

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА: СИНТЕЗ НАУКИ, МИСТЕЦТВА, МОРАЛІ

О. М. ІОНОВА

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА:
СИНТЕЗ НАУКИ, МИСТЕЦТВА, МОРАЛІ

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

До 220-річчя
ХНПУ імені Г. С. Сковороди

О. М. ІОНОВА

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА:
СИНТЕЗ НАУКИ, МИСТЕЦТВА, МОРАЛІ
Монографія

Харків – 2026

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 11 від 15 вересня 2025 року)

Рецензенти:

Лозова В. І., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки України;

Шпак В. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Іонова О. М.

Вальдорфська педагогіка: синтез науки, мистецтва, моралі : монографія. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2026. – 2-е вид.; випр. та доп. – 285 с.

ISBN 978-617-8786-00-7

DOI 10.34142/978-617-8786-00-7.mngr.ionova.walfped.2026

Монографія присвячена цілісному аналізу вальдорфської педагогіки – як системи наукових знань, справжнього людинопізнання, педагогічного мистецтва, пронизаного моральним імпульсом.

У контексті сучасних освітньо-культурних викликів висвітлено широкий спектр питань, зокрема: вальдорфська школа як втілення антропософських ідей в освіті; Міжнародний вальдорфський освітньо-культурний рух і вальдорфська педагогіка в Україні; Штайнер-педагогіка в контексті вітчизняної культури й освіти; антропософія як світоглядно-методологічне підґрунтя вальдорфської педагогіки; дидактика вальдорфської школи як засіб цілісного розвитку особистості; діагностика та контроль результатів вальдорфської освіти; особистість учителя – наріжний камінь вальдорфської освіти; проблеми вальдорфської педагогічної освіти тощо.

Наукове видання буде корисне науковцям, учителям-практикам, студентам та всім, хто цікавиться проблемами сучасної освіти.

Ionova O. M.

Waldorf pedagogy: synthesis of science, art, morality: monograph. – Kharkiv: H. S. Skovoroda KhNPU, 2026. – 2nd ed.; revised and supplemented. – 285 p.

ISBN 978-617-8786-00-7

DOI 10.34142/978-617-8786-00-7.mngr.ionova.walfped.2026

The monograph is dedicated to a holistic analysis of Waldorf pedagogy – as a system of scientific knowledge, true human cognition, pedagogical art, permeated with a moral impulse.

In the context of modern educational and cultural challenges, a wide range of issues is highlighted, in particular: Waldorf school as an embodiment of anthroposophical ideas in education; International Waldorf educational and cultural movement and Waldorf pedagogy in Ukraine; Steiner pedagogy in the context of national culture and education; anthroposophy as a worldview and methodological basis of Waldorf pedagogy; Waldorf school didactics as a means of holistic development of the personality; diagnostics and control of Waldorf education results; the teacher's personality as the cornerstone of Waldorf education; problems of Waldorf pedagogical education, etc.

The scientific publication will be useful to scholars, practicing teachers, students and all people who are interested in the issues of modern education.

