

Философия образования вальдорфской школы

*В.К. Загвоздкин, научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
доцент Московского педагогического государственного университета*

Вальдорфские школы в Европе и у нас

После первой волны вальдорфского бума в 70–80-х годах и относительного затишья в 90-х, в настоящий момент значимость вальдорфских школ на родине, в Германии, резко возросла. «Этот бум — следствие исследования ПИЗА, которое подтвердило наш подход», — говорит Вальтер Гиллер из Союза вальдорфских школ Германии. Целый ряд принципов Вальдорфской школы оказался идентичным тем, по которым построена система образования в странах, показавших высокие результаты по ПИЗА. «Шпигель» отмечает: «Школы в скандинавских странах работают по тем принципам, которые Вальдорф исповедует уже более 80 лет. В скандинавских странах дети остаются в одном классе в течение 9 лет, в Швеции и Норвегии — 8 лет, в Дании до седьмого класса нет отметок. Поздняя дифференциация детей по учебным достижениям — вот секрет успеха скандинавских стран, также как и вальдорфской школы».

В Финляндии, стране с наиболее эффективной системой образования — как это показало не только исследование ПИЗА 2000 и заново ПИЗА 2003, но и задолго до ПИЗА было констатировано в исследованиях OECD о качестве школьных систем в странах OECD¹, в 1990 году было принято специальное законодательное решение, легализовавшее вальдорфские школы и уравнявшее их в правах с государственными школами и другими реформ-педагогическими школами (Монтессори, Френе), которые были легализованы ранее². Согласно этому постановлению, школы с международно признанными образовательными концепциями могут учреждаться без дополнительных согласований с государственным ведомством и получают полную государственную финансовую и юридическую поддержку. Обоснование данного решения — желание государственной школьной системы учиться у альтернативных школьных моделей. Более близкое знакомство с современной финской школьной системой действительно обнаруживает в её

концепции общие черты с концепцией вальдорфской школы по целому ряду пунктов. Как убедительно показала ПИЗА, политика, направленная на многообразие или, по нашему, вариативность, законодательная гарантия свободы в области выбора методов обучения и программ — в рамках задаваемых централизованно общих целей, — действительная готовность учиться у альтернативных школьных моделей, а не утверждать, что наша система — наилучшая, как это было свойственно ещё недавно Германии и до сих, к сожалению, бытует у нас, дала свои результаты. Финская система образования считается одной из наилучших и эффективных в мире.

В России вальдорфские школы появились с начала 90-х годов. Однако идея, что у вальдорфской школы можно чему-то поучиться, вряд ли приходит кому-либо в голову. Скорее наоборот. После сравнительно недолгого интереса к ним в начале 90-х сегодня вальдорфские школы мало кого-то интересуют. Место и значение вальдорфских детских садов и школ для отечественного образования весьма неотчётливы. Сам по себе этот факт контраста состояния и имиджа вальдорфских школ у нас в стране и за рубежом заставляет задуматься о многом. По всей вероятности, представление общества — как широких слоев, так и профессионального образовательного сообщества — о том, что такое хорошая школа, что должна давать школа, в чём её основные задачи, за рубежом и у нас сильно различается. Вальдорфская педагогика приживается в России с большими трудностями, а негосударственные школы — основной источник инноваций школьных систем в мире — больше не будут поддерживаться государством. Полная противоположность финской модели.

Причины такого развития комплексны: «внешние условия» образовательной среды,

¹ OECD (Hrsg). Schule und Qualität. Ein Internationaler OECD-Bericht. Frankfurt/M. 1991.

² F.R. Jach Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa, Duncker und Humbolt. Berlin, 1999. С. 237.

которая всегда и везде имеет тенденции быть консервативной, особенности самой вальдорфской системы как таковой, специфика рецепции вальдорфской педагогики в каждом отдельном случае, естественное для любой инновационной деятельности несовершенство на начальных этапах становления и т.п. Имеющая место тенденция простого переноса моделей, сложившихся в совершенно иных культурно-исторических условиях, на нашу российскую почву, зачастую оказывается непродуктивной линией развития. Кроме того, теоретические основания вальдорфской школы разработаны и представлены на русском языке в недостаточной степени, что тоже затрудняет адекватное понимание и оценку.

