занятия? В данном разделе мы попытаемся дать краткий ответ на эти вопросы, а также наглядно описать, как происходит конкретно занятие эвритмией в детском саду.

Что такое эвритмия?

Объяснить, что такое эвритмия человеку, который ее никогда не видел, весьма трудно, а для того, чтобы понять, почему маленьким детям полезно заниматься эвритмией в детском саду и в школе, — лучше всего попробовать самому. Тогда многие слова и объяснения будут просто не нужны. Позаниматься эвритмией мы можем с родителями, но с читателями нашей книжки это сделать не так легко. Но мы попробуем.

...Представьте себе, уважаемый читатель, что Вы ранним весенним утром наблюдаете восход солнца. Вы в хорошем настроении, и Ваша душа раскрывается навстречу мягкому солнечному свету. Это одновременно торжественное и радостное чувство. Его можно выразить возгласом — «Ах» или жестом раскрытых вверх рук. Когда-то в глубокой древности, когда наша человеческая речь еще только зарождалось, человек выражал свои элементарные переживания в звуках, напоминающих наши сегодняшние междометия.

Р. Штайнер говорит об этом первом языке древних людей, что в гласных звуках люди выражали свои чувства, т. е. свой внутренний мир, а в согласных звуках — отражались формы внешних предметов или событий. Так стало возможным озвучить мир, дать каждому предмету или явлению звуковое соответствие — слово. Этот первый человеческий язык не был случайно-произвольным, но в слове схватывались какие-то характеристики предметов и явлений, которые казались человеку существенными. В языке отражались свойства мира и переживание мира человеком. Не случайно в мифологии многих народов мир творится при помощи Слова, и священное отношение к слову сохранялось в культуре на протяжении тысячелетий. Если вдуматься в значение многих слов и в их происхождение, то в языке можно обнаружить глубокую мудрость. Полноценное овладение детьми языком является одной из основных задач любой педагогики.

По мере развития языка, как сугубо информационной «знаковой» системы, этот пласт языка, связанный с его звучанием, перестал восприниматься нами в живой речи как значимый и ценный. Но в самом языке его можно найти повсюду. Например, в таких словах, как «ветер» или «волны». Если вслушаться в такие звуки, как «вввв» или «фффф», можно почувствовать присущую им «характер» — их «форму» или живущее в них движение. Попробуйте найти для этих звуков характерный жест. В эвритмии целенаправленно работают с этим звуково-жестовым элементом языка. В обыденной речи этот пласт языка совершенно отходит на задний план. А вот в поэзии звукопись и ритм не менее важны, чем образно-смысловое содержание. Вернее, образно-смысловое и ритмически-звуковое здесь образуют единство, а иногда звукопись становится основным «материалом» поэта. Эвритмия, в качестве искусства, старается выразить на языке жестов и движения в пространстве именно эту сторону речи. Таким образом, речь в эвритмии как бы разворачивается в пространстве, а это значит, что эвритмист\* может использовать в качестве средств выражения не только жесты, но и пространственные направления (вперед и назад, вправо и влево, движение рук вверх и вниз), характер траектории движения — движение по прямой или изогнутой линии и т. д. Так был создан особый язык жестов и движения в пространстве, способный выразить звучащее слово или музыку.

Эвритмия появилась в 1912 году, когда на вопрос одной молодой танцовщицы Лори Смитс возможно ли соединить слово и жест Р. Штайнер указал ей возможности такого соединения. С этого времени эвритимия стала интенсивно развиваться группой танцовщиц, работавших под руководством Р. Штайнера. Как и другие искусства, эвритмия может иметь педагогическое и терапевтическое применение. По мере развития эвритмии педагогическая и особенно лечебная эвритимя стали самостоятельными ветвями эвритмической работы.

Эвритмия в дошкольном возрасте

Понаблюдаем за ребенком, когда он учится говорить. Когда моей дочке было 2,5 года и она еще многое говорила на своем, только ей понятном языке, она любила, подражая стихам, долго громко декламировать что-то для себя. Часто при этом она прыгала в такт «стихам» или бегала по кругу, регулярно останавливаясь, или хлопала в ладоши. Она ничего никому не хотела сказать. Она радовалась самому процессу порождения звуков. Ей нравилось произносить, слушать произносимое и двигаться в такт звукам. И она ужасно сердилась, если кто-то ей при этом мешал.

Понаблюдайте за Вашим ребенком и Вы увидите, как переживание, речь и движение у маленького ребенка еще тесно связаны и как важно для него мочь выразить свои переживания в движении.

Многие проблемы с движением у современных городских детей связаны с тем, что такая возможность у них отсутствует. Может быть из наших рассуждений Вы уже сами поняли, почему эвритмия, по мнению вальдорфских педагогов, так важна для развития маленького ребенка. Правильно! Эвритмия важна потому, что она, как художественное средство выражения, работает с элементами речи, ритма, пространственного движения и переживания — т. е. со всеми теми элементами, которые как раз и требуют особого воспитательного ухода для гармоничного развития ребенка. Более того, именно эвритмия может выступить, как целительное или профилактическое средство, компенсирующее те дефициты, которые порождают негативные явления в развитии детей, широко распространенные именно в наше время. Эти дефициты связаны с односторонним развитием нашей «информационной» цивилизации, когда: а) речь понимается и употребляется сугубо для передачи информации и отделяется от переживания; б) в окружении ребенка отсутствует культура движения, которое может быть выражением переживаний и чувств. Тем самым в жизни ребенка отсутствуют как раз такие элементы, которые в состоянии привести к гармонии члены существа человека, интенсивно развивающиеся в детстве и юности; растящие тело и душу, связывая их правильным и гармоничным образом.

Движения и жесты, выполняемые эвритмистом, являются не просто выражением переживания. Они гармоничны и эстетически красивы. В эвритмии соединены внутреннее переживание, объективные закономерности речи и музыки с движением тела. В этом ее педагогическая ценность. Поэтому ее нельзя заменить ни ритмикой, ни гимнастикой, ни танцем.

Как же конкретно происходят занятия эвритмией?

Если другими видами искусства — живописью, лепкой и даже музыкой в простой форме может заниматься воспитатель детского сада, то эвритмия как в школе, так и в детском саду дается эвритмистом, получившим специальное образование.

Занятия эвритмией происходит раз в неделю и, как правило, в то время, которое обычно отводится на музыкально-ритмическую игру (хоровод-райген). Все занятие длится недолго — около 20 минут. Хорошо, если в детском саду есть особое помещение — зал, где дети могут свободно двигаться. Если такого помещения нет, то занятия происходят в группе, в которой обязательно должно быть предусмотрено свободное пространство для ежедневной ритмической игры и эвритмии: возможность того, чтобы все дети стояли в круге, должна быть в каждой группе.

В занятиях участвует вся группа, т. е. группа не делится по возрастам. В этом есть свой смысл. Упражнения по сложности подбираются с расчетом на возможности детей 5—6 лет, которые выполняют их довольно ловко. Более младшие дети при этом еще не могут выполнить всего, что предлагается, но делают так, как могут. Иногда они просто стоят и смотрят широко раскрытыми глазами на то, как двигаются более старшие. Постепенно они, подражая старшим, начинают делать упражнения сами, без какого-либо принуждения.

В детском саду и в первом классе школы занятия эвритмией — это вовсе не урок в обычном смысле, просто игра. Каждое занятие — это художественная композиция, маленькое произведение искусства, представляющее собой органическое целое, где одно плавно перетекает в другое. От начала до конца должна быть протянута ниточка, которая нигде не должна обрываться. Это может быть, например, простая сказочная история с единым сюжетом. Только в детском саду настоящая сказка с развернутым сюжетом — это еще сложно для детей. Поэтому сюжет берется простой, в основном из жизни времен года. Дети также любят сюжеты, в которых встречаются различные животные. Можно подобрать отрывки из различных стихотворений, соединив их в единую композицию. Хотя каждый эвритмист строит свои занятия индивидуально, все же в занятии эвритимией в детском саду и в школе есть своя общая логика, разумная последовательность элементов.

Сначала дети становятся в круг — уже этот момент требует общего сознания. Видно, что, например, маленьким детям еще трудно соблюдать круг, но от них этого и не требуется. Придет время и они, глядя на других, сами научаются соблюдать круг.

Занятия начинается с приветствия. Мы можем приветствовать все, что существует: солнце, месяц, звезды, траву, землю и т. д. Это можно делать очень просто. Например, «Солнышко восходит, солнышко заходит. Месяц восходит, месяц заходит. Звездочки сияют, звездочки гаснут» — дети делают плавный медленный жест звука «О», изображающий солнце, «Е» — изображающее месяц, вверх и вниз. Звездочки образуют небесный свод — можно сделать широкий раскрывающийся вверх жест и плавно опустить руки вниз. Задача приветствия — настроиться на занятие, поэтому движения в начале занятий должны быть плавными и медленными.

Потом можно перейти к движениям с элементами ритма — могут быть, например, эвритмизированные пальчиковые игры — это мелкие движения, помогающие детям сосредоточиться. Важным элементом занятий является география тела — нос, рот, голова, уши, щеки и глаза и т. д. — ребенок проходит по всему телу, делая жесты в области частей тела. При занятиях эвритмией к телу не прикасаются, но жестом указывается на соответствующий орган, о котором идет речь. География тела может включаться в большую историю.

После начальной части, в которой еще сравнительно мало движения, но упражнения выполняются стоя на месте, в средней части дети начинают активно двигаться по кругу. Медленные и быстрые движения, различные типы походки и т. д. могут сменять друг друга. Хорошо, если отдельные элементы повторяются несколько раз. После подвижной средней части занятия завершаются — дети опять приходят к покою в движении.

Сами дети не должны чувствовать, что в занятии есть какие-то «части», что одно направлено на сознание тела, другое на мелкую моторику и т. д. Для детей — это просто игра. Но для эвритмиста — это тщательно выстроенное занятие, имеющее свои конкретные воспитательно-развивающие задачи и цели, имеющее свою структуру и элементы: освоение географии тела, эвритмизированные пальчиковые игры, различные виды походки — тяжелая, легкая, большие и маленькие жесты, упражнения на чувство ритма. В занятия могут быть включены и движения под музыку. Музыка должна быть живая. Это простые мелодии на флейте или лире — начальные элементы музыкальной эвритмии. Задача эвритмиста из этих элементов выстроить единое гармоничное целое, где одно уравновешивает другое и все вместе образуют завершенное в себе целое.

Для детей занятия эвритмией — это просто игра и, как правило, занятия доставляют им радость. Дети, которым не нравится заниматься эвритмией, встречаются крайне редко; и это в большинстве случаев дети, вообще имеющие те или иные проблемы.

Другие виды совместной деятельности детей и взрослых

Помимо занятий искусствами вальдорфский детских сад предлагает еще целый ряд совместных занятий с детьми, о которых в нашей маленькой книжечке мы не сможем рассказать подробно. Это три больших группы деятельностей — работы в домашнем хозяйстве, работы с природой и различные рукоделия и ремесла. Естественно, что такое подразделение несколько условно, так как одна и та же деятельность может относиться как к одной, так и к другой группе.

К работе в домашнем хозяйстве относятся участие в приготовлении пищи, накрывании на стол, выпечка хлеба, печенья и других лакомств. При этом замешивание теста, а также лепка различных фигурок и пирожков из теста доставляют детям массу удовольствия, являясь важным и любимым детьми «мероприятием» группы. В идеале, в каждой группе должна быть печка, а также ручная мельница, чтобы дети видели, как из зерна получается мука, тесто и хлеб. Сюда же относится вошедшая в практику многих детских садов простая переработка осеннего урожая. Уборка группы — важная отдельная деятельность, необходимая для поддержания порядка и чистоты, в процессе которой воспитываются и усваиваются масса полезных навыков и привычек. Мусор, образовавшийся при пилке или строгании дерева или от других занятий рукоделием, подметается веником и пыль вытирается тряпкой, а не пылесосом.

Особая сфера деятельности — работа с природой и природными материалами — важнейшая линия вальдорфской педагогики, проходящая через весь учебный план детского сада и школы. В настоящее время, когда экологическому воспитанию стали придавать — хотя бы на бумаге — большое значение, разработанные в вальдорфской педагогике в течение многолетней практики методы и формы работы с природой могут быть полезными для общеобразовательных учреждений всех уровней, так как учебные планы соответствующих предметов органично включены в общеобразовательную программу как детского сада, так и школы. В приложении мы приведем пример из разработанной Ирмгард Кутч программы экологического воспитания для детских садов, опубликованной на средства министерства охраны окружающей среды земли Нордрайн-Вестфаллен и разосланной как практическое руководство для всех дошкольных учреждений.

Работа с природой и природными материалами целиком и полностью вписана в жизнь кругооборота года и образует своеобразный годовой календарь. Воспитательная цель — способствовать гармоничному взаимодействию новых поколений людей с данным человеку под его ответственность природным окружением. Это кажется вполне естественным. Однако, напомним читателю, что преобладающей установкой в педагогике, как в нашей стране, так и за рубежом, были и до сих пор являются установка на социализацию и культуролизацию, то есть на соответствие требованиям современной культуры и общества, и приспособлению индивидов к жизни в условиях этого общества. Что из этого может получиться в педагогике можно видеть на примере некоторых стран, где в детские сады пытаются вводить демократию, устраивая с детьми парламентские дебаты. При этом забыли, что само слово «культура» первоначально означало именно работу с землей, с природой, и дискутирование в парламенте не есть самая эффективная форма полезной деятельности людей, не говоря уже о том, что она вообще противоречит природе детства. Поэтому вальдорфская педагогика, с самого начала учитывавшая двойственную культурно-природную целостность человеческого бытия, благодаря накопленному опыту экологического воспитания оказалась к концу столетия столь актуальной.