© Іонова О. М., 2026

© ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	7
ВСТУПНЕ СЛОВО.....	11
1. ВАЛЬДОРФСЬКА ШКОЛА ЯК ВТІЛЕННЯ АНТРОПОСОФСЬКИХ ІДЕЙ В ОСВІТІ.....	20
1.1. Рудольф Штайнер в освітньо-культурному просторі.....	20
1.2. Вальдорфська школа як породження соціально-філософських ідей Р. Штайнера.....	27
1.3. Шкільне самоврядування. Роль педагогічної колегії.....	29
2. МІЖНАРОДНИЙ ВАЛЬДОРФСЬКИЙ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНИЙ РУХ. ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ.....	34
2.1. Розвиток вальдорфської освіти: традиції та сучасні реалії.....	34
2.2. Етапи становлення та розвитку міжнародного вальдорфського руху. Особливості та тенденції розвитку вальдорфської педагогіки в Україні.....	42
2.3. Реалізація ідей Штайнер-педагогіки в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди...	47
3. ШТАЙНЕР-ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ.....	54
3.1. Порівняльний аналіз педагогічних поглядів Григорія Сковороди та Рудольфа Штайнера.....	54
3.2. Співзвуччя антропологічних ідей Костянтина Ушинського та Рудольфа Штайнера.....	61
3.3. Порівняння педагогічних ідей Рудольфа Штайнера та Василя Сухомлинського.....	67
4. АНТРОПОСОФІЯ ЯК СВІТОГЛЯДНО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДРУНТЯ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	75
4.1. Системно-синергетичний підхід до аналізу вальдорфської школи.....	75
4.2. Антропософський образ людини як цілісної істоти.....	80
4.2.1. Зв'язок тілесно-душевно-духовного в людині.....	81
4.2.2. Вікова періодизація у Штайнер-педагогіці.....	85
4.2.3. Людське життя як шлях розвитку.....	90
4.3. Учення Рудольфа Штайнера про людські темпераменти. Диференційований підхід до учнів з різними темпераментами.....	98
4.4. Здоровий розвиток особистості: ритмізація вальдорфського освітнього процесу.....	105
5. ДИДАКТИКА ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	118
5.1. Специфіка навчання рідної мови у вальдорфській школі.....	121
5.2. Математична вальдорфська освіта.....	127
5.3. Природнича освіта вальдорфських школярів.....	134

5.4. «Життя в мистецтві»: естетичне виховання особистості у вальдорфській школі.....	141
5.4.1. Вальдорфські підходи до виховання мистецтвом.....	142
5.4.2. Початкова музична освіта школярів.....	147
5.4.3. Навчання акварельному живопису.....	153
5.5. Спеціальні предмети вальдорфської школи: евритмія та малювання форм.....	159
5.5.1. Евритмія: «видиме мовлення» та «видима музика»	159
5.5.2. Малювання форм: від сприйняття «чистої» форми до проективної геометрії.....	166
5.6. Особливості іншомовної освіти у вальдорфській школі.....	174
5.7. Вальдорфська школа як світ праці та подальше життя людини.....	180
5.7.1. Роль і місце трудової освіти.....	180
5.7.2. Трудове навчання молодших школярів.....	184
6. ДІАГНОСТИКА ТА КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТІВ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ОСВІТИ.....	189
6.1. Специфіка оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності та загального розвитку особистості у вальдорфській школі.....	189
6.2. Освіта та здоров'я: результати досліджень розвитку вальдорфських школярів.....	196
6.3. Вплив вальдорфських підходів на якість освіти школярів української початкової школи.....	205
7. ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ – НАРІЖНИЙ КАМІНЬ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ОСВІТИ. ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА....	214
7.1. Роль особистості вчителя у вальдорфській школі.....	214
7.2. Вальдорфська педагогічна освіта: історія та сучасність.....	219
7.3. Підготовка вчителів музичного мистецтва для вальдорфських шкіл: досвід Німеччини.....	226
7.4. Антропософсько-орієнтований підхід до освіти дорослих.....	233
7.5. Саморозвиток учителя школи у процесі неформальної та інформальної освіти.....	241
ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО.....	249
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	255
ДОДАТКИ.....	271