В серии статей мы предполагаем восполнить пробел в знаниях россиян о вальдорфской школе и преследуем две основные цели. С одной стороны, довести до научного педагогического сообщества, а также управленцев реальную информацию о том, **каковы же конкретно цели и содержание образования в развитой европейской вальдорфской школе**. Это является важным и для самих российских вальдорфских школ, так как способствует устранению многочисленных недоразумений и слухов, основанных на обрывочных впечатлениях или вовсе безосновательных (Так, считается, например, что вальдорфские школы будто бы ничему не учат, предоставляя детям полную свободу, изолируют учащихся от современной

жизни, помещая их в какие-то искусственные тепличные условия, исключают компьютерную технику, не дают серьёзного естественно-научного, математического образования и т.д.). С другой стороны — дать коллегиям и отдельным учителям вальдорфских школ в России и в других регионах с русскоязычным населением материал, которым они могут пользоваться как помощью для выстраивания учебного процесса в своих школах.

Общие цели и основания вальдорфской педагогики

То, что принципиально отличает подходы вальдорфских детских садов и школ от других педагогических концепций, — это *способ обоснования своей практики и формулировка целей образования*. С одной стороны, вальдорфская педагогика критически отграничивает себя от педагогических моделей бихевиористского толка, в которых за основу берутся требования экономики и общества, а сам процесс обучения осмысливается подобно технологическому производственному процессу. Основная задача школы (согласно такому подходу) — это прежде всего удовлетворить потребности общества в производительных силах. С другой стороны — от таких концепций, которые видят основную задачу школы в процессе социализации, т.е. подготовки к жизни в современном гражданском демократическом обществе³. В обоих случаях критерии берутся вне человека и цели; правильные сами по себе, будучи поставлены сугубо теоретически, могут по этой причине не быть достигнуты. Так же и традиционное гуманитарное гимназическое образование вальдорфской школой за оторванность от реальных потребностей жизни. При этом все эти элементы — профессионально-технический, социальный и общегуманитарный — в вальдорфской школе выражены весьма сильно. Цели сами по себе принимаются, но меняется общий подход к их формулировке и решению задач по достижению этих целей.

Тезис, выдвигаемый основоположником школы Р. Штайнером, таков: *основная задача педагогики — пробуждение и развитие заложенных в каждом ребёнке способностей и задатков*. Соответственно, и каждый предмет рассматривается в плоскости его потенциальных возможностей служить инструментом развития⁴. Таким образом, исходным пунктом педагогики должен быть не социальный заказ, не требования государства, общества, экономики и т.д., а способности и задатки ребёнка, его потребности в развитии. Если сосредоточиться на потребностях в развитии ребёнка *в каждый конкретный момент* и руководствоваться при этом *целостной картиной человека*, т.е. не понимать способности узко, например, отдавая преимущества формированию интеллекта⁵, то в результате такого обучения мы получим молодое поколение, которое будет в состоянии *«постоянно вливать в этот социальный порядок новые силы»*. Здоровый, пол-

³ Мы ограничимся здесь позиционированием вальдорфской школы внутри западного образовательного контекста. Этот контекст не чужд и российскому образованию, но здесь нужно было бы по иному расставлять акценты (В.З.).

⁴ Отсюда следует, что к так понимаемой педагогике можно применить термин «развивающая», который в нашей стране ассоциируется с «развивающим обучением» Б.Д. Эльконина и В.В. Давыдова. Всё дело в том, как понимается развитие. Конечно, задатки и способности, о которых идёт речь в вальдорфской педагогике, нельзя отождествлять с сугубо теоретическим мышлением (В.З.).

⁵ В этом смысле само понятие «развитие» отличается от широкораспространённого, которое под «развитием» подразумевает именно развитие интеллекта, т.е. того, что измеряется тестами. Развитие интеллекта есть важная, но все-таки только одна часть общего развития человека (В.З.).

ноценно развитый, свободный человек — есть цель образования, как его понимает вальдорфская школа.

Разумеется, нет такой образовательной концепции, которая ставила бы своей целью «производить» больных, закомплексованных, послушных, подверженных авторитету, несвободных граждан. Но если за основу брать не потребности в развитии, не способности и задатки, не актуальные запросы и требования учеников в их конкретной жизненной ситуации, а требования государства и экономики, сформулированные к тому же в общей, абстрактно-научной форме нормативных актов, то молодые люди будут выходить из школ именно такими, т.е. закомплексованными, с различными нарушениями в здоровье, с проблемами мотивации и т.д., несмотря на все благие декларации. В случае, если школа будет придатком экономики или государства, она *«не может быть чем-то прекрасным»*, а ученики будут ощущать учебно-воспитательный процесс как принуждение. В них будет пробуждаться сопротивление против такого насилия, который будет искать различные формы пассивного или активного протеста. Таков тезис Р. Штайнера. Насколько он справедлив? Это могут показать только эмпирические данные социологических исследований, и они говорят, скорее, в пользу данного положения. Очень многие недовольны своим школьным прошлым. Из этой общей мысли вытекает требование школьного самоуправления, автономии, когда решения, касающиеся актуального учебного процесса, принимаются на уровне школы и *«опыт, полученный в преподавании, непосредственно вливается и в управление»* (Штайнер). Школьная система, как автономная, самоуправляющаяся система внутри общественного целого, — основная идея социального устройства, выдвинутая Р. Штайнером в 1919 году.