Рукоделие и ручной труд в детском саду имеют многообразные формы. Как правило, каждая воспитательница в процессе своей практической работы сама разрабатывает содержание своих занятий рукоделием и ручным трудом с детьми. На регулярно проводимых встречах и конференциях происходит обмен опытом между воспитателями. Из такого практического опыта родилось множество руководств по занятию с детьми различного рода рукоделиями в детском саду и дома. Это могут быть шитье простых кукол, гномов, различных зверей и других игрушек, например, корабликов; выпиливание ткацких рамок для тканья ковриков и само тканье; очень популярна разнообразная работа с шерстью, например мытье, чесание, прядение шерстяной нити, покраска шерсти и тканей, делание свечей.

Особо следует отметить, что подготовка к праздникам, а также кукольным спектаклям дает повод для разнообразнейших поделок. Дети мастерят подарки, раскрашивают и склеивают фонарики для осеннего праздника фонариков; из цветной, прозрачной бумаги на Рождество делают разнообразные звезды и т. д.

Другие важные аспекты дошкольного воспитания

«Детская садовница»

Значение личности воспитателя детского сада

Центральным во всем том, что описывалось выше, является фигура вальдорфской «детской садовницы». Именно ее наличие, просто присутствие, ее отношение к каждому ребенку, любовь к детям и любовь детей к ней — есть важнейший фактор здорового развития. То, что живопись, лепку, оформление праздников, пение, рассказывание сказок, рукоделие делает один человек, имеет огромное значение. Значимый Взрослый являет ребенку образ человека и действует очень глубоко на формирование личности. Это накладывает на воспитательницу большую ответственность. Что главное для вальдорфской «детской садовницы»? Чтобы во всем, что она делает и как она делает, просвечивала бы доброта и любовь ко всему. Это есть предпосылка и субстанция, необходимая для здорового воспитания в дошкольный период. И все должно быть, в то же время, совершенно естественно. В этом — ядро успеха.

Обратить внимание на этот личностный фактор необходимо именно сейчас, когда столь распространен принцип работы на результат, в итоге чего детский сад превращается в подобие школы, куда приходят всякие «специалисты» преподавать музыку, английский, математику и прочее. Следует сказать, что такой разброс ребенка между разными преподавателями, для которых самое главное это их предмет, а не ребенок, — необычайно вреден для ребенка на этой возрастной ступени. Ему необходим один человек, к которому устанавливается глубокое внутреннее, экзистенциальное отношение, выходящее далеко за рамки того, что можно установить при помощи искусственных тестов или экзаменов. Выше мы говорили о самоценности каждой возрастной ступени. Подчиняя дошкольный возраст задачам, которые должны решаться лишь значительно позже, мы наносим развитию человека непоправимый ущерб.

Разновозрастная группа

Из всей ситуации ребенка-дошкольника и из общего взгляда на проблемы воспитания в детском саду вытекает, что дошкольное воспитание целесообразно осуществляется именно тогда, когда группы не разделены между собою по отдельным возрастам, а представляют собой смешанную, разновозрастную группу от 3—3,5 до 6 лет. Дети в такой смешанной группе живут вместе, как в большой семье. Они учатся друг у друга и помогают друг другу. Маленький ребенок стремится участвовать во всем, что делают взрослые и старшие дети, что является мощным фактором обучения. Это лучший способ побуждения к развитию, чем искусственные программы. Участвуя в различного рода практической деятельности, старшие дети естественно притягивают к этой деятельности малышей, которые, однако, не могут еще выполнить ее с таким же совершенством. Но они втягиваются в активное наблюдение, стараются участвовать и помогать.

Это касается не только работы, но и игры, которой младшие естественно учатся у старших. Старшим же детям дается возможность взять на себя роль взрослых. И то и другое поддерживает и благотворно влияет на развитие. Более взрослые дети чувствуют свою «взрослость», помогают, поддерживают, опекают маленьких, что, опять-таки, очень благотворно в воспитательном отношении. Многолетний опыт работы в разновозрастных группах вальдорфских детских садов убедительно показывает плодотворность такого подхода.

Работа с родителями

Рудольф Штайнер называл историческую эпоху, в которой мы живем, эпохой души сознательной. Это значит, что вся деятельность человека, которая в прошлые эпохи исторического развития человечества регулировалась инстинктивно, путем перенятия культурных традиций или форм жизни через внешний авторитет, в настоящее время должна осваиваться заново, путем сознательного освоения и учения. Это относится и к формам семейной жизни и воспитания детей. Опыт клубной работы показывает, что масса молодых матерей не имеет ни малейшего представления о том, что им делать со своими чадами. Где спрос, там и предложение.

Книжный рынок завален многочисленными руководствами по воспитанию, в которых детально описывается, что должна делать мать в том или ином случае. Иные руководства типа «После трех уже поздно» вызывают серьезное беспокойство. Вальдорфские воспитатели отмечают, что увеличивается количество детей, приводимых в группы, которые стали жертвами разнообразных экзотических программ типа бэби-йоги и других систем раннего развития. Ясно, что работа с родителями составляет важнейшую задачу любого воспитательного учреждения.

Вовлечение родителей в педагогический образовательный и воспитательный процесс, разнообразные формы участия родителей в различных педагогических мероприятиях, — праздниках, выставках, базарах, а также в управлении детским садом и школой издавна считаются отличительной чертой деятельности вальдорфских детского сада и школы. Будущему воспитателю или учителю с самого начала ясно, что он работает с детьми и родителями, как и будущим вальдорфским родителям, что им придется принимать участие в воспитании своих детей. Поэтому, во время обучения своей будущей профессии, вальдорфский педагог знакомится также и с многообразными формами работы с родителями и участия родителей в жизни сада и школы, которое всячески поощряется. Существуют отдельные книги, обобщающие многолетний опыт работы с родителями и участие родителей в жизни сада и школы. Руководящей здесь является мысль о том, что образовательное учреждение — это не просто учреждение, где дети получают образование и учатся, но и место жизни, своеобразное жизненное пространство и оазис культуры. Такое понимание сада и школы в последние годы было признано на самом высоком уровне педагогической общественностью Германии и декларировано, как основное направление необходимых реформ («Школа будущего» — Материалы Комиссии по образованию земли Нордрайн-Вестфаллен, 1995 г.).

На регулярных родительских вечерах воспитатели детских садов беседуют с родителями о различных проблемах воспитания, питания, гигиены, здоровья и других аспектах ухода за детьми. На эти беседы может быть приглашен и врач. Кроме этого родителей вовлекают в изготовление игрушек, подготовку праздников, совместное музицирование, разучивание песни к празднику, подготовку кукольного спектакля и т. д. Мы уже кратко упомянули выше о том, что значительная часть игрового материала, а также оформления детского сада — есть плод родительского участия и заботы. Кроме того, абсолютное большинство вальдорфских детских садов и школ в Германии и других странах Европы возникло из родительских инициатив.

Завершение периода дошкольного детства

В развитии ребенка седьмой год означает глубокое изменение его телесно-душевно-духовной конфигурации. Об изменениях, происходящих на седьмом году жизни, говорят многие как зарубежные, так и отечественные психологи развития. Переходу от дошкольного к школьному возрасту посвящена богатая литература. Поэтому в этом разделе мы коснемся лишь некоторых аспектов, отражающих специфику взгляда на эту проблему вальдорфской педагогики.

Прежде всего надо отметить, что период дошкольного детства характеризуется Штайнером как такой жизненный этап, когда душевно-духовное, т. е. процессы познания и переживания — в человеке тесно связаны с телесными процессами, образуя с ними единство. Эта связь проявляется в том, что телесное состояние, рост и формирование организма, отражается на душевно-духовном состоянии ребенка, на его восприятие мира и активной переработке впечатлений. Душевно-духовная сущность человека, его «Я», проявляющееся в разного рода активности (подражание, игра и т. д.) участвуют в формировании тела, созревании телесных структур (скелета, нервной системы, органов), которые у человека не передаются по наследству, а образуются прижизненно в результате активности и усилий ребенка. Душевно-духовное в человеке и его телесное находятся у ребенка-дошкольника в состоянии взаимозависимости. Когда в вальдорфской педагогике говорят о процессах созревания, имеют ввиду не выжидание, когда биологический организм сам собой «созреет» для тех или иных функций, это означает активную педагогическую работу, обеспечивающую такое здоровое созревание.

Только по завершению первой фазы формирования телесных структур, проявляющуюся в начале смены молочных зубов на постоянные, душевные силы ребенка высвобождаются и становятся доступными целенаправленному школьному обучению. В традиционной психологии развития эти душевные новообразования называют произвольностью. Корни произвольности — согласно Штайнеру — лежат, таким образом, в телесности, в психофизиологии ребенка. В этом также одна из причин, почему вальдорфская педагогика выступает против занятий школьного типа в дошкольном возрасте: мы препятствуем такими занятиями свободному формированию организма человека, который должен служить основой всей последующей жизни.

Вопросы родителей

Часто родители задают вопросы: 1. Будет ли ребенок, посещавший вальдорфский детский сад, готов к школе и проводятся ли в вальдорфских детских садах занятия по подготовке к школе? 2. Чем отличается вальдорфский детский сад и вальдорфская школа от детского сада и школы Монтессори? Может быть это одно и тоже?

Постараемся кратко ответить на эти вопросы.

1. ДЕТСКИЙ САД И ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Здоровый ребенок, посещавший вальдорфский детский сад с 3,5 до 6 лет, будет физиологически, психологически и социально готов к школьному обучению без каких-либо дополнительных занятий\*. Тем не менее в последние годы во многих вальдорфских детских садах вводят специальные занятия по подготовке к школе. Это связано с причинами непедагогического характера: во многие школы, особенно те, которые считаются престижными, детей принимают на основании психологических диагностик, которые должны показать их готовность к школьному обучению и нагрузкам. Здесь у вальдорфских детей могут возникнуть некоторые специфические сложности.

1. Ребенок, посещавший вальдорфский детский сад, не привык к форме постановки учебных заданий в виде прямой инструкции. Однако, готовность следовать инструкции является признаком школьной зрелости. «Они делают, что хотят, не слушают инструкцию» — такова характеристика детей в вальдорфском детском саду одного опытного отечественного психолога: с ними трудно по этой причине ставить эксперименты и проводить исследования. Такое поведение, однако, не является признаком психологической неготовности детей к школе: просто с ними никто так не занимался и ребенок, оказавшись в условиях приемной комиссии, может растеряться, попав в непривычную обстановку и перед лицом непривычных требований.

2. Детям в вальдорфском детском саду не предлагается рисование по заранее данному образцу, типа «палка, палка, огуречик, вот и вышел человечек». Кроме этого, во многих вальдорфских детских садах вообще не используют карандашей, но рисуют мелками или цветными блоками. Это приводит к тому, что мелкие детали, которые появляются на рисунках карандашом, не изображаются ребенком. Поэтому, если детям предлагают рисуночные тесты (нарисуй человека, нарисуй животное), то здесь могут возникнуть проблемы: на рисунках могут отсутствовать мелкие детали, что связано не с психологической незрелостью, а с отсутствием опыта рисования карандашом.

3. Детям в вальдорфском детском саду не предлагают срисовывать геометрические фигуры. Поэтому соответствующие задания будут им непривычны.

4. В целом вальдорфские дети не привыкли к ситуации, когда их оценивают, они этой ситуации не понимают. Поэтому они могут отказаться делать задание, которое им не нравится или кажется скучным.

В силу этих обстоятельств во многих вальдорфских детских садах организовали группы по подготовке к школе. В этих группах занимаются такими видами деятельности, которых нет в программе вальдорфского детского сада, но которые составляют предмет обычных, традиционных занятий с детьми-дошкольниками. Дети осваивают рисование карандашами, копирование простых геометрических форм, выполнение устной инструкции, простые формы порядкового и количественного счета в пределах 10, простой рассказ по картинкам. Если дети идут в обычную школу, то программа первого класса вальдорфской школы очень хорошо подходит для занятий по подготовке к школе.

Занятия в подготовительной группе проводятся 2 раза в неделю обычно учителем младших классов вальдорфской школы.

2. ВАЛЬДОРФСКСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИКА МОНТЕССОРИ

То, что между вальдорфской педагогикой и педагогикой М. Монтессори много общего, показывает тот факт, что в этой книге мы часто ссылались на идеи М. Монтессори, цитировали выдающегося итальянского педагога и врача. Как и вальдорфская педагогика, педагогика Монтессори является широко распространенным в мире движением реформ-педагогики, которое распространилось и в нашей стране. Эти направления часто сближают. Поэтому постараемся кратко ответить на вопрос об общем и различиях обеих педагогик.

Общее между вальдорфской и Монтессори-педагогикой

1. М. Монтессори говорит о скрытом в каждом ребенке плане, тайне, замысле, заложенном Богом в каждого человека. Сознание тайны, скрытой в каждом ребенке, а также заложенных в нем природой и Богом потенциях развития, вызывает у Монтессори-педагога уважение и доверие к каждому ребенку, к тому, что скрытым образом содержится в нем. Вальдорфская педагогика говорит о душе ребенка, его индивидуальном «Я», приходящем из мира божественного в наш земной мир. Этими общими идеями определяется основная гуманистическая и нравственная позиция обеих педагогик по отношению к ребенку, не допускающих манипуляции и вторжения в святая святых — тайну, приходящую в мир с каждым человеком. В гуманистической педагогике не может быть и речи о «формировании психики» или чем-то подобном.

2. Обе педагогики подчеркивают то, что ребенок — другой, что он принципиально отличается от взрослых, что в детстве перед ребенком стоят особые задачи развития. Прежде всего, ребенок строит сам себя, свои органы и способности, а взрослые только создают для этого самостроительства условия. О самостроительстве, о значение сенсорного развития, а также том, что существуют сенситивные периоды — периоды чувствительности к развитию, — говорят и педагоги Монтессори, и вальдорфские педагоги. Итак, идти надо не от социального заказа или требований взрослого сообщества, а от ребенка, его потребностей в развитии и скрытых в нем задатков и потенций. В этом общий антропологический принцип обеих педагогик.

