

# Практика обучения в вальдорфской школе

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

Форма организации занятий, принятых в вальдорфской школе, отличается от традиционной поурочной системы, что в случае проверки и утверждения программ вальдорфских школ на соответствие государственным учебным планам может существенно осложнить им жизнь в нашей стране. А между тем эта форма организации обучения считается более прогрессивной по сравнению с традиционной поурочной системой и за её внедрение в государственные школы в последние годы ратуют министерства и ведомства. Речь идёт о так называемом «преподавании эпохами», введённом Р. Штайнером в вальдорфской школе. Такая организация обучения распространилась далеко за пределы вальдорфских школ. Её стали широко внедрять в США под именем *block scheduling* и в Канаде с начала 1990-х гг. В странах Европы она менее распространена, хотя в последние годы обозначилась тенденция к её внедрению в государственных школах<sup>1</sup>.

Р. Штайнер применил термин, имеющий первоначально культурно-историческое значение, к форме организации занятий, при которой в течение от двух до четырёх-пяти недель в первой половине дня на сдвоенном уроке преподаётся одна предметная область — например, математика, география, история, литература или биология. Такая организация занятий способствует

углублённому, концентрированному преподаванию и даёт дополнительные возможности для более эффективной подачи материала и использования многообразных методов и подходов. Синонимами преподавания эпохами, или эпохального преподавания, являются преподавание блоками, преподава-

ние периодами. В немецкоязычной литературе такая форма организации обучения обозначается термином *Epochenunterricht* или *Epoicalunterricht*.

Распространение преподавания эпохами связано с растущим недовольством и критикой традиционного преподавания уроками, жёстким расписанием занятий (сеткой часов) по 45 минут, когда ученик должен «проходить» за один школьный день — шесть разных предметов. В качестве обоснования актуальности внедрения эпохального преподавания в государственные школы, за которое ратуют и министерства образования Германии, ссылаются на широко-масштабные исследования дефицитов, связанных с обычной поурочной системой организации занятий. Общие доводы и исследования на эту тему сами по себе представляют для нас ценность, так как, насколько нам известно, в нашей стране такие исследования не проводились<sup>2</sup>. Большинство отечественных дидактов просто исходят из поурочного расписания, как из природного факта, не подвергая такую организацию занятий критике.

Примерами такой критики может служить отрывок из дневника наблюдений одного учителя словесности немецкой гимназии, посвящённый традиционной поурочной организации преподавания, где наглядно описан такой опыт<sup>3</sup>, а также выводы комиссии экспертов США, исследовавших влияние организации времени на обучение<sup>4</sup>.

В документе констатируется факт, что *временная организация обучения, как правило, вообще остаётся без внимания, когда рассматриваются школьные реформы*. А между тем школьная практика ежедневно подтверждает, что организация времени является важнейшим фактором обучения. Поэтому генеральный тезис при обсуждении данного вопроса — это необходимость изменения системы поурочной организации в сторону более свободной и подвижной, менее жёсткой структуры. В организации препода-

<sup>1</sup> Статистика по школам Баден Вюртенберг говорит о том, что эпохализация обучения проводится в 15% основных и в 36% реальных школ. Органы управления поощряют внедрение эпохального преподавания.

<sup>2</sup> Рамки статьи не позволяют подробно осветить эти исследования. Мы вынуждены лишь кратко коснуться данного вопроса.

<sup>3</sup> См.: **Kamm H.** *Epochenunterricht*. Klinghardt, 2000.

<sup>4</sup> См.: National Education Commission on Time and Learning. Washington, DC, 1994.

давания эпохами многие видят путь, на котором могут быть преодолены данные недостатки.

Критические исследования истории появления поурочной системы показывают, что эта привычная нам организация преподавания утвердилась довольно поздно и, по всей вероятности, вообще не имеет педагогических оснований. Судя по тому, что такая организация обучения критиковалась выдающимися немецкими педагогами Ф. Гербартом (1776–1841) и А. Дистервегом (1790–1866), поурочная система обучения была уже довольно широко распространена, но утвердилась она только в XIX в. и к началу XX в. стала повсеместной. Привычная нам сетка часов и связанная с ней оплата труда — эффективный рычаг управления школой и контроля в руках государства — вот основная причина устойчивости такой организации. Однако её неэффективность в педагогическом отношении столь велика, что даже такая консервативная система образования, крепко держащаяся за управляемую извне государственную школу, как немецкая, начала систематически поощрять внедрение более свободных форм организации обучения, к которым в первую очередь относится преподавание эпохами.