Такая постановка вопроса оказалась в настоящее время весьма актуальной, а требование автономии школы, которое во время Штайнера казалось радикальным, сегодня уже никого не удивляет и является основным трендом образовательной политики развитых стран. Актуальность этих общих положений в настоящее время определяется несколькими причинами. Во-первых, время убедительно показало неэффективность управляемой извне государственной школы. Во-вторых, современное общество и, в частности, мир труда изменяются настолько быстро, что сами изменения становятся основной характеристикой жизни. Таким образом,

критерии, которые можно установить «на настоящий момент», например, по содержанию образования, в течение короткого времени устаревают. В-третьих, отношение общего и профессионального образования в настоящее время требуют радикального пересмотра: 1) способности, выходящие за рамки сугубо профессиональных требований, и общее развитие оказались весьма значимыми в современной профессиональной деятельности, в мире труда; 2) стало очевидным, что любой человек, получивший «общее» образование, всё равно будет занимать какое-то место в обществе и заниматься какой-то профессиональной деятельностью. Общетеоретическое, академическое, фундаментальное образование, как показал опыт, оказывается недостаточным в сложном, динамичном, комплексном современном мире. Осознание этих фактов, открытие условности границ между общим и профессиональным образованием привели к широкой дискуссии о перестройке как общего, так и профессионального образования, об изменении соотношений между ними в сторону стирания этих границ⁶, что тоже полностью совпадает с концепцией вальдорфской школы. И наконец, проблемы протестного поведения подростков и молодёжи, а также тех детей, которые отказываются от посещения школы — их число весьма велико, общеизвестны.

Идея школьного самоуправления, участия общественности в управлении школой, интеграции элементов профессионального образования в общее и наоборот — всё это ключевые идеи вальдорфской школы, конституирующие её организацию и учебные планы (программы). В этом смысле (а об этом говорит, в том числе, и критическая литература) вальдорфские школы значительно опередили время, предвосхитив тенденции, ставшие актуальными лишь в последние десятилетия. Отмечается, что значимость вальдорфских школ не в последнюю очередь определяется изменениями требований мира труда к образованию⁷, а многие фирмы предпочитают брать на работу выпускников вальдорфских школ⁸.

⁶ Это положение — один из основных тезисов так называемого компетентностного подхода, который, к сожалению, не был понят в этом смысле в дискуссии о компетентностном подходе, проходившей недавно в нашей стране. Ср. *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung, 2000 (В.З.)*.

⁷ См.: Gerhard Herz, *Waldorfpädagogik als Innovationsimpuls* // F. Bohnsak, E.M. Kranich (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Belz. 1992.

⁸ Информация почерпнута нами не только из публикаций, но и «из первых рук» во время пребывания в ФРГ.

Антропологическое обоснование учебного плана

Идея человека, лежащая в основе той или иной педагогической теории, достаточно редко представлена в явном виде, а ещё реже она является основой педагогического процесса и, более того, понимания всего образования в целом. Если мы встанем на антропологическую точку зрения и поставим в центр человека, то тогда сами исторические требования, из которых исходит альтернативная антропологической социологической позиция, будут осмысливаться и оцениваться нами сквозь призму человека. В соответствии с этой общефилософской позицией вопрос о природосообразности, о соответствии человеку стоит не только в педагогике, но и в обществе в его целом.

Учебные программы вальдорфской школы, общая концепция и программы отдельных предметов говорят сами за себя. Обращает внимание стремление вальдорфских педагогов представить свои учебные планы не как сумму отдельных предметов, а как некое *взаимосвязанное целое*. Для этого введён особый раздел — «горизонтальный учебный план», позволяющий взглянуть на совокупность предметов в их органическом единстве. Такого раздела мы не нашли в учебных планах государственных школ Германии, Австрии и Швейцарии. Среди российских вальдорфских учителей имеет хождение программа, написанная учителями из Швеции. В ней весь учебный план представлен «по-вальдорфски» — в виде дерева с корнями, ветвями и листьями. Три общих девиза для трёх больших этапов обучения объединяют все усилия педагогов в единое целое: «мир добр» (дошкольное детство), «мир прекрасен» (период младшей и средней школы), «мир истинен»⁹ (старшие классы, когда на передний план выходит научное познание). Органическая целостность образовательного процесса, нашедшая своё выражение в образе дерева, высоко ценится в этой педагогике. Это должно быть отражено и в программе школы вплоть до её внешнего оформления.