3. Монтессори придает большое воспитательное значение поддержанию порядка и чистоты в детской комнате и в группе. В Монтессори-педагогике есть специальный раздел, посвященный воспитанию путем домашних работ. Стирка, уборка, мытье рук и т. д. становятся специальными педагогическими средствами развития. Это в точности соответствует и вальдорфским принципам.

4. Обе педагогики придают большое воспитательное значение связи детей с живой природой. И там и тут культивируются различные работы в саду, уход за домашними животными, позже — работа на ферме и т. д. Обе педагогики предлагают воспитание особой экологической культуры — ответственности человека перед доверенным ему миром. Монтессори называет это «космическим воспитанием» и рассматривает как важнейшую задачу воспитания. Экологическое воспитание, работа с природными элементами и т. д. рассматривается многими как отличительная черта вальдорфской педагогики. Итак: связь детей с природой, экологическое воспитание — общее обеих педагогик.

5. Монтессори придавала большое значение практическому воспитанию. Монтессори-школы предлагают старшекласникам различные формы практической, во многих случаях коммерческой деятельности. Практическая направленность подчеркивается и в вальдорфской школе. Дети пишут деловые письма, участвуют в индустриальной практике, создают собственные предприятия. Практическая направленность — еще одно общее поле обеих педагогик.

Эти общие черты обеих гуманистических педагогик нельзя недооценивать. Однако есть и существенные различия. Остановимся кратко на них.

Расхождения между вальдорфской педагогикой и педагогикой Монтессори

1. Роль взрослого в развитии. Монтессори присущ мотив защитить ребенка от взрослого, постоянно вторгающегося в автономное развитие ребенка со своими взрослыми представлениями, ограничивая его самостоятельность, стремящегося все время «помочь». Нельзя не признать эту точку зрения во многом справедливой. Позиция Монтессори-педагога — это наблюдение за ребенком, а помощь оказывается только в крайнем случае, по просьбе самого ребенка. «Помоги мне это сделать самому» — эти слова ребенка стали девизом Монтессори-педагогики. Монтессори-педагоги критикуют вальдорфцев за то, что там именно воспитатель играет центральную роль. На это вальдорфские педагоги отвечают, что отношение ребенка к любимому взрослому есть такая же важнейшая часть воспитания и развития, как и автономная, свободная активность ребенка. Вальдорфская педагогика утверждает, что отношение между взрослыми и детьми — это стержень всего развития. Поэтому основная задача — создать правильное отношение, отношение любви, доверия и тепла, которое должно одушевлять всю атмосферу группы.

2. Роль фантазии в развитии — основной спорный момент. Странно, но М. Монтессори недооценивала роль фантазии в развитии ребенка. Этот недостаток отмечают почти все авторы, которые пишут о педагогике М. Монтессори. Образы фантазии и сказки, по мнению М. Монтессори, являются выражением инфантилизма ребенка, уводящего его от реального мира. Этот инфантилизм нужно преодолеть. Поэтому в Монтессори-педагогике детям часто предлагаются совершенно реальные фигуры и изображения предметов окружающей действительности, которые ребенок должен освоить, сказки же, напротив, отвергаются. С точки зрения вальдорфской педагогики такой реализм убивает фантазию и вредит развитию ребенка, а отсутствие сказок обедняет мир переживаний ребенка. В этом — основной пункт расхождений между обеими педагогиками.

3. С этим связана недооценка педагогикой М. Монтессори роли и значения искусства в воспитании. М. Монтессори была реалисткой.

Ее биографы описывают такой случай: маленькая Мария увлекалась в школе математикой и естествознанием. На представлении в театре, когда вся публика была захвачена действием, Мария была захвачена... решением математических задач. Искусство не производило на нее впечатления. Это оказало влияние и на ее педагогику. Занятия искусствами — рисованием, живописью, музыкой, театром в классических Монтессори-школах особо не поощрялись. Напротив, в вальдорфской педагогике искусству, как известно, принадлежит центральная роль.

4. Наличие заранее приготовленных взрослыми дидактических материалов — центральный момент в педагогике М. Монтессори. Ребенок должен работать с этими материалами по заранее преподанному образцу (предъявление материала). Использовать материал как-то по-своему не разрешается, так как в каждый материал вложена определенная обучающая идея. Таких искусственно созданных обучающих материалов вальдорфская педагогика не поощряет. Не «дидактический мусор», «дидактическое ведро» и «дидактический веник», а настоящий веник и уборка настоящего мусора после настоящей работы с настоящими пилой и деревяшками.

5. Отсюда отсутствие в Монтессори-педагогике детской игры. Занятия с развивающими дидактическими материалами по заданному алгоритму — это, конечно, не игра, что отмечали многие исследователи игры.\* О роли и значение свободной, творческой игры в развитии ребенка и об игре в детском саду мы подробно писали в особой главе. Отсутствие свободной игры, с нашей точки зрения, — существенный недостаток этой педагогики.

Приведенные недостатки системы М. Монтессори широко обсуждались в педагогической литературе. Однако, эти недостатки не должны вести к негативной оценки педагогики М. Монтессори в целом, как это к сожалению иногда происходит. Нам приходилось сталкиваться с такой оценкой педагогики М. Монтессори со стороны вальдорфских педагогов. Такая оценка объективно неверна. М. Монтессори сделала ряд наблюдений и открытий, разработала ряд принципов, ставших достоянием общей мировой педагогики. Отметим главные открытия М. Монтессори: внимание Монтессори к созданию развивающей среды и роли среды в развитии; открытие феномена концентрации внимания и нормализации; идея «свободной работы», когда ребенок поглощен занятием с выбранным им самим материалом (соответствует свободной игре в вальдорфском детском саду); эта идея широко используется далеко за рамками Монтессори-детских садов и школ; подчеркивание самостоятельности ребенка, акцент на саморазвитии; значение сенсорного развития; выделение сенситивных фаз и т. д. Все эти положения педагогики М. Монтессори необходимо знать и понимать вообще любому педагогу, в том числе — и вальдорфскому. Критикам нужно к тому же учитывать, что ребенок проводит в Монтессори-группе не весь день и работает с дидактическим материалом ограниченное число часов. В остальное время дети могут резвиться и играть в свои игры, общаться со взрослыми и учиться у них, слушать сказки, рисовать — иными словами, устроить себе в свободное от «свободной работы» время настоящий Вальдорф!\*

ВАЛЬДОРФСКИЕ ДЕТСКИЕ САДЫ В РОССИИ

Первый вальдорфский детский сад образовался в Москве в 1987 году по инициативе одной многодетной мамы, которая стала приглашать к себе окрестных детей для общей игры. В организации занятий ей помогала опытная вальдорфская воспитательница из Швейцарии. Условия были самые скромные, точнее, не было никаких. Днем родители переносили мебель из одной комнаты в другую, чтобы освободить место для занятий, вечером мебель возвращалась на свое привычное место.

Вскоре молва о группе разнеслась по окрестностям, и в доме появился педагог-организатор микрорайона. Ей так понравилась работа с детьми, что она тотчас предоставила для работы детского сада отдельные помещения в агитпункте, на первом этаже близлежащего дома. Это был час рождения детского клуба «Аристотель», из которого потом вышли многие вальдорфские детсадовские и школьные инициативы. Кроме детей в детский сад начали ходить и мамы с бабушками. Образовался настоящий родительский семинар, давший начало первому поколению вальдорфских «детских садовниц». Ими были открыты ряд детсадовских групп в разных районах Москвы. В 1991 году на базе клуба «Аристотель» открылся Московский семинар дошкольной вальдорфской педагогики.

У окончивших обучение и открывших свои группы воспитателей появилась потребность в регулярных встречах и обмене опытом. Коллегиальность — это важный элемент вальдорфской педагогики. Для того, чтобы придать этой работе организационные формы, было решено создать «Содружество педагогов вальдорфских детских садов». Чтобы стать членом «Содружества», необходимо законченное образование и несколько лет работы.

Переход на новые формы работы не может происходить одним махом. Поэтому «Содружество» разработало три ступени на пути к полному членству в «Содружестве» и присвоению детскому саду полноценного статуса «вальдорфский детский сад». Первая ступень — это инициатива. Кто-то изъявил желание работать на началах вальдорфской педагогики — он поступает в семинар и постепенно становится «предварительным членом». После двух-трех лет успешной работы, решением Совета «Содружества», его принимают в действительные члены.

Вальдорфские детские сады входят в интернациональное «Объединение вальдорфских детских садов» с центром в Штутгарте, Германия, который насчитывает около 2000 членов во многих странах мира.

Кроме семинара в Москве есть семинар и в Санкт-Петербурге. Образование — очно-заочное. Семинары ориентированы прежде всего на практическую работу, в них принимают участие как отечественные педагоги, так педагоги и доценты, приезжающие из Европы. Большое значение придается развитию творческих способностей будущих воспитателей, поэтому значительное место в образовании, наряду с теоретическими предметами, занимают занятия искусствами, живописью, пением, эвритмией. В настоящее время выпускники семинаров Москвы и Санкт-Петербурга ведут около 80 групп в 60 детских садах в разных городах России (см. Приложение).

Контактные телефоны и адреса:

Московский семинар дошкольной вальдорфской педагогики. 113093, Москва, Стремянный пер., д. 10.

Тел. (095) 236-84-16; факс 311-44-48.

Вальдорфский педагогический семинар в Санкт-Петербурге (отделение дошкольной педагогики). 197342, Санкт-Петербург, Торжковская ул., д. 2, корп. 3.

Тел./факс (812) 492-01-22.

E-mail: tatibol@spb.lanck.net

Научно-теоретические вопросы, связанные с вальдорфской педагогикой.

113114, Москва, Павелецкая наб., д. 4, кв 53.

Тел. 959-62-36, Владимир Константинович Загвоздкин.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Статья профессора Е. О. Смирновой — это обобщение результата исследовательской работы, проводившейся в течение двух лет в вальдорфских детских садах г. Москвы — группе «Садко» и детском саде в Стремянном переулке. Елена Олеговна — одна из ведущих в нашей стране специалистов-психологов по развитию детей-дошкольников, автор нескольких монографий и учебника для педагогических училищ и институтов, руководитель лаборатории Психологического института им. Щукиной Российской Академии Образования. Основная тема ее исследований в последние годы — это проблема взаимодействия и общения и тесно связанная с ней проблема нравственного воспитания и развития. Именно этот аспект и был поставлен в центр данного исследования. Мы хотим выразить благодарность Елене Олеговне Смирновой, под руководством которой эти исследования были проведены, за согласие на публикацию ее статьи, а также тем воспитателям и заведующим детских садов, которые открыли свои двери для проведения этих исследований.

Е. О. Смирнова

ИСТОКИ ОТЗЫВЧИВОСТИ

(по материалам анализа вальдорфской педагогики)

Пожалуй, самым ценным человеческим качеством во все времена и во всех культурах считается доброта и отзывчивость. Способность поделиться, помочь, уступить, разделить чужую радость и беду — драгоценный талант, который увы, встречается всё реже. И хотя в наши дни более важными становятся совсем другие качества (способность добиваться своего, сила, прагматизм, стремление к лидерству и пр.), на вопрос, что вы больше всего цените в людях, подавляющее большинство по-прежнему отвечают: доброту и отзывчивость.

Очевидно, что эти важнейшие качества, как и многие другие, закладываются в детстве. Можно ли влиять на их становление? Зависит ли формирование чуткости и отзывчивости ребёнка от условий его воспитания? И какие именно условия способствуют развитию этих важнейших качеств человека? Попытаемся ответить на эти вопросы.

Почти все системы и программы дошкольного воспитания в качестве важнейшей задачи ставят нравственное или социально-эмоциональное воспитание, которое включает формирование положительного отношения к людям, социальных чувств, просоциальных действий и пр. В большинстве существующих программ главным методом такого воспитания является усвоение моральных норм и правил поведения. На материале сказок, рассказов или драматизации дети учатся оценивать поступки и качества персонажей, начинают понимать «что такое хорошо и что такое плохо». Предполагается, что такое понимание вызовет соответствующие действия ребёнка: узнав, например, что делиться с другими хорошо, он станет стремиться стать хорошим и начнёт отдавать другим свои конфеты и игрушки. Однако, жизнь показывает, что это далеко не так. Большинство детей уже в 3—4 года правильно оценивают хорошие и плохие поступки других персонажей. Они знают, что хорошо помогать, делиться с другими, уступать слабым, однако, в реальной жизни их поступки, как правило, далеки от этих знаемых правил поведения. Очевидно, что знание моральных норм вовсе недостаточное условие для их соблюдения. Кроме того, доброта и отзывчивость вовсе не сводятся к выполнению определённых правил поведения. Эти качества основаны на способности к сочувствию и сопереживанию, на доброжелательном отношении к другому, которое проявляется в самых разных жизненных ситуациях. Значит, нужно воспитывать не только и не столько правильное поведение, но главное — нравственные чувства, которые позволяют принимать чужие радости и трудности как свои. А это уже значительно труднее.

Наиболее распространённым методом воспитания социальных и нравственных чувств в последнее время становится осознание своих переживаний. Детей учат прислушиваться к себе, называть свои состояния и настроения, понимать свои качества и достоинства. Предполагается, что ребёнок, который уверен в себе, хорошо понимает и рефлексирует свои переживания, легко сможет встать на позицию другого и понять его переживания. Однако, опять же жизнь показывает, что это увы не так. Ощущение и осознание своей боли (физической или душевной) далеко не всегда приводит к сопереживанию боли других. А высокая оценка своих достоинств и преимуществ, как правило, не способствует столь же высокой оценке других. И вообще рефлексия собственной внутренней жизни скорее фиксирует человека на себе, чем открывает переживания другого. Сосредоточенность человека на себе и на своей самооценке, на своих достоинствах и своих переживаниях может породить такие тяжёлые переживания как зависть, обиду, отчуждение, конкурентное отношение к другим и пр. Всё это отнюдь не способствует отзывчивости и доброжелательности.