Разрыв в преподавании между многими предметами в течение школьного дня имеет продолжение и за пределами школы — в ежедневных домашних заданиях. Каждый день ученик должен делать домашние задания по нескольким предметам. Так как предметы, как правило, преподаются не каждый день, то ученики стараются отодвинуть выполнение заданий, т.е. выполняют их не в тот день, когда получают. В результате часто домашние задания по разным предметам накапливаются, так что ученик уже вовсе не в состоянии справиться с ними. Как для учеников, так и для родителей ситуация с домашними заданиями часто является источником напряжений и конфликтов в семье. Многочисленные задания становятся причиной того, что ученики часть заданий забывают, часть делают поспешно и поверхностно, на скорую руку или просто списывают у других. В такой ситуации и без того спорная эффективность домашних заданий весьма сомнительна. На уроке, продолжающемся 45 минут, перед учителем стоят задачи: проверка домашних заданий, объяснение нового материала, обсуждение, самостоятельная работа учеников и т.д. — всё это зачастую приводит к тому, что домашние задания даются наспех в конце урока, для их основательного обсуждения не остаётся времени и т.п.

В литературе подчёркивается, что простое изменение одной, поурочной, формы организации на другую, эпохальную, неэффективно. Сторонники эпохальной организации предупреждают об опасности неверно истолковать введение эпох как простую реорганизацию часов занятий. Исследования, однако, показывают, что эпохальная организация обучения — существуют различные модели эпохальной организации — только тогда имеет смысл, когда она понимается не просто формально, что вместо уроков по 45 минут появляются эпохи по три-четыре недели, и если учитель использует возможности и шансы, которые предлагает ему такая форма обучения. *«Вызов и шанс эпохальной организации обучения состоит именно в том, что содержание преподавания дидактически строится на основе обобщающих межпредметных идей и более широких проблемных взаимосвязей, вместо того чтобы просто аддитивно излагать содержание предмета. Как это подчёркивают представители вальдорфской школы, только в этом случае предметный материал может стать для ребёнка действительно «эпохой». Неспроста Клафки<sup>5</sup> видит в преподавании эпохами конгениальную форму организации преподавания, которая ориентирована на ключевые проблемы нашего времени»<sup>6</sup>.*

Помимо возможности более углублённой работы над определённой темой или предметной областью такая организация даёт учителю дополнительные возможности для подготовки и распределения материала, а также для межпредметных связей отдельных тем, что рассматривается в настоящее время как крайне актуальная задача реформирования учебного процесса. Например, тема эпохи истории «Ренессанс и гуманизм» в вальдорфской школе не ограничивается датами и фактами, привлекаются стихи, литературные памятники, документы, музыка, философия, религия, география и астрономия. В теме «Лес» «участвуют» математика и народное хозяйство (расчёт кубометров добычи древесины и расчёт прибыли), ботаника, зоология (лес как жизненное пространство), химия (подтема экология, отмирание лесов), ремесло (работа по дереву, материаловедение) и музыка (деревянные духовые инструменты) и, наконец, краеведение и религия (лес в сказках, сагах и мифах). Всё это органически связывается и соотносится между собой. И наконец, тема «Лес»

<sup>5</sup> **Вольфганг Клафки** — известный немецкий педагог, современный классик педагогической мысли Германии, глава теоретико-образовательной школы педагогики и критико-конструктивистского направления в дидактике.

<sup>6</sup> Там же. С. 53.

может быть завершена практикой работы в лесничестве, где дети принимают на себя ответственность за определённый участок леса. На эпохе «землемерения» дети измеряют и составляют карту определённого участка территории — часто эта работа имеет также и настоящую прикладную пользу. На этой эпохе видно практическое применение тригонометрии и т.д. Идея эпохи «землемерения» или геодезическая практика в настоящее время рекомендована для всех школ в разделе математики<sup>7</sup>. Тип заданий и деятельности, которую осуществляют учащиеся в эпохе «землемерения», соответствует типу заданий ПИЗА<sup>8</sup>.

Таким образом, в своей идее эпохального преподавания вальдорфские школы до сих пор идут в авангарде развития, осуществляя на практике то, что внедряется в массовые школы по рекомендации экспертов по модернизации образования, — преподавание, интегрирующее различные предметы вокруг одного, выступающего как проблема; вовлечение общекультурной, общечеловеческой составляющей и т.д.

Итак, все так называемые общеобразовательные предметы<sup>9</sup> преподаются в вальдорфской школе эпохами, т.е. периодами по 3–5 недель на первом двоянном уроке, продолжающемся 1,5–2 часа. Этот урок называется *Hauptunterricht* — основной, или главный, урок. Такое обозначение нельзя признать удачным, так как получается, что другие уроки — иностранные языки, труд, искусства и т.д. — не основные, или не главные, что противоречит общей концепции школы. Тем не менее, этот термин применяется вальдорфскими школами повсеместно.