В вертикальных учебных планах — программах отдельных предметов по ступеням обучения — представлено содержание образования и трактовка антропологического обоснования распределения содержания обучения по этим ступеням. Основная идея — отразить в планах це-

льное развитие ребёнка, которое в максимально возможной степени способствовало бы развитию и отвечало потребностям каждого возрастного периода. Этому же служат и методы обучения. Преподавание должно быть построено таким образом, чтобы помимо овладения предметом, например счётом, письмом и чтением, т.е. знаниями, умениями и навыками в названных областях (это является общими целями любой школы), мы могли бы решать в *рамках тех же самых уроков* и ряд других, *общеразвивающих* задач. Например, развитие воображения, памяти, двигательной активности, творческих способностей, эстетического и социального чувства. Широкое предложение дисциплин, связанных с практической деятельностью — рукоделием и ремёслами и др., занятия искусствами, изучение двух иностранных языков с первого класса дополняют «*общеобразовательные предметы*» до целого. Эти *дополнительные задачи развития*, которые перед собой ставит школа, иногда несколько замедляют процесс освоения знаниями, умениями и навыками в областях, традиционно считающихся основными для школьного образования. Последние вписаны в более широкий образовательный процесс и никогда не являются самоцелью. Необходимость такого дополнения обосновывается антропологически и является одним из практических приложений антропологического принципа. В самом деле, зачем с точки зрения требований информационной или знаниевой цивилизации вязать в первом классе на спицах, петь в хоре и играть на инструменте, слушать и пересказывать сказки?

Логика в данном случае иная: если основное время обучения в начальной школе, когда «силы и способности души ребёнка» находятся ещё в пластичном состоянии формирования, посвящать сугубо отработке навыков и умений в чтении, письме и счёте, чтобы создать основу для дальнейшего образования, то мы, достигнув, быть может, эффективности в этих частных операциях, упустим *ценнейшее время детства* для *общего развития* человека. В конечном итоге, важно совместить различные линии развития в едином целостном учебном плане. В человеке всё взаимосвязано. Нельзя выделять какую-либо линию развития в качестве основной. То, что сегодня может казаться неважным с точки зрения «требований общества на данный момент» (Штайнер) — т.е. социологическое или культурно-историческое обоснование содержания образования, может вдруг стать весьма актуальным через 10 лет.

⁹ Эти девизы дал сам Р. Штайнер как обобщающие принципы больших этапов обучения и воспитания (В.З.).

целостное развитие ребёнка, дать ребёнку на каждой ступени развития такое содер-

Интересно в свете вышесказанного обратиться к основаниям вальдорфской педагогики, изложенным Р. Штайнером в его главных трудах.

Категории личности и индивидуальности

Обоснованием педагогики, по Р. Штайнеру, должна служить «целостная антропология». Такую антропологию он попытался создать в своей антропософии. Для одних антропософское понимание человека, лежащее в основе вальдорфской педагогики, это и есть самое ценное в ней. Для других, наоборот, именно оно является главным камнем преткновения, предметом критики и обвинений её в «ненаучности». Широко распространён и такой взгляд: вальдорфская педагогика — это хорошо, это весьма успешная практика. Но её основания не могут быть приняты. Таким образом, признание вальдорфских школ и принятие философских и антропософских воззрений Р. Штайнера научным сообществом — не одно и то же.

Как правило, говоря о Штайнере, чаще всего имеют в виду его так называемый «теософский» период. Многие критики Р. Штайнера считают, что его антропология носит безличный «космический» характер. Но Штайнер развивал идею личности как основную антропологическую категорию, никогда от неё не отказывался и указывал на опасную тенденцию современной ему психологии обойтись в своём познании без данной категории: «Предметом психологии хотят сделать только явления, в которых проявляется человеческий дух, но не его самого»¹⁰.

Начало личности в человеке — чисто духовной природы. Однако человек не есть только личность, он обладает телесностью, а также и конкретной историчностью, связанной со временем и местом своего рождения.