Где же выход? Существуют ли адекватные педагогические стратегии воспитания нравственных чувств и гуманных межличностных отношений? Для ответа на этот вопрос следует обратиться к уже существующим традиционным педагогическим системам, в которых становление нравственности и духовности, уважение к себе и к другим является главной задачей и целью воспитания ребёнка.

К их числу в первую очередь относится вальдорфская педагогика.

Основные принципы и своеобразие вальдорфской дошкольной педагогики

Не имея возможности подробно описывать теоретические и методические основания этой оригинальной системы, остановлюсь лишь на основных её положениях, которые существенно отличают вальдорфские детские сады от других дошкольных учреждений. Первое из них — это запрет на раннюю интеллектуализацию и обучение. Воспитание в вальдорфском детском саду не рассчитано на развитие интеллекта и на раннее обучение. Здесь строго избегают любой нагрузки на память и на мышление до 7 лет. Маленький ребёнок постигает мир опытным, а не рассудочным путём. Мир абстрактных понятий чужд маленькому ребёнку и не следует вводить в него преждевременно, пока не окрепнут духовные и умственные силы ребёнка. Не следует преждевременно разрушать воображение и образность ребёнка. Значительно важнее обращаться не к мыслям, а к воле ребёнка, вызывая его желания к различным действиям. Прямое обращение к воле через сопереживание поступкам взрослого составляет одно из важных положений вальдорфской дошкольной педагогики. Если предоставить возможность духу и воле ребёнка окрепнуть в «безинтеллектуальности», он сможет позже успешнее овладеть сферой интеллектуального, необходимой современной цивилизации. Преждевременная интеллектуальность может использоваться ребёнком для критики других, для оправдания себя, для демонстрации своих достоинств и предъявления своих требований.

Ещё одно важное своеобразие вальдорфской дошкольной педагогики заключается в ограничении на всякую оценку ребёнка. Воспитание в вальдорфском детском саду избегает всякого вмешательства в свободное развитие ребёнка. Оценка — как отрицательная, так и положительная — также является вмешательством в естественное развитие, формой внешней власти взрослого. Ребёнок, ожидающий оценки, действует под внешним давлением, страстно желая похвалы или стараясь избежать порицания. При этом он лишается возможности действовать исходя из своей сущности, из любви к самому делу. Поэтому не следует фиксировать внимание ребёнка на себе самом — не только на его недостатках, но и на его успехах. Дети, слишком рано обретающие самооценку, становятся демонстративными, жаждущими непрерывных похвал. Гораздо важнее в дошкольном возрасте направлять интерес ребёнка на какое-либо дело, а не на себя самого.

Однако, отсутствие оценок вовсе не означает общего безразличия к ребёнку. Напротив, атмосфера доброжелательности и любви является основой и главным принципом вальдорфской педагогики. Только любовь к ребёнку, принятие его индивидуальности позволяет раскрыться и развиться его неповторимой личности. Воспитатель должен стремиться избавить ребёнка от необходимости самоутверждения и позволить реализоваться его собственным силам и способностям. Для этого необходимо отказаться от авторитарного воспитания. Излишняя строгость, запреты и вмешательство взрослых подавляют волю ребёнка. В результате авторитарного воспитания он либо начинает действовать автоматически, по готовым, установленным другими правилам, либо начинает сопротивляться своим воспитателям, что может перерасти в хроническое противостояние. В этом случае, хотя ребёнок и отстаивает своё «Я», он чувствует себя изолированным от окружающих, одиноким. И только любовь взрослых позволяет ребёнку развиваться в гармонии с окружающим миром.

Следует беречь и поддерживать любую инициативу ребёнка и как можно реже говорить ему «нет». Существуют только три причины, по которым можно отказать или запретить что-то делать:

1) если выполнение желания ребёнка может причинить вред ему самому (например, выйти на улицу в холодную погоду без пальто);

2) если его действия могут повредить другим (например, нельзя шуметь, когда другие спят);

3) если могут пострадать какие-либо вещи (например, нельзя рисовать на стене).

Чем реже воспитатель использует слово «нет», тем больший вес оно имеет для ребёнка.

При этом запрет взрослого должен быть чётким, лаконичным и не допускающим возражений. Только тогда он будет действенным и ребёнок поймёт, что всё в жизни происходит не по произволу взрослого, а подчиняется необходимым законам.

Главным позитивным методом воспитания и основной педагогической установкой в вальдорфской педагогике является подражание воспитателю. В первые семь лет жизни дети обладают интуитивной способностью к непосредственному и естественному подражанию. Вся жизнь ребёнка до 7 лет является непрерывным воспроизведением того, что происходит вокруг. Когда дошкольник воспринимает что-либо, в нём возникает стремление к воспроизведению. При этом подражание понимается не как повторение чужих движений или слов, но скорее как «заражение», как переживание себя и своей связи с миром. Не случайно использование термина «внутреннее подражание». Поэтому нужно строго следить за тем, чтобы в окружении ребёнка не происходило ничего (включая мысли и эмоции взрослых), чему ребёнок не должен был бы подражать. Если ребёнок подрастает около гневливого отца или сердитой воспитательницы, он будет настроен на гнев и агрессию. Если же в его окружении царят честность и доброжелательность, он будет правдивым и чутким к людям. «Всё, чего мы хотим достичь в воспитании маленького ребёнка, мы должны переносить из области мыслей и идей в область поступков и действий. Из этого получается вся методика ведения детского сада» — пишет воспитатель первого вальдорфского детского сада Э. Грюнелиус. Мы воспитываем ребёнка своими каждодневными действиями, а не тем, что мы ему говорим.

Воспитание через подражание предъявляет взрослому-воспитателю значительно более строгие требования, чем воспитание авторитетом. Во всех своих мыслях, поступках и действиях он должен быть примером для детей. Важный вывод из этой воспринимающей и подражающей позиции ребёнка — необходимость самовоспитания для воспитателей. Требования педагога должны быть направлены не к ребёнку, а прежде всего к самому себе. Он должен побуждать интересы и чувства детей не через объяснения и рассуждения, а через себя — свою непосредственную деятельность и каждодневные поступки.

Особенности общения детей в вальдорфском детском саду

Как же отражаются данные воспитательные принципы на развитии детей и прежде всего на становлении их духовно-нравственной сферы? Очевидно, что в дошкольном возрасте нравственные чувстваребёнка, его доброта и отзывчивость проявляются главным образом в сфере отношений со сверстниками. Поэтому мы попытались сопоставить характер общения и межличностных отношений детей в обычном, традиционном и вальдорфском детском саду. Для сравнения были выбраны старшая группа детского сада, работающая по типовой программе, и вальдорфская группа. Различия оказались довольно яркими.

Первое отличие, которое бросается в глаза при посещении вальдорфского детского сада — это отсутствие демонстративности детей. Когда новый взрослый приходит в обычный детский сад, как правило, дети окружают его и каждый стремится привлечь внимание к себе. Одни показывают свои игрушки, другие рассказывают о своих успехах, третьи демонстрируют свои умения, четвертые громко обзываются или демонстративно хулиганят, провоцируя реакцию взрослого. В вальдорфском детском саду картина совершенно иная: появление нового взрослого не оказывает существенного влияния на поведение детей. Вежливо поздоровавшись со взрослым, каждый продолжает заниматься своим делом. Здесь у каждого ребёнка в каждый момент времени есть своё занятие: игра, рисование, лепка, конструирование, вырезание и пр. Причём, это дело увлекает ребёнка само по себе. Он делает что-то не для того, чтобы выполнить задание взрослого или похвалиться перед сверстником, или привлечь внимание к себе, а потому что это интересно. Поэтому появление нового взрослого не слишком влияет на интерес к начатому делу и на поведение детей.

Такое же отсутствие демонстративности отличает и общение детей. Мы попытались сопоставить содержание диалогов детей в обычном и вальдорфском детском саду. Оказалось, что в вальдорфском саду дети гораздо больше общаются и разговаривают друг с другом. Они чаще обращаются друг к другу, называют товарищей по имени, чаще задают вопросы, обсуждают план игры или общего дела. В обычном саду такие вежливые и содержательные разговоры наблюдались лишь в единичных случаях. Но главное — существенно различалось содержание детских разговоров. В обычном саду подавляющее большинство высказываний детей было направлено на себя (демонстрация своих игрушек или умений, рассказы о событиях своей жизни, и пр.). Каждый ребёнок говорил о себе и не поддерживал высказывания партнёра. Местоимения — «Я», «моё», «мне» — присутствовали в каждой фразе. Дети как бы не слышали другого и говорили только о себе. В результате диалоги быстро распадались и сводились к фрагментарным репликам: «А мне машинку купили»; «А меня зато сегодня после обеда заберут». В отличие от этого в вальдорфском детском саду большинство высказываний детей

ориентировано на сверстника, а местоимения «Я» или «моё» произносятся достаточно редко. Значительно чаще встречаются «ты», «мы», «наше». Дети интересуются действиями и предпочтениями другого («Покажи, что у тебя получилось?», «Ты чем больше любишь рисовать: мелками или красками?»), планируют совместную игру («Давай мы построим космический корабль и полетим на нём на Луну»), обсуждают совместные планы («Что ты хочешь подарить Вике на день рожденья? Давай вместе придумаем подарок»).

Интерес к другому, умение слышать его и поддержать чужую инициативу проявляется не только в разговорах, но и в действиях детей. Как правило, эти действия являются общими, совместными. Любимым занятием дошкольников, естественно, является игра. Игры в вальдорфском детском саду значительно более продолжительны, развёрнуты и содержательны, чем в традиционном. Это связано не только с полётом фантазии и детским воображением (которое в вальдорфском детском саду развито несомненно больше), но и с умением уступать другим, принимать и поддерживать предложения партнёров. Если в обычном саду детские игры часто распадаются из-за борьбы за главную роль или из-за обладания привлекательной игрушкой, то в вальдорфском саду таких проблем нет. Дети охотно уступают главные роли даже младшим (вальдорфская группа — разновозрастная, в ней находятся дети от 3 до 7 лет). Например, мы наблюдали игру в «Девочку и собачку», где собачкой была старшая девочка (6 лет), а хозяйкой младшая (4 года). Для обычного детского сада такая картина весьма нетипична, поскольку там главные роли всегда достаются старшим. Здесь же младшие имеют равные права на участие в игре: к ним прислушиваются и учитывают их интересы.

Ещё одно очевидное отличие вальдорфского детского сада — общая доброжелательность и миролюбие. В традиционном саду воспитателю то и дело приходится разрешать конфликты детей и разнимать дерущихся. Жалобы друг на друга — кто кого обидел, отнял игрушку, не принял в игру — являются обычным делом. В вальдорфском детском саду конфликты практически не возникают. А если и возникают, проходят очень быстро и, как правило, без вмешательства воспитательницы. Дети легко и охотно извиняются, если обидели кого-то, сами предлагают помириться, сами находят способы преодолеть недоразумения. Конечно и здесь встречаются драчуны и забияки, особенно среди тех, кто сравнительно недавно пришёл в группу. Но агрессивные действия такого ребёнка не находят ответа и продолжения, они как бы вовсе игнорируются. Вот, например, такой случай. Мальчик (5 лет, пришёл в группу всего неделю назад) подходит к девочке и изо всех сил бьёт её верёвкой. В обычном детском саду этот эпизод наверняка вызвал бы крики, жалобы, выпады справедливой ответной агрессии и скорей всего превратился бы в драку. Но наша жертва нападения удивлённо посмотрела на агрессора, потёрла ушибленное место и отошла в сторону. И всё! Никакой мести, никакой обиды и никакого внимания к случившемуся. После того, как примерно тот же эпизод повторился с ещё одной «жертвой», другая старшая девочка подошла к маленькому агрессору и предложила играть вместе. Не упрекая, не осуждая, не наказывая, а просто включая его в свою игру. Мальчик был усмирён этим предложением и с виноватым видом принял его. Такая воспитательная стратегия — игнорирование агрессивных действий и включение в содержательную деятельность — оказывается более эффективной, чем осуждения, наказания, нотации и призывы. И что самое замечательное — используют её сами дети.

Однако, всё это — результаты простого наблюдения. Чтобы выявленные различия приобрели объективность и достоверность, они, как известно, должны быть подкреплены научными исследованиями и количественными данными. Для этого, помимо наблюдения за естественным взаимодействием детей, мы использовали некоторые психологические методики и естественные игровые ситуации, которые позволили сопоставить отношения детей в разных детских садах по одним и тем же показателям. Остановимся на результатах такого сравнения.

Межличностные отношения детей в обычном и вальдорфском детском саду

Традиционным методов исследования межличностных отношений дошкольников является детские варианты социометрии. Например, каждого ребёнка в группе спрашивают, с кем бы он хотел жить в одном красивом домике (или плыть на одном корабле, или дружить), и с кем он не хочет находиться вместе и предпочёл бы поместить подальше от себя. Обычно, отвечая на оба вопроса, дети называют 2—3 имени, в результате получается так называемая структура детского коллектива: одни дети, получившие максимальное число позитивных выборов, занимают положение «звёзд» или «предпочитаемых», другие, те, с кем никто не хочет дружить или жить в одном домике (имеющие в основном негативные выборы), являются отверженными или «изгоями», третьи вообще не получают никаких выборов и остаются как бы незамеченными (изолированными). Так обстоит дело в обычном детском саду. В вальдорфском же всё оказалось по-другому. Здесь не было ни звёзд, ни отверженных, ни изолированных. Отрицательных выборов практически не встречалось.