Естественно, что эти 2 утренних часа используются не так, как урок в 45 минут, т.е. просто для изучения предмета, что привело бы к переутомлению учащихся. Вальдорфская школа говорит о гигиенической организации обучения, подразумевающей организацию

обучения в форме эпох и особое ритмическое строение урока и всего дня, проводимого детьми в школе. Помимо соображений, о которых мы говорили выше, такая организация связана ещё и с психофизиологическим дневным ритмом человеческого организма<sup>10</sup>, вследствие которого

человек в разное время суток обладает различной трудоспособностью, «настроен» на различные виды деятельности. Утром человек более предрасположен к интеллектуальной деятельности, чем вечером, — неслучайно мы устраиваем поэтические вечера и ходим в театр преимущественно по вечерам. Подобного рода качественная организация времени в течение дня, о которой говорил Штайнер, учитывается в вальдорфской школе при организации учебных занятий.

Урок начинается с так называемой ритмической части, которая в младших классах продолжается до 20 минут. В это время дети двигаются, декламируют хором стихи, возможно заучиваемые к спектаклю или связанные с темой основного урока, поют. Декламация сопровождается художественными жестами, хлопками, топанием, прыганьем и т.д. Например, если в стихотворении речь идёт о дожде, то можно постучать пальцами по голове, рукам и полу. Если о снеге, то декламацию можно сопровождать плавными движениями рук по направлению сверху вниз, если же о восходящем солнце — снизу вверх и т.д. В младших классах часто отрабатываются правая и левая симметрия, движения по прямым и округлым формам, движения лицом вперёд и назад, ритмический счёт. Ритмическая часть урока оживляет, пробуждает учеников, образуя переход к учебным занятиям. То, что такой переход целесообразен, можно видеть из факта внедрения в школы в начале урока физкультминутки. В вальдорфской школе ритмическая часть урока рассматривается как важное педагогическое средство. Поэтому многими учителями оно доведено до настоящего искусства. Содержание ритмической части может быть увязано с содержанием урока, ведь часто предметное содержание является и мотивами поэзии. Таким образом, работа с языком (речью) происходит ежедневно на протяжении всего учебного года.

Затем происходит переход собственно к уроку, который также членится ритмически, т.е. моменты концентрации — «вдох» — «выдох», когда дети могут свободно работать, ходить по классу, активность учителя и самостоятельная работа учеников сменяют друг друга.

Урок, как уже говорилось, завершается рассказом учителя, материалом для которого служат сказки, басни и легенды, библейские истории и мифы народов мира. Включение элементов рассказа и пересказа в постоянную практику школы является важнейшим образовательным средством не только в отношении языка, но и в

<sup>7</sup> Материалы института современной математической дидактики ФРГ.

<sup>8</sup> Наиболее авторитетное в настоящее время международное мониторинговое исследование эффективности систем образования развитых стран. Требования ПИЗА составляют признанный международным сообществом стандарт качества обучения.

<sup>9</sup> Мы пользуемся в данном случае общепринятой терминологией.

<sup>10</sup> Roßlenbroich B. Die rythmische Organisation des Menschen Stuttgart, 1994.

смысле сохранения и культивирования в школе культурных традиций, живого исторического предания. В пятом классе эти рассказы плавно переходят в преподавание истории, которое также начинается с древневосточных культур прежде всего в их мифологическом одеянии.

После основного урока дети занимаются рукоделием, иностранным языком — преподаётся два иностранных языка с первого класса, — музыкой, эвритмией, физкультурой, которая до третьего класса преподаётся в виде подвижных игр. Считается, что эти предметы требуют постоянных упражнений и поэтому должны преподаваться регулярно в течение года не эпохальным, а обычным, урочным образом. Однако в последние годы многие из этих предметов «эпохализируются». Хорошие результаты были получены при переходе на эпохальную организацию преподавания иностранного языка, так что многие вальдорфские школы преподают теперь иностранные языки эпохами. Также эпохами во второй половине дня могут преподаваться изобразительное искусство, рукоделие и ремёсла.

Таким образом, на каждом уроке каждый день мы обращаемся *ко всему человеку в целом*, к его мышлению, чувству и воле. Считается, что такое ритмическое обучение укрепляет психосоматическое здоровье школьников.

В вальдорфских школах имеются различные варианты планов, а отдельные учителя создают по многим предметам свои оригинальные программы. Важны принципы. В старших классах многих школ существует интеграция профессионального образования и дифференциация профильной старшей школы. В России модель профильной старшей школы отрабатывается в школе № 1060.

Многие вальдорфские школы в Европе осуществляют «модернизацию» старшей школы, участвуют в разработке и адаптации современных форм обучения и оценки учащихся — например, метод портфолио, экзамен-портфолио, и проектный экзамен, а также вводят и другие инновации. Всё это актуальное развитие, конечно, не может найти отражения в статье, задача которой — показать то общее, что объединяет разные школы. □