Наряду с категорией личности фундаментальной является категория *индивидуальности*. Утверждая принцип личности как *общую* системообразующую антропологическую категорию, мы ещё ничего не говорим об *особенном* и его природе. Однако то, что отличает одного человека от другого, может лежать в разных плоскостях. Различия, относящиеся к телесным особенностям, конституции, темпераментам, типам нервной системы и т.п., образуют основу различных типологий, характерологий. По отношению к личностному уровню — к тому, что у М. Шелера, а вслед за ним и у В. Франкла называется «Person» — эти особенности носят

внешний характер. Существуют мужчины и женщины, экстраверты и интроверты и т.д., и особенности, связанные с этим. Все эти различия относятся к *природному* в человеке и являются *типическими*. *Индивидуальность* — это такое *особенное*, которое *коренится в личностном начале человека, в его «Я»*, одновременно *выводя это «Я» за пределы самого себя в содержательном отношении к миру*. Возможно, что А.С. Пушкин и И.В. Гёте были «циклоидами» по своим конституциональным особенностям и обладали сангвиническим темпераментом. Несомненно, что эти особенности их конституции и темперамента отразились в их творчестве. Но сам факт творчества, т.е. того, что они стали поэтами, неповторимое своеобразие творчества каждого из них коренятся, безусловно, не в этих конституциональных особенностях, а также и не во влиянии исторических обстоятельств. *Индивидуальность связана с призванием, жизненным предназначением человека*. Конституциональные особенности и темперамент, исторические условия могут как способствовать, так и препятствовать раскрытию индивидуальности. Это с очевидностью демонстрируют врожденные дефекты. Личность сталкивается с дефектом или с особенностью конституции как с *внешней для себя данностью*. Она делает из этой данности нечто в процессе своего жизненного пути. Так же и социальная среда: испытания жизни могут быть по-разному проработаны разными людьми. Кто-то выходит из тяжёлых жизненных обстоятельств подавленным и озлоблённым, другой черпает в преодолении жизненных невзгод высокие моральные импульсы.

Развитие в данном контексте может быть понято как преобразование «природы» и жизненного опыта началом личности-индивидуальности человека, степенью проявленности индивидуально-личностного начала в жизни конкретного человека.

Духовная индивидуальность человека проявляется в его биографии¹¹. Человек — это единственное существо в мире, которое имеет биографию — индивидуальную линию жизни, связанную с призванием. Жизнь ярко выраженной индивидуальности несёт на себе печать целого. Биографии выдающихся личностей могут являться могучим воспитательным и образовательным средством. Научные знания,

¹⁰ Штайнер Р. Очерк теории познания гётевского мировоззрения. М., 1993. С. 84–87.

¹¹ Идеи биографии, как проявления индивидуальности, разрабатывались Штайнером впервые в «Теософии» (1904 г.), а также в ряде статей и лекций (В.З.).

явления истории и культуры, прочитанные в зеркале биографий, вплетены в живую ткань человеческой жизни и пробуждающе действуют на скрытые задатки учеников. В биографиях заложен огромный воспитательный потенциал. Поэтому работе с ними в вальдорфской школе придаётся очень большое значение.

Человек как познающее и деятельное существо

В своих ранних трудах Р. Штайнер рассматривает человека в основном в аспекте его познавательной деятельности, а также в его поступках, то есть с гносеологической и этически-моральной стороны. В «Философии свободы» Штайнер утверждает, что обе эти стороны — познающий и поступающий человек — тесно связаны между собой. Человек свободен тогда, когда в своих поступках руководствуется *осознанными мотивами*. Последние суть *представления человека о конкретных обстоятельствах, в которых происходит поступок или осуществляется деятельность в целом*. Возможно ли объективное, соответствующее сути дела суждение об объекте действия? Или мы совершаем поступки лишь под влиянием неосознаваемых мотивов, лишь задним числом приписывая себе свободу? Р. Штайнер выступает против общепринятой этики, приписывающей личности руководствоваться в своих поступках абстрактными нормами, общими для всех и исключаяющими человеческую индивидуальность, индивидуализированную этику, включённую в жизненные взаимосвязи каждой конкретной личности. Однако эта индивидуалистическая этическая позиция имеет смысл только в том случае, если в основу поступка ложится не произвол слепой личной воли, но *индивидуальное понимание*, что тождественно понятию «ответственного поступка».