Если в обычном детском саду отрицательные выборы составили примерно половину (48%), то в вальдорфском их было только 4%. На вопрос: «Кого бы ты хотел поселить в другой домик, подальше от себя?» дети не могли ничего ответить. Зато в ответ на первый вопрос: «С кем бы ты хотел жить в общем красивом доме?» следовал длинный перечень имён, куда входили и старшие и младшие, и мальчики и девочки. Некоторые дети так и отвечали: «Всех в красивый и ещё Вас!» В результате количество положительных выборов распределилось примерно поровну между всеми детьми.

Этот факт весьма примечателен. Он говорит об общей доброжелательности в группе и о том, что внимание других достаётся всем поровну. Конечно же и в этой группе есть избирательные привязанности, есть более и менее близкие друзья. Но важно, что здесь все друзья и нет врагов, и нет незамеченных, изолированных. Очевидно, что такая атмосфера в группе значительно более благоприятна для развития личности ребёнка, чем коллектив с традиционной жёсткой структурой.

Другая методика, использованная нами в вальдорфском и обычном детском саду, выявляла особенности сопереживания сверстнику и готовность помочь ему. В этой методике двум детям предлагалось раскрасить по образцу контурные изображения рукавичек так, чтобы они получились одинаковые. Набор цветных карандашей делился поровну, что делало необходимым обмен карандашами и взаимные уступки сверстнику. По ходу дела взрослый несколько раз оценивал действия каждого ребёнка — как положительно, так и отрицательно (делал замечания или хвалил). В процессе проведения такого естественного эксперимента отмечались следующие особенности поведения детей:

— интерес к действиям сверстника и отношение к ним;

— ответ ребёнка на просьбу сверстника дать ему карандаши;

— реакция ребёнка на поощрения и порицания партнёра.

Эти показатели с нашей точки зрения отражают наиболее существенные характеристики межличностных отношений: заинтересованность и доброжелательность, способность помочь и уступить другому, разделить его успехи и неудачи. Опираясь на данные показатели, рассмотрим, как вели себя дети из вальдорфской и традиционной групп детского сада.

Следует отметить, что практически все дети в обеих группах не были безразличны к действиям партнёра — они то и дело поглядывали на работу сверстника и комментировали её. Однако, содержание этих комментариев существенно различалось. В традиционном детском саду подавляющее число детских высказываний (70%) было направлено на привлечение внимания к себе: дети демонстрировали

свои успехи, насмехались и шутили над действиями товарищей, хвастались своими результатами: «Вот у меня как красиво, а у тебя какой-то валенок, а не рукавичка!», «Смотри, я тебя уже обогнал! Я быстрее и правильнее делаю, а у тебя всё криво и косо...» В вальдорфском детском саду такого рода демонстративных комментариев не встречалось ни разу. Напротив, дети хвалили и поддерживали действия сверстников, и как бы учились у них: «Как у тебя красиво выходит, совсем на картинке!», «Когда мы нарисуем рукавички, я тебе свою подарю и у тебя будет две, ведь одной рукавички не бывает».

Примерно те же различия наблюдались в реакциях детей на поощрения и порицания сверстников. Когда взрослый хвалил действия товарища, 70% детей в обычном детском саду протестовали и стремились переключить внимание на себя: «Смотрите как у меня! Я ещё лучше, чем он сделал!», «Смотрите, у него криво, а у меня ровно» и пр. Порицания действий сверстников вызывали аналогичную реакцию — дети охотно соглашались с тем, что у товарища ничего не получается, и опять же приводили себя в пример. В вальдорфском детском саду наблюдалась совсем другая картина. Во-первых, некоторые дети (30%) проявили полное безразличие к оценкам взрослого — поощрения или порицания взрослого не отражались ни на их поведении, ни на отношении к сверстнику. А во-вторых, в большинстве случаев (70%) дети охотно соглашались с поощрениями сверстника и пытались оправдать и защитить его, когда взрослый делал замечания в его адрес: «Просто она цвета перепутала, но так даже лучше», «Он ещё не успел подравнять, у него ещё лучше выйдет».

Когда надо было уступать карандаши сверстнику (напомним, что без этого нельзя было выполнить задание), 50% детей из обычного сада начали договариваться и «торговаться» (например: «Ты мне жёлтый и коричневый, а я тебе красный» — «У, какая хитрая, сначала я всё сам нарисую, а потом поменяемся»). Некоторые дети (30%) вообще отказались уступать карандаши сверстнику, в результате чего рукавички не получились. В вальдорфском детском саду 90% детей уступили свои карандаши без колебаний и безо всяких условий. Многие пары сразу объединяли своё имущество и вместе пользовались общими карандашами.

Итак, проведённые наблюдения и эксперименты показали, что характер общения и межличностных отношений в вальдорфском детском саду существенно отличаются от тех, которые преобладают в обычном. Наиболее существенное отличие заключается в отсутствии конкурентности и демонстративности. Если в обычном детском саду сверстник выступает для большинства детей как противник или конкурент, которого надо превзойти и победить, то в вальдорфском

саду таких проблем нет. Другой ребёнок — это партнёр по общему делу, друг, собеседник. Если в первом случае дети изо всех сил стремятся продемонстрировать свои достоинства и преимущества, то во втором они направлены на дело или на других людей. Поскольку в нашем небольшом исследовании участвовали дети из одного микрорайона и даже посещающие один детский сад, в котором работает вальдорфская группа, полученные различия нельзя объяснить различным социальным или экономическим статусом родителей. Очевидно, что решающую роль здесь играет именно система воспитания. В заключение попытаемся понять, какие именно принципы и педагогические установки порождают выявленные отличия.

Главное — свобода от оценки и самооценки

Общие принципы вадьдорфской педагогики в целом совпадают с современными общепризнанными педагогическими установками. Гуманизация образования, творческое развитие способностей каждого ребёнка, уважение к его личности, ориентация на духовно-нравственное воспитание активно провозглашается во многих педагогических концепциях и программах. Однако, методы реализации этих принципов в традиционной и вальдорфской педагогике существенно различаются.

Главное отличие заключается, по-видимому, в том, что в вальдорфской педагогике воспитатель не фиксирует внимание ребёнка на самом себе. Здесь не оценивают результатов деятельности детей, не сравнивают их друг с другом, не стремятся подчеркнуть достоинства одного или недостатки другого. В традиционных детских садах, напротив, формирование положительной самооценки, поощрение и порицание и приведение положительных примеров являются главными методами воспитания. Предполагается, что раннее развитие самосознания, положительная самооценка и рефлексия способствуют развитию личности, психологическому комфорту дошкольника и его стремлению к положительным образцам. Так, распространённым методом морального развития является формирование адекватной моральной самооценки, т. е. правильных представлений ребёнка о собственном соответствии положительным моральным эталонам. При таких методах моральное поведение (если оно достигается) становится средством самоутверждения через собственное соответствие положительным образцам. Оно направлено на самого себя, на самосовершенствование и подкрепление своей положительной оценки. Другие люди при этом воспринимаются как обстоятельства моей собственной жизни, которые могут способствовать или препятствовать моему благополучию, выражать или не выражать должное отношение ко мне. В результате ребёнок воспринимает и переживает только самого себя, вернее то, что обычно называют образом Я (свои оценки, качества, достоинства). Пелена образа Я как бы закрывает других людей, отгораживает от них, замыкает в самом себе и мешает видеть и слышать другого. Самоутверждение, демонстрация своих достоинств, конкуренция с другими становятся главными мотивами поведения ребёнка.

В вальдорфском детском саду дети свободны от такой пелены. Они не видят в самом себе центр и цель своего существования и тем более существования других. Самоутверждение и самооправдание не являются главными побудителями их поведения. Это позволяет им видеть и слышать других вне зависимости от своих ожиданий и оценок, сверстник является для них не средством самоутверждения, а самоценной и самодостаточной личностью. Если отношения конкуренции разобщают детей, то отношения общности и причастности друг к другу и к общему делу связывают их. Они не сравнивают себя с другими, не пытаются превзойти их и доказать своё превосходство. Поэтому успехи и достоинства товарищей не воспринимаются как собственное поражение а, напротив, радуют и вдохновляют. При этом каждый ребёнок сохраняет свою индивидуальность и умеет проявлять самостоятельность. Этих детей отличает независимость от чужих оценок, нонконформизм, наличие своих замыслов и своих интересов. Всё это выгодно отличает воспитанников вальдорфского детского сада и говорит о преимуществах данной системы воспитания, в особенности для воспитания нравственности и гуманных межличностных отношений.

Результаты данной работы могут свидетельствовать о том, что нравственное развитие детей во многом определяется не только общественными установками и влиянием семьи, не только врождёнными задатками, но прежде всего условиями жизни и воспитания ребёнка.

Приложение 2.

Ритм дня в вальдорфском д/с

Планирование работы «классического» детского сада в Германии

Планирование ежедневной работы в детском саду должно быть всецело ориентировано на время года и формирующийся внутренний телесно-душевный ритм ребенка:

7.00

— приход воспитательницы в группу.

7.30—9.15

— свободная игра; приготовление завтрака; в оставшееся время: виды деятельности, отражающие время года или праздника года.

9.15—9.45

— уборка, умывание.

9.45—10.00

— ритмические игры (райген).

10.00—11.20

— завтрак, затем смена обуви, переодевание.

10.30—11.30

— спокойная игра в саду, песочнице, с мячом, скакалкой и т. д. Уход за грядками, косьба травы, уборка земли граблями и т. д.; в холодную погоду прогулка по парку, даже если моросит небольшой дождь.

11.30—11.45

— смена обуви, мытье рук, пеленание кукольных детей и т. п., постепенно все собираются вместе для слушания сказки.

11.45—12.00

— завершение дня, сказка — в течение одной недели одна и та же.

Примерный ритм дня одного российского детского сада

ГРУППЫ ПОЛНОГО ДНЯ

8.00—9.00

— прием детей (свободная игра)

9.00—9.10

— уборка группы, мытье рук

9.10—9.15

— утреннее приветствие

9.15—9.30

— завтрак

9.30—10.30

— свободная игра

10.30—10.40

— уборка группы

10.40—10.45

— мытье рук

10.45—10.55

— пальчиковые игры; фрукты, чай

10.55—11.10

— райген

11.10—11.20

— одевание на прогулку

11.20—12.10

— прогулка

12.10—12.20

— приход с прогулки, раздевание

12.20—12.30

— сказка

12.30—12.50

— обед

12.50—13.00

— туалет, подготовка ко сну

13.00—15.00

— дневной сон

15.00—15.20

— туалет, одевание, уборка постели

15.20—15.50

— полдник

15.50—17.00

— игры по интересам (подвижные игры, лепка, рисование мелками, детские настольные спектакли)

17.00—17.30

— сборка и одевание на прогулку

17.30—18.00

— прогулка, уход домой.

ГРУППА, РАБОТАЮЩАЯ ПОЛОВИНУ ДНЯ

9.30

— встреча детей, подготовка бутербродов и рабочего стола

9.50—10.00

— утреннее приветствие, мытье рук

10.00—10.15

— завтрак

10.15—11.30

— свободная игра, рабочий стол

11.30—11.45

— уборка группы

11.45—12.00

— музыкально-ритмическая игра

12.00—12.40

— мытье рук, обед

12.40—13.00

— уход домой

РИТМ ДНЯ ВАЛЬДОРФСКОЙ ГРУППЫ «СВЕТЛЯЧОК»

ПРИ Я/С № 132 г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

8.00—9.30

— прием детей (уход за цветами, протирание пыли, индивидуальная работа, накрывание на стол

9.30—9.45

— хоровод (музыкально-ритмическая игра)

9.45—10.00

— завтрак

10.00—11.30

— свободная игра (хоз. труд, занятия по ритму недели года)

11.30—12.00

— уборка игрушек, подметание пола, накрывание на стол

12.00—12.15

— пальчиковые игры и игры-ожидания

12.15—12.30

— сказка

12.30—13.00

— обед

13.00—14.00

— прогулка

14.00—15.30

— сон

15.30—15.50

— полдник

15.50—17.00

— свободная игра (индивидуальная работа)

17.00—18.00

— прогулка, уход домой

ЗАНЯТИЯ ИСКУССТВАМИ И ОСОБЕННОСТИ КАЖДОГО

ОТДЕЛЬНОГО ДНЯ НЕДЕЛИ

(НЕДЕЛЬНЫЙ РИТМ)

Вторник

— живопись жидкими красками во время свободной игры;

Среда

— эвритмия вместо ритмической игры;

Четверг

— лепка восковым пластилином перед завершением дня;

Суббота

— генеральная уборка перед выходными: вытирать пыль и доводить до блеска игровые полки, столы и скамейки; сортировать товар в магазине.

РИТМ НЕДЕЛИ ГРУППЫ «СВЕТЛЯЧОК».

Понедельник

— хоз. труд, занятия по эпохе, большая прогулка

Вторник

— лепка воском (пластицирование), занятие по эпохе, генеральная уборка

Среда

— занятие по эпохе, экскурсия в Озерки (парк), эвритмия

Четверг

— живопись акварельными красками

Пятница

— выпечка, занятие по эпохе, работа с текстами, праздники

Суббота

— родительский круг 1 раз в месяц

Воскресенье

— родительский семинар 1 раз в месяц

СЕТКА ЗАНЯТИЙ

День недели

Вид занятий

Время

Понедельник

1. Комплексное занятие

15—20

2. хоз. труд

3. работа по эпохе по подгруппам

30—45

4. ознакомление с художественной литературой (сказки или спектакли)

10—15

Вторник

1. Комплексное занятие

15—20

2. лепка воском

20—30

3. работа по эпохе

30—40

4. ознакомление с художественной литературой

10—15

Среда

1. Эвритмия или компл. занятие

20

2. работа по эпохе

30—40

3. работа с 6-летними детьми

35

4. экскурсия в Озерки

60

Четверг

1. Комплекское занятие

15—20

2. живопись

45

3. ознакомление с художественной литературой

10—15

Пятница

1. Комплексное занятие

15—20

2. выпечка

30

3. работа по эпохе

30—40

4. ознакомление с художественной литературой

10—15

ПЛАН ЗАВТРАКОВ

Понедельник

— Испеченные своими руками медовые лепешки с маслом, чаем из лекарственных трав, фруктами и морковкой (в соответствии с временем года).