Понятие свободы, как центральной антропологической категории, исключительно важно для вальдорфской педагогики, так как «воспитание к свободе» — это её объявленная цель. Свободу нельзя понимать так, что ученики делают всё, что им вздумается. Свобода, т.е. способность к самостоятельному, активному и ответственному ведению жизни, есть *цель* образовательно-воспитательного процесса, более того — цель всей человеческой жизни, которая никогда не может быть достигнута полностью. Это вектор, направление развития, импульс к которому молодому человеку должна дать школа.

Человек как целостность тела, души и духа

В книге «Теософия» (1904 г.) Р. Штайнер впервые даёт полный очерк своих антропологических взглядов, разрабатывая трихотомию человека, подразделение на *тело, душу и дух*. Причём особое место занимает разработка *душевного существа человека* как промежуточного между телесным и духовным. Важнейшее положение его антропологии состоит в высокой ценности телесного. *Телесность не есть только случайный инструмент духа, но непререкаемое условие его становления, его индивидуализации*.

Человек содержит в себе минеральный, растительный и животный миры, преобразованные в соответствии с началом личности, «Я»-существом. Особый интерес для педагогики представляет второй уровень организации человека — уровень *психосоматических процессов*, обеспечивающий формообразование, рост, сохранение тела на протяжении жизни. Особенностью «тела пластических образующих сил» человека является то, что они лишь частично задействованы в поддержании физиологических процессов организма. Человек является культурным, познающим и творческим существом потому, что часть этих сил, задействованных в растительном и животном мире исключительно для поддержания жизни рода, свободна от природной связанности и дает основу для высших, произвольных психических функций — памяти, произвольного воображения, мышления и т.д. К этому же уровню организации относятся привычки, темперамент, более глубокие свойства характера, совесть. Со стороны телесности это сфера жизненных процессов; со стороны душевного (сознания) — это область более глубоких душевных образований, сфера бессознательного душевного. Выделение этого уровня имеет фундаментальное значение для педагогики, психологии и медицины и является, на наш взгляд, весьма продуктивной эвристической идеей.

Трёхчленность психосоматического организма человека

Идея трёхчленности человеческого организма и его связи с душевными процессами является базовой для всей педагогики и лечебной педагогики, основанными Штайнером. Он рассматривал эту идею как наиболее значительный вклад, сделанный им в современное учение о человеке. Изложим кратко её суть.

Если мы посмотрим на форму человеческого тела в *морфологическом аспекте*, то сначала бро-

сается в глаза противоположность двух совершенно полярных форм: *головой и конечностей*. Человеческий череп с выпуклым черепным сводом, тяготеющий к шарообразной форме, представляет собой жёсткое и неподвижное образование. Он защищает мозг. Полностью противоположной является морфология конечностей: здесь мы имеем радиально-лучевое образование, тяготеющее к прямолинейной, вытянутой форме. Трубчатые кости ног и рук помещаются внутри мощной мышечной ткани, которая поддерживает всё тело, а также сообщает человеку способность к движению. В то время как череп по своей анатомической структуре — жёстко сросшееся костное образование, задача которого состоит как раз в том, чтобы обеспечить *покой и неподвижность* мозга для *внутренней динамики* деятельности представлений во внутреннем мире, в конечностях всё наоборот: внутри трубчатые кости, окружённые мощной мускулатурой, решают свою задачу, когда *движутся*, развёртывают *внешнюю динамику*, в деятельной, формирующей, творческой активности во внешнем мире. Срединное положение между этими полярностями занимает туловище.

Этим формам, разнящимся между собой по строению, соответствуют различия в *процессуальной плоскости*. То, что в строении скелета и образовании органов находит своё *морфологическое выражение*, имеет своё дифференцированное продолжение в физиологических, а также в душевных (психических) и духовных процессах, которые вместе с формами тела образуют нераздельное единство, все части которого соотносятся между собой.

Рассмотрим человеческий организм на процессуальной плоскости. Мы вновь сталкиваемся с полярностью *обмена веществ*, с одной стороны, и процессов *нервной системы и органов чувств* — с другой. Срединное положение между этими полярностями занимают *ритмические процессы* организма.

Морфологически центром обмена веществ являются органы брюшной полости, а также мышечная система конечностей, так что мы можем морфологически-функционально объединить *систему конечностей и обмена веществ* в единую систему. Центр нервной системы и органов чувств — в мозгу, и мы можем говорить о *системе головы и органов чувств* как о единой морфологически-функциональной системе. *Ритмическая система* организма, локализующаяся прежде всего в грудной клетке в работе лёгких и сердца, образует связующее звено между системой обмена веществ и конечностей и нерв-

но-чувственной системой, причём дыхание с его спокойным ритмом вдоха и выдоха, которые можно регулировать сознательно, тендирует больше к нервно-чувственной системе, в то время как деятельность сердца, связанная с кровообращением, отчётливо тендирует к полюсу конечностей и обмена веществ, протекающего полностью бессознательно. Само собой разумеется, что эти три системы функционируют в организме не изолированно, но пронизывают, взаимопроникают одна другую.