Вторник

— Пшенная каша, чай, фрукты.

Среда

— Пшеничная каша с отрубями (наподобие нашей манной), чай, фрукты или морковь.

Четверг

— Мюсли из фруктов, овсяных хлопьев, размельченных орехов, изюма, меда и молока.

Пятница

— Вареные пшеничные зерна с медом, молоком, фруктами или морковью.

Суббота

— Булочка из полноценного зерна с отрубями, чай, фрукты.

КАЛЕНДАРЬ РАБОТЫ С ПРИРОДОЙ

(Разработка Ирмгард Кутч)

Апрель: сеем, проращиваем, ухаживаем за растениями и наблюдаем.

Май: закладываем сад и создаем жизненное пространство.

Июнь: экспериментируем с растительными красками, сами готовим молочные продукты и собираем лекарственные травы.

Июль: живем в согласии с четырьмя стихиями — водой, землей, воздухом и огнем.

Август: от зерна к хлебу.

Сентябрь: перерабатываем урожай.

Октябрь: плетем корзины.

Ноябрь: работаем с воском.

Декабрь: рождественские ясли из природных материалов.

Январь: шерстяная мастерская.

Ритм года

Виды деятельности, связанные с временами года или подготовкой праздников (гр. «Светлячок»)

РИТМ ГОДА В ПРАЗДНИКАХ

Сентябрь

Св. Архангел Михаил

Октябрь

Урожай (Осенины)

Ноябрь

Фонарики, Рождественский садик

Декабрь

Никола, Рождество

Январь

Коляда, Святки

Февраль

Папин День, Масленица

Март

Мамин День, Закликание птиц

Апрель

Пасха

Май

Завивание березки, Праздник окончания года,

День города.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

(рассказывание или показ спектакля)

СЕНТЯБРЬ:

1. «Кот, лиса да петух»

2. «Колосок»

3. «Пых» — спектакль

4. «Чудесное яблоко»

ОКТЯБРЬ:

1. «Св. Арх. Михаил и дракон»

2. «Никита-Кожемяка»

3. «Принцесса в огненном замке» — спектакль

4. «Золотые звезды», «Рябиновое ожерелье»

НОЯБРЬ:

1. «Звездные талеры»

2. «Маленькие человечки»

3. «Праздник фонариков в лесу»

4. «Девочка и гномы» — спектакль

ДЕКАБРЬ:

1. Истории о св. Николае

2. Истории про Марию, Иосифа и их маленького ослика

ЯНВАРЬ:

1. Истории о волхвах

2. «Рукавичка»

3. «Лисичка со скалочкой» — спектакль

ФЕВРАЛЬ:

1. «Заяц-хваста»

2. «Морозко» — спектакль

3. «Лисичка и волк»

4. «Два Мороза»

МАРТ:

1. «Заюшкина избушка» — спектакль

2. «Айога»

3. «Снегурочка и лиса»

4. «У солнышка в гостях»

АПРЕЛЬ:

1. «Курочка-ряба» — спектакль

2. «Белая лебедушка»

3. «Хаврошечка»

4. «Петушок и бобовое зернышко»

МАЙ:

1. «Красная шапочка»

2. «Волк и семеро козлят»

3. «Гуси-лебеди»

4. «Снегурочка» — спектакль

Приложение 3.

Примеры райгенов и пальчиковых игр, собранных или разработанных российскими воспитателями

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ИГРЫ

«УРОЖАЙ СОБИРАЙ, ДА НА ЗИМУ ЗАПАСАЙ»

ОКТЯБРЬ

1 часть

Приветствие. Адаптационные игры.

1. Всем, всем, всем добрый вечер

Мы говорим сейчас

И Даша здесь, и…

2. «Паучок»

Паучок шел по стене,

Нес мешочек на спине,

по телу

Всем девчонкам по лапчонкам,

Всем мальчишкам по лаптишкам (2р.)

убыстряя

— А теперь паучок по ручке поползет (2р.)

3. Эй, ладошки выходите!

Угощенья получите.

В эту ладошку семечку крошку,

В эту ладошку изюма немножко.

4. Выбежали ладошки.

Похлопали немножко.

Громко похлопали.

Тихо похлопали.

Легли на бочок и молчок.

2 часть

5. Глазки, мои глазки, что вы видали?

Ушки, мои ушки, что вы слыхали?

Ручки, мои ручки, что вы хватали?

Ножки, мои ножки, где вы бывали?

Глазки смотрят.

Ушки слушают.

Ручки хлопают.

Ножки топают.

Вот Я!

6. Мы сегодня рано встали

Мы корзинки в руки брали.

Угадайте, где бывали?

7. Поспели золотистые

Душистые плоды.

Я выбираю яблочко,

Что выбираешь ты.

Раскинул кисти чистые

Янтарный виноград.

И тянет ветви к солнышку

Росой омытый сад.

8. Возьмем свои корзиночки,

Пойдем в осенний сад!

На ветках, как фонарики,

Яблочки висят.

А веточки высоко-высоко,

А яблочки далеко-далеко.

Туда-сюда, туда-сюда,

Яблочки на землю

Тра-та-та-та-та

Последние 3 строчки по 2 раза

9. Кто там, в травушке шуршит?

Кто по саду там бежит?

— Еж, еж, где живешь?

— Еж, еж, что несешь?

Я живу в густом лесу,

В норку яблочко несу.

Буду яблочки делить,

Малых детушек кормить.

Дольку — Дине, дольку — Диме,

Дольку — Дане, дольку — Тане.

А долечку — себе.

10. Мы свои корзиночки возьмем,

Яблочки соберем и с мамой пойдем.

11. «Солнышко красное» (Л. Ершова)

По небу ходило солнышко красное,

Все лето светило.

Не спеша, идем по кругу и поем

А осень настала — солнышко устало,

Светить перестало.

Останавливаемся

Спряталось от нас!

Где оно сейчас?

Отдыхает от забот,

Пока дождик льет и льет.

Приседаем на корточки и накрываемся

12. Капля — раз, капля — два,

Капля медленно сперва.

Стали капли поспевать,

Капля каплю догонять.

Кап, кап, кап...

Гром... Лужа...

Зонтик поскорей раскроем —

От дождя укроем.

13. Очень мокро под дождем,

Побежим скорее в дом.

Прибежали мы в дом,

Хорошо, тепло нам в нем.

14. Вот и дом, домой придем,

Всех детишек подождем.

Очень резвых успокоим,

Ручки мы сейчас помоем.

Вот и девочки идут,

Мальчики пока что тут.

Вот идут и мальчики,

Помоем свои пальчики.

15. Если успеваем и не устаем, то можно добавить:

Мы сегодня рано встали,

Мы одежду теплую надевали,

Угадайте, где бывали?

Мы пришли в осенний лес,

Полный сказочных чудес.

Сколько листьев расписных,

Красных, желтых, золотых!

Листик для Маши,

Листик для...

Листиком помашем.

Красный, желтый, золотой —

Вьется листик надо мной (2р.)

Вот листочки высоко,

Вот листочки низко,

Вот листочки далеко,

Вот листочки близко.

Последние 4 строчки 2 р.

С листочком попляшем, (2р.)

А потом, а потом —

Спрячем листик! Где же он?

— Вот он, наш листочек!

За окном ветерок веселится,

То подпрыгнет, а то притаится.

И листочки бегут по дорожке

Словно шустрые мышки от кошки.

Полетели, полетели...

Все листочки полетели (2р.)

И на землю сели.

Полетели, полетели

Все листочки полетели (2р.)

На ладошку ко мне сели!

Прощание: До свидания! (2р.) Приходите к нам опять.

До свидания! (2р.) Будем вместе мы играть!

15. Мы сегодня рано встали,

Мы лопаты в руки брали.

Угадайте, где бывали?

Как у дедушки да внука

В огороде стоит бука:

С такими руками,

С такими ногами,

С такими глазами,

С такими ушами,

С такими волосами,

Вот с такой головой,

Вот с такой бородой.

Бука — бука, подскажи —

Что можно собирать

И на стол подавать?

Морковку, капустку, свеколку, картошку.

Мы морковку собирали, приговаривали

Ой-ли, по-лю-ли, приговаривали.

Кому надобна морковка —

Приходите покупать,

Приходите покупать,

Буду сходно отдавать.

Недорого продаю, за улыбку отдаю!

ПТИЧКА

Вот стоит какое

Дерево большое,

А в гнезде среди ветвей

Птица прячет малышей.

В домике у птички —

Пестрые яички.

Происходят чудеса,

Запищали голоса:

«Чив-чив-чив,

Клю-клю-клю,

Мама, я тебя люблю!».

Вырастают птенцы,

Покидают гнездо

И веселые песни

Поют на заре

Но один слишком мал,

Полетел — и упал,

Мы его подобрали

В зеленой траве.

Отдохнул?

Теперь лети,

Доброго тебе пути!

ЗЕМЛЯ-МАТУШКА

Райген

Дети делятся на цветочки, бабочек, пчелок, двух улиток, солнышко. Для них заранее делаются простые костюмы. В начале игры все «цветочки» и «насекомые» «спят». Воспитатель и «солнышко» ходят вокруг них и поют:

Наши первые цветочки

Распускают лепесточки.

Головой качают,

Солнышко встречают.

Затем вновь поется песня «Земля-матушка моя...»

Опять песня «Ля-ля-ля», потом «Земля-матушка...» и снова «Ля-ля-ля»

Улитка-улитка,

Выпусти рога,

Дам кусок пирога,

Каши горшок,

Толоконца мешок.

(Улитки не просыпаются)

Улитка-улитка,

Выпусти рога.

Весна уже пришла.

Улитки спрашивают:

— Весна пришла?

— Да, да, пришла!

Очень медленно ползет

Сонная улитка.

Поем песню «Ля-ля-ля» (очень медленно).

Если б я улиткой стал,

Я бы быстро побежал.

Пчелки-пчелки,

Жальца-иголки,

Поверху летают,

К цветам припадают,

Медок собирают.

Кап-кап-кап — кто там?

Кап-кап-кап — что там?

Это я — дождик!

Кап-кап-кап — дождик!

Дождик весенний

Цветок намочил,

Свои лепесточки

Цветочек закрыл.

Дождик, дождик припустил,

Всю он землю намочил.

Дождик, дождик, не стучи,

Ты цветочки не мочи.

Землю, солнышко, согрей,

Выходи-ка из-за тучи поскорей.

Вышло солнышко опять,

Будут все весенний

Танец танцевать.

Стихи

ДЕСЯТЬ ПТИЧЕК — СТАЙКА

Пой-ка, подпевай-ка:

Десять птичек — стайка.

хлопки

Эта птичка — соловей,

Эта птичка — воробей.

Эта птичка совушка,

Сонная головушка.

Эта птичка свиристель,

Эта птичка — коростель,

Эта птичка — скворушка,

Серенькое перышко.

Эта — зяблик.

Эта — стриж.

Эта — развеселый чиж.

Ну, а эта — злой орлан.

поочередное поглаживание всех десяти пальцев

Птички, птички по домам!

руки спрятать за спину.

У БАБЫ ФРОСИ

У бабы Фроси

выставить вперед левую руку

Пяток внучат.

растопырить пальцы правой руки

Все каши просят.

Все криком кричат.

поднести руки рупором ко рту

Акулька в люльке,

Аленка в пеленке,

Аринка на перинке,

Степан на печке,

Иван на крылечке.

по очереди сгибать пальцы правой руки, начиная с мизинца.

Баба тесто месила,

«месить тесто»

Кашу варила,

«помешивать кашу»

Молоко топила,

«ставить корчагу в печь»

Внучат кормила.

«раздавать миски»

Как каши наелись,

Молока напились,

Бабе поклонились,

пальцы правой руки сгибаются, «кланяясь» левой.

Угомонились.

руки положить на стол.

УТРЕЧКО

Утро настало,

Солнышко встало.

Ладони скрещены, пальцы растопырены, образуя «солнышко с лучиками»

— Эй, братец Федя,

Разбуди соседей!

кулак правой руки сжат и лежит на ладони левой.

— Вставай, Большак!

Вставай, Указка!

Вставай, Середка!

Вставай, Сиротка!

И Крошка-Митрошка!

Привет, Ладошка!

Все потянулись

И проснулись.

Большой палец совершает круговые движения.

Большой и указательный палец правой руки щелкают по пальцам левой руки, начиная с большого

МАЛАНЬЯ

У Маланьи у старушки

Хлопки в ладоши

Жили в маленькой избушке

руки сложить «избушкой»

Семь сыновей,

показать семь пальцев

Все без бровей,

очертить брови пальцами

Вот с такими ушами,

растопыренные ладони поднести к ушам

Вот с такими носами,

показать длинный нос

Вот с такими усами,

очертить длинные усы

Вот с такой головой,

очертить большой круг вокруг головы

Вот с такой бородой!

показать большую бороду

Они не пили, ни ели,

закрыть рот руками

На Маланью все глядели,

держа руки у глаз хлопать пальцами как ресницами

И все делали вот так...

показать загаданное действие

СОРОКОНОЖКА

Две сороконожки

Бежали по дорожке.

Все бежали и

бежали,

Все друг дружку

догоняли.

Как друг дружечку

догнали.

Так друг дружечку

обняли.

Так друг дружечку

обняли,

руки скрещены, пальцы каждой руки «бегут» по предплечью, затем по плечу другой руки и сцепляются в крепкий замок на затылке.

Что едва мы их

разняли!

разнять руки.

«ЛЕТЕЛ КУРНЫШ ПО БОЛОТУ»

(игра с головкой ребенка)

Летел курныш по болоту.

Искал себе кочик. Нашел. (Руки опускаем

на голову. Потом пробуем «пошатать головку).