Идея морфологически-функциональной трёхчленности позволяет нам по-новому подойти к вопросу о здоровье, болезни и терапии. В совершенно здоровом организме — это, естественно, идеально-типическое представление — все три системы, его составляющие, образуют динамическое равновесие. Однако в реальном организме конкретного человека равновесие, как правило, смещено либо в сторону системы обмена веществ, либо в сторону процессов нервной системы. В первом случае мы имеем тенденцию к заболеваниям, сопровождаемым воспалительными процессами, повышением температуры и т.д.; во втором случае — к отложению солей, минерализации, склеротизации. Соответственно в терапии следует стремиться восстановить равновесие, чего можно достигнуть путём активизации деятельности противоположной системы. Данное положение нашло многообразное конкретное применение в антропософской медицине.

Подлинным источником здоровья является ритмическая система, выравнивающая и сглаживающая противоположности. Она никогда не устает в течение жизни.

Это положение о «здоровьесозидающей» роли ритмической системы имеет важные последствия для организации учебно-воспитательного процесса: ритмическая организация урока, всего учебного дня как в детском саду, так и в школе, с их переходами от головной активности к активности конечностей, от сознательной концентрации к произвольной активности детей — «вдоху» и «выдоху», а также поддержание здорового ритма смены сна и бодрствования — конкретные гигиенические педагогические мероприятия, направленные на профилактику и укрепление здоровья учащихся, — являются конкретными выводами из учения о морфологически-функциональной трёхчленности человеческого организма.

Основная идея связи душевного с телесным, как это представляется Штайнеру, заключается в том, что одушевлённым является *весь трёхчленный организм*, а не только нервная система.

Штайнер обобщает результаты своих исследований в следующих словах: *«Всё тело в его целом, а не просто деятельность нервной системы, является физической основой душевной жизни. И как последнюю для обычного сознания можно описать как представление, чувства и волю, так и жизнь тела — как нервную деятельность, ритмический процесс и процессы обмена веществ»*. С нервной системой непосредственно связана только жизнь представлений. Чувства же связаны с ритмической системой — прежде всего дыханием и сердечной деятельностью, но также и вообще с ритмами человеческого организма. Воля — с метаболизмом, процессами обмена веществ. Нервная система и связанные с ней представления служат лишь для осознания, восприятия этих процессов, но непосредственно не является причиной последних.

Идея функциональной и морфологической трёхчленности и основанное на ней понимание связи душевной, психической жизни с телом даёт возможность включить физиологический элемент в педагогику, понять процессы обучения с точки зрения физиологии. Физиологическое здесь не есть только нервная система и мозг, но весь организм. Такое включение психофизиологии в педагогику является своеобразным и единственным в своем роде, не имеющим аналогов в других педагогических системах. *Обычно вся физиология проходит по другому, медицинскому ведомству*, так что требование систем здравоохранения и образования к школе зачастую являются противоположным тем положениям, которые выдвигаются педагогами на чисто предметных и психологических основаниях. Язык физиологии и язык педагогики никак не пересекаются. Подлинное единство позиций может быть основано на целостной антропологии, органически включающей в себя оба эти аспекта.

Педагогическая концепция здоровья

Роковым последствием вышеназванного дуализма является и дуализм в самой системе обучения,

когда на уроках задействована преимущественно голова, а задача оздоровления понимается как разгрузка головы и компенсация *вредного самого по себе учебного процесса*. Идея психосоматической трёхчленности

позволяет создать педагогизированную концепцию здоровья¹². Опишем кратко лишь некоторые возможности.

Важнейшим с данной точки зрения является положение о значении ритмической системы для здоровья человека и о её связи со сферой чувств и эмоциональной жизнью. Это положение открывает для педагогики колоссальные возможности оздоравливающего воздействия. Апеллируя к чувству учеников, например, путём обращения к художественному образу как ведущему методико-дидактическому принципу, путем занятий искусствами и более действенными средствами, пробуждая в детях эстетическое чувство, чувство прекрасного, мы оказываем благотворное, гармонизирующее влияние не только на душу, но на весь организм, на формирующуюся в детстве и юности связь духовно-душевного с телесным, способствуя тому, чтобы эта связь осуществлялась корректно. Здесь коренится идея терапии искусствами, получившей в вальдорфской педагогике и антропософской лечебной педагогике широкое развитие.