Пошатал — кочик шатается. (Делаем вид, что

подпираем головку со всех сторон).

С этой стороны припер,

С другой —

Со всех сторон припер.

Пошатал — о, вот теперь крепко стоит,

Не шатается! (Теперь кладем руки на головушку,

делая вид, что птица села на гнездо):

Сел и стал парить.

Парил да парил — яичко выпарил.

(двигая по голове: гладит двумя руками)

(Тут делаешь вид, что на головку упало кругленькое

яичко: ладошкой легонько так: «тюк!»)

Парил да парил — другое выпарил. (Еще яичко!)

Парил да парил — третье выпарил. (Еще!)

Вот он и стал яички высиживать:

Парил да парил — цыпленочек полетел!

(Тут волосики в одном месте легонько щепоткой,

возьмешь и отпустишь: полетел цыпленок!)

Парил да парил — другой полетел!

(В другом месте берешь волосики)

Парил да парил — третий полетел!

Вся-а матуха полетела!!! (все волосы вверх)

«ДОМИК»

Играем в кругу с детьми.

Обращаемся к старшим детям.

Младшие — прячутся под платком.

Показываем на старшего ребенка, он закрывает глаза (прячет лицо в ладони, лежащие на коленях, — чтобы не подглядывал).

Молча подзываем маленького ребенка и полностью укрываем его платком.

Старшему:

Смотри внимательно кругом,

Отгадай, чей это дом?

Если ребенок не отгадал — постепенно приоткрываем платок.

Если неправильно отгадал:

Я думаю, что это кто-то другой.

Делаем медленно, важно следить, чтобы дети не смеялись над ребенком!

Вариант:

(песенка)

Раз, два, три, не зевай,

В (синий) домик, полезай,

«Имя» приходи,

На ребяток посмотри,

Посмотри, кого не стало?

Кто сидит у нас в дому?

В этом маленьком домишке

Спряталась малышка.

Ну-ка «Имя» отгадай,

Кто здесь спрятался, узнай.

«ЖУЧОК»

С помощью этой игры можно раздать что-нибудь детям (орешки, конфеты).

Маленький предмет прячем в руке за спиной.

Если мы прячем предмет за спиной, то у нас он получается более красивый и таинственный.

Кулачок на кулачок,

Где же спрятался жучок?

Не томи людей.

Отвечай скорей.

Варианты:

...Отвечай поскорей

Не задерживай людей или Не томи своих друзей.

Ребенок отгадывает, в какой руке предмет.

Господин Хома дома.

Или

Госпожи Хомы нет дома.

Важно: если ребенок указывает на пустую руку, надо одновременно показать руку, где есть предмет, чтобы ребенок не испугался отсутствия предмета и другие дети не смеялись (жест — протягивание предмета).

«УГАДАЙ-КА»

Для этой игры дети должны хорошо знать друг друга.

Сначала угадывают старшие дети.

Ребенок подходит к воспитателю и, закрыв лицо руками, кладет голову на руки воспитателя, которые лежат у того на коленях.

Воспитатель глазами(!) подзывает другого ребенка, и тот говорит (постукивая первого по спине):

Тук-тук, молоток,

Чей, чей, голосок?

Первый ребенок должен отгадать, кто подходил.

Если не отгадал (ребенок не должен расстроиться), берем его головку руками и поворачиваем так, чтобы он мог посмотреть. Т. к. это делает сам воспитатель, никто не говорит, что ребенок «подсмотрел, так не честно».

Можно попросить повторить слова (например: «Скажи громче»).

Надо избегать ситуации, когда дети высмеивают кого-то.

Не надо говорить детям, что они отгадывают по голосу, обычно, после 5 лет они сами делают это открытие.

«САПОЖНИК»

В центр круга ставится табуретка.

«Сапожник» сидит в подвальчике, у него нет света (закрыто лицо).

Поем вместе:

Бедный сапожник в подвале живет,

Ребятам обувку он чинит и шьет,

Но нынче не видно ему ничего,

Ведь солнце не светит в подвале его.

Воспитатель глазами подзывает ребенка, который приходит к сапожнику, стучит и спрашивает:

Мои ботинки уже готовы?

Сапожник должен угадать, кто стучит.

Если не отгадал:

Лучше повтори еще раз.

Старшие дети иногда начинают менять свой голос, это можно разрешить, если они сами до этого додумались и если отгадывать тоже должен старший.

МЫШКА-КУБЫШКА

Мышка, мышка, серая кубышка,

Продай теремок, продай невысок.

За плошку, за ложку,

За палку, за мялку,

Горшечны покрышки,

Еловые шишки.

МИШКА

Я добрый, толстый мишка.

Из леса я пришел.

Люблю танцевать я слишком

И друга я нашел.

Припев: Мы танцуем, посмотри,

Ножки пляшут раз, два, три. 2 раза

Забота о чувствах ребенка через детские игры

Чувства осязания, жизни, движения, равновесия передают нам непосредственное переживание опыта, полученного нашим телом. Как мы себя чувствуем, как мы стоим и ходим, лежим или сидим — мы воспринимаем посредством этих чувств. Воля, как деятельность, преимущественно действует в этих четырех процессах.

В работе увиделось, что чувства очень тесно переплетаются друг с другом. Так что представленное разделение несколько условно и означает, что в данный момент воспитатель делает акцент на одно из чувств, в другое время этот же стишок поможет работать с другим чувством.

ЧУВСТВО ОСЯЗАНИЯ

Игры для детей

Игры на спине

1. Две сороконожки

Бежали по дорожке,

Бежали, бежали

И друг друга повстречали.

Как друг друга повстречали

Крепко-крепко обнимали.

Так друг друга обнимали,

Что едва мы их разняли.

(легкие пальчики легко бегут по телу).

встречаются за шеей, сцепляются и крепко держатся друг за друга

2. Я — дрозд и ты — дрозд.

У меня нос и у тебя нос.

У меня щечки гладки

И у тебя щечки гладки.

У меня губки сладки

И у тебя губки сладки.

дети показывают друг на друге,

касаясь лица друг друга пальцами.

Я друг и ты друг.

И мы любим друг друга.

Дети обнимаются

Здесь также обращение к чувству «Я»

ЧУВСТВО ЖИЗНИ

Танец

Вперед четыре шага,

Назад четыре шага,

Кружится, кружится наш хоровод.

Ножками потопаем,

Ручками похлопаем,

Глазками помигаем,

А потом попрыгаем.

дети повторяют движения за воспитателем

Важно: легкость жестов и радостное настроение

«Каравай»

Как на… день рожденья

Испекли мы каравай.

Вот такой вышины,

Вот такой нижины.

Вот такой ужины,

Вот такой ширины.

Каравай, каравай,

Кого любишь — выбирай.

ЧУВСТВО СОБСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ

Медвежонок потянулся,

потянуться, встать на носочки

Раз нагнулся, два — нагнулся.

нагнуться влево, вправо

Лапы в стороны развел,

развести руки

Видно, меда не нашел.

ножать плечами

Влез на дерево и вот — мёд!

Растет росток,

Растет росток,

Он поднимается, растет.

Когда же он поднимется, Распустится цветок.

Я — точка, Я — большой.

облизнуться.

«СОВА»

В темном лесе, во мгле

Сидит совушка в дупле.

А в глухую ночь

глаза закрыть ладошками,

дети стоят в кругу

Вылетает прочь.

Вылетает на работу,

На ночную на охоту.

А как станет светло

дети ходят в пространстве маша крыльями

Она снова в дупло забирается,

В темноте, в глухоте отсыпается.

дети собираются в центр круга и закрывают глаза

ЧУВСТВО РАВНОВЕСИЯ

ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Скок-скок, поскок

Молодой дроздок,

По водичку пошел,

Молодичку нашел

Молодиченька-невеличенька,

Сама с вершок,

Голова с горшок.

Я журавль длинноногий,

Я шагаю по дороге.

Топну правою ногой,

Постою часок-другой.

Топну левою ногой,

Постою часок-другой.

Клюв широкий открываю

И лягушку поджидаю.

Лягушонок прискакал

Ам! Его я не поймал.

стою на одной ноге

Музыка и пение

РОЖДЕСТВО

Светлый праздник Рождества, алилуйя, алилуйя, алилуй

Бог отец прислал Дитя

Все приветствуют Христа

Звери греют малыша

Камни все у его ног

И расцвел в ночи цветок

Пастушки к нему идут

Ангелы ему поют.

Запели пять ангелочков, запрыгали пять ангелочков

Один зажег в печи огонек,

Другой поставил котелок,

А третий кашку насыпал,

Четвертый сахар добавлял,

А пятый молвил: «Ешь малыш,

Не торопись, не обожгись».

ПАСХА

1.

1. Волшебный чудный домик, пять комнаток есть тут.

Коричневые малыши в том круглом домике живут.

2. Вот в домик мы войдем и малышей найдем,

Их в землю бережно положим и ключевой водой польем.

3. Вот солнышко взошло, земле послало лучик ясный.

И стали яблоней прекрасной.

2.

1. Под напев молитв пасхальных и под звон колоколов

К нам весна спешит из дальних из полуденных краев.

2. В зеленеющем уборе млеют темные леса

Небо блещет словно море, море точно небеса.

3. И в саду у нас сегодня я заметил как тайком

Похристосовался ландыш с белокурым мотыльком.

3.

1. Слышишь, слышишь звон небес, через снежные завесы

Эту радость как объять, к нам весна пришла опять.

ЗИМНЯЯ ЗАКЛИЧКА

ОСЕНЬ-НЕВИДИМКА

День прохладный, голубой.

Лес овеян легкой дымкой,

Осень ходит невидимкой

И шуршит листвой.

В тихий лес она пришла

Из волшебной светлой сказки

И деревьям дарит краски,

Полные тепла.

Дали чисты и ясны,

На полях покой глубокий,

Улетают в край далекий

Птицы до весны.

Приложение 4. Эвритмия

Из эвритмических занятий

Конечно, помещенные ниже стихотворения с небольшими комментариями не могут дать полноценного представления об эвримических занятиях. Тем не менее мы все же решили включить в приложения отдельные примеры из разработок наших эвритмисток. Возможно, что кто-то из читателей по каким-либо причинам заинтересовался именно этой стороной работы вальдорфского детского сада. Если внимательно прочесть раздел книги, посвященный эвритмии, то на основе данных нами примеров читатель сможет гораздо конкретнее и живее представить себе ход занятий.

Солнышко, солнышко, Колоколнышко!

”о” наверху

Мы малые цветочки,

“а” маленькое ладошками

Зелененькие почки,

“л” наверх

Сидим в земле холодной,

“с” сверху вниз

Темно нам и студено,

“с” сверху вниз до земли

Мы тянем ручки кверху,

“у” — “е” вверх

Мы тянем ручки к свету,

“у” — “е” вверх

Солнышко, приди скорей,

“о” сверху вниз

Землю, Солнышко, согрей.

“о” сверху вниз

Чтобы стало нам тепло,

“л”

Чтобы стало нам светло,

“л”

Чтобы малые цветочки

“а” как в начале

Распустили свои почки.

“л” как в начале

Выполнение детьми этого стихотворения дает им понятие о росте. Дети в движении переживают рост растения. С маленькими лучше делать его стоя на коленках. На первую строчку “о” руками наверху, немного покачивая на слово “колоколнышко”, как будто колокол. И далее обозначенные звуки, как будто мы ростки, которые хотят вырасти.

И потом:

Вырос прекрасный цветок на поляне,

вырастаем

Утром раскрылись его лепестки,

раскрываемся

Всем лепесткам красоту и питанье

“л”

Дружно дают под землей корешки.

“д”

Эвритмизированная пальчиковая игра:

Стала курочка считать

Маленьких цыпляток —

прикасаться пальчик к пальчику

Желтых пять

одну ладошку раскрыть-закрыть

И черных пять,

вторую раскрыть-закрыть

А всего десяток.

обе раскрыть

Паучок все вверх ползет,

Паутинку он плетет.

Паутинка так тонка,

прикасаться пальчик к пальчику

Крепко держит мотылька.

крепко сцепить пальцы

Паутинка рвется —

с силой разъединить ладони

Мотылек смеется.

«эвритмический смех

ПРИМЕР ЗАВЕРШЕННОЙ

ЭВРИТМИЧЕСКОЙ ИГРЫ-ДЕЙСТВИЯ

ЗИМА

Из глубокого колодца (приветствие)

Солнце медленно встает.

Свет его на нас прольется,

Луч его нам улыбнется,

Новый день оно начнет.

Две быстрых ноги — чтоб скакать и бежать. (география тела)

Две ловких руки — чтоб носить и держать.

Ротик румяный — чтоб спрашивать вслух.

Два ушка — чтоб слушать, что скажет нам друг.

Глазика два — чтоб смотреть, что вокруг.

А сердце в груди — чтоб только любить.

Жил да был зимой Морозко,

Молодой был и веселый.

Крепко-крепко он морозил.

крепко себя обхватить

Раз дыхнет — замерзнут уши,

выдох-вдох

Два дыхнет — замерзнут щеки,

выдох-вдох

Три дыхнет — замерзнет нос!

выдох-вдох

Крепкий-крепкий был Мороз!

Но веселый, озорной,

Он любил гулять зимой:

крепко обхватить

— Я Морозко молодой, я люблю гулять зимой.

легко скакать по кругу, руки наверху

Поскачу на озеро, чтоб и там морозило!

ритм короткий-короткий-длинный на лире, идти дальше по кругу, прислушиваясь к ритму, как будто звенят сосульки

Смотрит, кого бы заморозить?

Как на тоненький ледок ножками

Выпал беленький снежок.

«е» сверху вниз

Выпал беленький снежок —

Ходит Ванюшка-дружок.

Снег Мороз на Ваню сыпет,

макушка-плечи-колени-ступни

Сверху вниз все сыпет-сыпет,

макушка-плечи-колени-ступни

И снежинки на руках

легко прикасаться к ручкам

И снежинки на ногах

к ножкам

Серебрятся в огоньках.