В одной из лекций, посвящённых общему учению о человеке как основе педагогики, Штайнер кратко и несколько гротескно сформулировал эту идею, сказав, что *«целью воспитания является научить ребёнка правильно дышать и правильно спать»*. Проявляющаяся в дыхании и сне связь телесного с душевным должна быть правильно и гармонично сформирована в процессе развития ребёнка в детстве и юности. Всё значение этого мы можем понять, заглянув в статистику заболеваний сердечно-сосудистой системы и нарушений сна в современных индустриально развитых странах. Если принять вышеизложенный взгляд Штайнера как вероятную гипотезу, одной из существенных причин подобного положения будет являться неправильно организованная система воспитания и образования населения.

Инновации, осуществлённые Штайнером в первой вальдорфской школе в 1919 г.

В своё время реформы школьного обучения, проведённые Штайнером в первой вальдорфской школе, открытой в Штутгарте в 1919 году, были достаточно радикальны и инновационны. Перечислим коротко основные инновации, которые осуществил Штайнер в «материнской школе» вальдорфского движения:

¹² В настоящее время на Западе интенсивно обсуждается такая альтернативная позиция в отношении обучения и здоровья, весьма близкая вальдорфской. Это идея салютогенеза, исходящая из вопроса: как возникает здоровье? Ср. например, Eckhard Schiffer. *Wie Gesundheit entsteht*. Belz, 2002. В нашей стране также имеются многочисленные попытки создать «школу здоровья». Однако общая концепция такой школы пока не просматривается.

- специфически **возрастная ориентация** учебного плана и методов обучения; содержание образования ориентировано на потребности каждой возрастной ступени и служит духовно-душевно-телесному развитию ученика;
 - принцип **классного учителя**, который «ведёт» свой класс с первого по восьмой год обучения; он ответственно в сотрудничестве с коллегами, в кооперации с родителями «выстраивает» весь учебный процесс и обладает значительной степенью педагогической свободы; **для ребёнка младшей и средней школы учитель важнее предмета**;
 - возрождение **традиции устного рассказа** учителя, материалом для которого служат культурно-исторические предания человечества (сказки, легенды о святых, басни, библейская история, мифология народов мира, сцены из древней и средневековой истории, биографии выдающихся исторических личностей и проч.); рассказыванию и пересказу ежедневно отводится специальное время урока; интеграция **театральных постановок** этих сюжетов в учебный процесс;
 - особый акцент на **художественном, эстетическом элементе** в преподавании, а также на рукоделии и ремёслах; в учебный план включены живопись, пластицирование, музыка, эвритмия, рукоделие (также и для мальчиков), ремёсла — работа по дереву и металлу (также и для девочек), садоводство; таким образом, через многообразную практическую деятельность развивается **волевая культура ученика**;
 - **совместное обучение** мальчиков и девочек, а также отсутствие разделения по социально-материальному признаку; **школа есть школа для всех**;
 - **отмена цифровой оценки** (отметок); отмена второгодничества; школа, таким образом, перестаёт быть местом раздачи социальных шансов и селекции — сортировки учеников на хороших и плохих; каждый может свободно и беспрепятственно развиваться в соответствии со своими индивидуальными особенностями;
 - **терапевтический аспект** педагогики; введение «гигиенической организации преподавания», ориентация на ритм дня, недели, года; предметы преподаются «эпохами» — в течение 3–4 недель один предмет на первом сдвоенном уроке; это ведёт к концентрации учебного материала, а также даёт возможность учителю для **органического, последовательного развития материала** в течение «эпохи»;
 - связанная с терапевтическим аспектом **интеграция врача** в жизнь школы; последний участвует в педагогических советах и преподаёт;
 - преподавание **двух иностранных языков** с первого класса в соответствии с особыми методами;
 - еженедельные **советы учителей** с целью постоянного обновления педагогики через углубление познания человека и практического дальнейшего образования и профессионального развития учителя; этому служат обсуждения отдельных учеников или целых классов, а также обсуждение вопросов методики и дидактики;
 - **коллегиальное самоуправление** школы учителями;
 - **совместная работа родителей и учителей**, посвящённая общей задаче воспитания.
- Все эти инновации Штайнер выдвинул как требования к современной школе, а также практически осуществил их в Первой вальдорфской школе. Также им совместно с учителями был разработан ряд новых импульсов в методике и дидактике преподавания отдельных дисциплин. □