то же

А Ваня в шубе, в шапке, в варежках, в шарфе... Тепло ему. «Надевать» перечисленное.

Ваня снежную бабу лепит. Сначала большой ком катает-катает-катает... и поставил. Поменьше ком катает-катает-катает... и поставил. Самый маленький ком .......

(руками движение катания кома от большого до самого маленького — носика).

Мороз посмотрел-посмотрел, поморозил-поморозил и дальше поскакал:

— Я Морозко молодой, я скачу-скачу зимой.

легко скакать по кругу, руки наверху

Доскачу-ка я до леса, может там мне будет дело!

ритм короткий-короткий-длинный на лире (то же, что в первый раз)

Смотрит, кого бы заморозить?!

Все деревья белые,

«е» наверху

Снегом запорошены,

«с» вниз

Тоненькие веточки маленькое

«е» пальчиками

Все покрыты инеем.

то же

Маленькие елки

«е» внизу, присесть

И большие ели

«е» наверху

Что-то приумолкли,

вниз

Что-то присмирели.

наверх

Снег с утра до ночи

плавное движение вниз

Все засыпать хочет.

И в лесу все тише,

плавное движение вверх

И снега все выше.

Елочки-подружки

«е»

Говорят друг дружке:

«а»

Слишком много снега —

«о» плавно вниз

Тяжело макушке.

А под елочкой зайчик:

Зайка беленький сидит

И ушами шевелит:

Вот так, вот так.

И ушами шевелит.

Зайке холодно сидеть,

Надо лапочки погреть:

Хлоп-хлоп, хдоп-хлоп.

Надо лапочки погреть.

Зайке холодно стоять,

Надо зайке поскакать:

Скок-скок, скок-скок.

Надо зайке поскакать.

Кто-то зайку напугал,

движения согласно тексту

Зайка прыг — и убежал!

все быстро садятся на корточки и закрывают лицо ладошками

Был — и нет, пропал.

открывают лицо-закрывают

Игра: Зайка-зайка, попляши, небольшие танцевальные движения все в кругу

Зайка-зайка, поскачи!

Зайка по лесу скачет-скачет, скачет-скачет, вдруг! Мороз идет — спрятался!

скакать по кругу и вдруг присесть. Того, кто не успел спрятаться, Мороз замораживает и отправляет в центр круга (к свече) отогреваться. Игра заканчивается, когда остается лишь несколько зайчиков. Тогда все выпрыгивают из центра.

Как на горке снег-снег-снег,

«е» наверху

И под горкой снег-снег-снег,

«е» вниз, приседая

И на елке снег-снег-снег,

И под елкой снег-снег-снег.

А под снегом спит медведь —

Тише, дети, не шуметь!

аналогично

Бурый мишка спит в берлоге,

Обхватив бочонок с медом.

Он берет во сне из бочки

Бурой лапой понемножку.

Будет мишка бурый летом

Босиком бродить по лесу.

Будет мишка пчел будить,

Чтобы меду раздобыть.

А пока он спит под снегом

Лучше мишку не будить.

Под елкой — маленькая норка. Кто в норке живет?

Тук-тук-тук

сначала стучать тихонько и прислушиваться

Тук-тук-тук

громче

Тук-тук-тук

еще громче

зафырчать как ежик, и дети радостно закричат: ежик!

Опять некого морозить. Мороз дальше поскакал.

— Я Морозко молодой, я скачу-скачу зимой.

Поскачу-ка я в деревню, там дома я все проверю!

ритм

А в деревне дома стоят крепкие.

У меня есть дом, деревянный дом,

«д»

Стены крепкие в нем.

обхватить себя руками, как можно крепче

Бревнышко к бревнышку,

Крыша треугольником.

«б»

Есть и окна, есть и двери,

А теперь я все проверю:

руки-ноги

Окна открываются — окна закрываются,

руки

Двери открываются — двери закрываются.

ноги

В доме есть и печка — теплое местечко.

все в круг

В доме есть дубовый стол.

На столе самовар — и пыхтит, и фырчит,

Всех нас чаем угостит.

все ставят ручки как стол

Мороз снаружи морозит, а нам тепло,

«р» наружу, «е» к себе

Мороз снаружи злится, а нам тепло,

«р» наружу, «е» к себе

Мороз снаружи трещит, а нам тепло.

«р» наружу, «е» к себе

Солнце село за село,

Спят синицы, сойки спят.

Спит в реке усатый сом,

Спит и лес, и степь, и сад.

Стадо спит, пастух и пес.

Сон в страну свою унес.

завершение

Список литературы

1. Антология вальдорфской педагогики. — М., 2003.

2. Аристотель. Сочинения в 4 томах. — М., 1976.

3. Болотина Л. Р., Комарова Т. С., Баранов С. П.. Дошкольная педагогика. — М., 1988.

4. Гармоничный ребёнок. — СПб, 2003.

5. Грюнелиус Э. М. Вальдорфский детский сад. — М., 1992.

6. Дошкольное образование в России. Сборник действующих нормативно-правовых и научно-методических материалов. — М., 1997.

7. Зеньковский В. В. Психология детства. — Екатеринбург, 1995.

8. Карлгрен Франс. Воспитание к свободе. — М., 1995.

9. Мухина В. С. Возрастная психология. — М., 1999.

10. Нойшюц Карин. Куклы своими руками. — М., 2001.

11. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М., 1999.

12. Обухова Л. Ф. Формы и функции подражания в детском возрасте. — М., 1994.

13. Платон. Собрание сочинений в 4 томах. — М., 1993.

14. Риттельмайер К. Архитектура школы. — Калуга, 1998.

15. Смирнова Е. О. Психология ребёнка. — М., 1997.

16. Barz H. Der Waldorfkindergarten. — Belz, 1990.

17. Jaffke F. Spielen und arbeiten in Waldorfkindergarten. — Stuttgart, 1991.

18. Klafki W. Funkkolleg Erziehungswissenschaft 3 Bände. — Frankfurt / M., 1970.

19. Krenz Armin. Kinder spielen sich ins leben — der Zusammenhang vol Spiel- und Schulfümahigkeit. — http://www.kindergartenpaedagogik.de/

20. Nietschke A. Das Verwaiste Kind der Natur. — Tübengen, 1968.

21. Papousek Alexandr von. Gontard Spiel und Kreativiümat in der frühen Kindheit. — Stuttgart, 2003.

22. Plan uns Prais des Waldorfkindergartens. — Stuttgart, 1991.

23. Schmid d-r K. A. Encyclopaedie des gesamten Erzieungs- und Unterrichswesen..., Bd 1—5.

24. Scheuerle H. Das Spiel. — Weinheim und Basel, 1991.

25. Seitz Marielle / Hallwachs Ursula (Hg): Montessori oder Waldorf? — München, 1996.

26. Steiner R. Erziehung des Kindes... — Dornach, 1976.

27. Remo H. Largo Babyjahre. — Ulm, 1998.

Сноски

Сноски к стр. 7

\* Например, такой аспект жизни человека, как «домашний уют». Он есть в жизни, но не может тематизироваться точной наукой: как можно измерить, взвесить «уют» или провести с «уютом» эксперимент? Однако, например, для детского сада домашний уют имеет огромное значение для самочувствия детей. В «научной» педагогике и психологии, в программах «уют» не тематизируется. Его не относят к «педагогической действительности», изучаемой научной педагогикой. Домашний уют — это только один пример из сотен, которые приводятся в литературе по феноменологической педагогике.

Сноски к стр. 8

\* В подготовленной нами «Антологии вальдорфской педагогики», вышедшей в 2003 г. в издательстве «Просвещение», мы указываем на целый ряд таких положений.

Сноски к стр. 10

\* Понятие о сенситивных периодах ввела в психологию развития М. Монтессори.

Сноски к стр. 11

\* Принцип природосообразности вальдорфская педагогика разделяет со многими другими гуманистическими подходами. Однако, следует учитывать, что представления о природе ребенка у различных авторов гуманистического направления весьма различны.

Сноски к стр. 17

\* См. Л. Ф. Обухова «Возрастная психология».

\*\* См. В. В. Зеньковский «Психология детства».

\*\*\* Так, в трехтомной энциклопедии Вольфганга Клафки, книге, претендующей на полную, объемлющую картину современной педагогической науки, подражанию места не нашлось. Здесь даже не упоминается распространившаяся в последнее время в США концепция «Обучение на модели» или «Обучение путем наблюдения», рассматривающая роль подражания в обучении и развитии. Подражание также отсутствует и в других словарях по дошкольной педагогике, хотя концепция Бандуры «Обучение на модели» кратко упоминается. Подобная же картина наблюдается и в отечественной литературе.

Не так обстояло дело в педагогике XIX века. Например, в «Энциклопедии по воспитанию», изданной в 1858 г., говорится: «Пример среди воспитательных средств — значительнейшее. Почти с магической силой оно побуждает детей к подражанию».

Сноски к стр. 25

\* В дальнейшем изложении понятие «деятельность» будет ведущим. Мы воздерживаемся, однако, от проведения аналогий с деятельностным подходом в отечественной психологии, хотя такая параллель и напрашивается. В теории деятельности понятие «деятельность» используется как объяснительный принцип генезиса психики. Во всяком случае, о подражании в теории деятельности речь не идет. Сравнение этих двух деятельностных подходов — интересная научная задача. Однако, она выходит за рамки данной книги.

\*\* Теория деятельности говорит в этом случае о предмете деятельности, задающем смысл каждому отдельному действию.

Сноски к стр. 32

\* На этой основе в советской психологии была развита концепция о классово-исторической природе детства и детской игры: если детей заставлять работать и добывать себе пищу уже в самом раннем возрасте, то никакого «детства» и присущей природе детства игры не будет. Констатация факта совершенно верна, но выводы вызывают возражение: если растению не давать воды оно, конечно же, умрет. Однако это не значит, что природа жизни растения — в воде. Мертвое семя при любых внешних усилиях нельзя привести к росту.

\*\* Вот почему идея о ведущей роли взрослого может быть существенной помехой для развития полноценной игры в детском саду. Взрослый, руководствующийся этой идеей, будет стремиться постоянно вмешиваться в деятельность детей, чтобы постоянно давать ей импульсы, «развивать» ребенка, «формировать» его психику. Такая позиция взрослого вызывает вопросы и возражения не только у вальдорфских педагогов.

Сноски к стр. 39

\* О роли куклы в жизни ребенка см. Карин Нойщюц «Куклы своими руками».

Сноски к стр. 41

\* Феномен нормализации, как он описан М. Монтессори, во многом похож на опыт, описываемый вальдорфскими воспитателями.

Сноски к стр. 42

\* Проблема сущности игры обсуждается во многих работах по психологии игры. Обсуждается, в том числе, и вопрос о том, чтобы подчинить игру утилитарным задачам обучения правилам и нормам взрослой жизни. Большинство современных авторов однако считает, что в этом случае самое главное в игре, а именно — свободное от всяких ограничений проявление воли ребенка, — пропадает. Такая позиция, например, представлена в классической работе X. Шойерле «Игра», где специально обсуждается проблема социальной ролевой игры по заданному взрослыми сценарию.

Сноски к стр. 44

\* Эгоцентризм мышления ребенка — одно из основных положений (открытий) Жана Пиаже относительно особенностей детского мышления. По Пиаже ребенок-дошкольник «эгоцентричен», т. е. неспособен учесть перспективу другого лица и видит мир со своей позиции (пространственный, речевой и социальный эгоцентризм). Наряду с этим, основным значением, Пиаже употребляет термин «эгоцентризм» и производные от него в разных значениях, в том числе и как общую характеристику таких особенностей детского мышления, как анимизм — тенденция одушевлять предметы, финализм — приписывание явлениям человеческих целей, атифициализм — тенденцию рассматривать вещи, как сделанные человеком или человекоподобным существом.

Сноски к стр. 45

\* Материалы из статьи немецкого психолога Армин Кренц, посвященной связи игры с готовностью детей к школе. В своей статье автор обобщает результаты исследований детской игры.

Сноски к стр. 46

\* В других местах Л. С. Выготский все же уподобляет игру обучению и видит источник развития не в игре, а в окружающей среде, где ребенок воспринимает «высшие формы специфической человеческой деятельности». Мы можем согласиться с этим, если принять идею обучения через подражание (см. гл. 1), а не через целенаправленные действия взрослых по обучению.

Сноски к стр. 57

\* См. раздел об эвритмии.

Сноски к стр. 58

\* См. также раздел о праздниках.

Сноски к стр. 64

\* «Естественное» и «культурное» обычно понимаются как противоположные понятия. Но культуру можно понимать и по-другому, не как противоположность естественному: культура — это когда нечто идеальное становится естественным, повседневным. Наш быт — это и есть наша культура. Праздники и связанные с ними переживания должны стать бытом, частью жизни группы детского сада.

Сноски к стр. 72

\* См., например, книгу К. Риттельмайера «Архитектура школы».

Сноски к стр. 76

\* Из статьи Фрейи Яффке в книге «Plan uns Praxis des Waldorfkindergartens».

Сноски к стр. 86

\* Чаще всего эвритмию в детских садах преподают эвритмистки. Для краткости мы будем в дальнейшем писать «эвритмист», имея ввиду как эвритмистов, так и эвритмисток.

Сноски к стр. 97

\* Естественно, что не все зависит от детского сада: условия в семье играют очень большую, иногда решающую роль.

Сноски к стр. 101

\* Например, в классической работе X. Шойерле «Игра» пониманию игры в педагогике М. Монтессори посвящен отдельный раздел.

Сноски к стр. 102

\* В современных Монтессори-детских садах и школах дети занимаются искусствами — музыкой, театром т. д. Дополнительность педагогики Монтессори и Штайнера обсуждают некоторые зарубежные авторы, например, Seitz; Manelle/Hallwachs, Ursula (Hg.): Montessori oder Walldorf?