TABLE OF CONTENTS

FOREWORD	7
INTRODUCTION	11
1. WALDORF SCHOOL AS AN EMBODIMENT OF ANTHROPOSOPHIC IDEAS IN EDUCATION	20
1.1. Rudolf Steiner in the educational and cultural space	20
1.2. Waldorf school as an origination of R. Steiner's socio-philosophical ideas	27
1.3. School self-government. The role of the pedagogical board	29
2. INTERNATIONAL WALDORF EDUCATIONAL AND CULTURAL MOVEMENT. WALDORF PEDAGOGY IN UKRAINE	34
2.1. Development of Waldorf education: traditions and modern realities	34
2.2. Stages of formation and development of the international Waldorf movement. Features and trends in the development of Waldorf pedagogy in Ukraine...	42
2.3. Implementation of the ideas of Steiner pedagogy in the educational process of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.....	47
3. STEINER PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF NATIONAL CULTURE AND EDUCATION	54
3.1. Comparative analysis of the pedagogical views of Hryhorii Skovoroda and Rudolf Steiner	54
3.2. Concordance of anthropological ideas of Konstantin Ushinsky and Rudolf Steiner	61
3.3. Comparison of the pedagogical ideas of Rudolf Steiner and Vasyl Sukhomlynsky	67
4. ANTHROPOSOPHY AS A WORLDVIEW-METHODOLOGICAL BASIS OF WALDORF PEDAGOGY	75
4.1. Systemic-synergetic approach to the analysis of Waldorf school	75
4.2. Anthroposophical image of a person as a holistic being	80
4.2.1. The connection of the physical-mental-spiritual in a person	81
4.2.2. Age periodization in Steiner pedagogy	85
4.2.3. Human life as a path of development	90
4.3. Rudolf Steiner's ideas about human temperaments. Differentiated approach to students with different temperaments	98
4.4. Healthy development of a person: rhythmization of Waldorf educational process	105
5. WALDORF SCHOOL DIDACTICS AS A MEANS OF PERSON'S COMPREHENSIVE DEVELOPMENT	118
5.1. Specifics of teaching the native language in Waldorf school	121
5.2. Mathematical Waldorf education	127
5.3. Nature Studies in Waldorf school	134

5.4. “Life in art”: person’s aesthetic education in Waldorf school.....	141
5.4.1. Waldorf approaches to education through art	142
5.4.2. Primary music education of schoolchildren	147
5.4.3. Teaching watercolour painting	153
5.5. Special subjects at Waldorf school: eurhythm and drawing forms	159
5.5.1. Eurhythm: “visible speech” and “visible music”	159
5.5.2. Drawing forms: from the perception of “pure” form to projective geometry	166
5.6. Features of learning foreign languages at Waldorf school	174
5.7. Waldorf school as the world of work and person’s further life	180
5.7.1. The role and place of labour education	180
5.7.2. Labour training of primary schoolchildren	184
6. DIAGNOSTICS AND CONTROL OF THE RESULTS OF WALDORF EDUCATION	189
6.1. Specifics of assessing the results of person’s educational and cognitive activity and general development at Waldorf school	189
6.2. Education and health: results of research on Waldorf schoolchildren’s development	196
6.3. Waldorf approaches influence on the quality of education of Ukrainian primary schoolchildren	205
7. TEACHER’S PERSONALITY AS THE CENTERSTONE OF WALDORF EDUCATION. WALDORF PEDAGOGICAL EDUCATION.....	214
7.1. Role of teacher’s personality in Waldorf education	214
7.2. Waldorf pedagogical education: history and present	219
7.3. Training of music teachers for Waldorf Schools: experience in Germany.....	226
7.4. Anthroposophically Oriented Approach to Adult Education	233
7.5. Self-development of a school teacher in the process of non-formal and informal education	241
CONCLUSION.....	249
REFERENCES.....	255
APPENDICES	271

ПЕРЕДМОВА

Олена Миколаївна Іонова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Професор О. М. Іонова – добре відомий в Україні та далеко за її межами фахівець у галузі вальдорфської педагогіки та антропософської освіти. Підготувала 5 докторів та 25 кандидатів (докторів філософії) педагогічних наук, очолює наукову школу ХНПУ імені Г. С. Сковороди Антропософсько-орієнтованої педагогіки. Заслужений професор ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Проблемами антропософії та вальдорфської педагогіки О. М. Іонова почала займатися з початку 1990-х рр. Так, із метою ознайомлення викладачів, студентів Сковородинівського університету, педагогічної спільноти Харківщини з ідеями і досвідом вальдорфської педагогіки О. М. Іоновою та її однодумцями було організовано та проведено цикл семінарів (1992–1994 рр.), як за участю закордонних (Німеччина, Швейцарія) вальдорфських фахівців, так і власними силами.

Загалом ХНПУ імені Г. С. Сковороди був першим не лише в Україні, а й у країнах СНД закладом вищої педагогічної освіти, де звернули серйозну увагу та виявили науковий інтерес до вальдорфської школи. Зокрема, монографія О. М. Іонової «Вальдорфська педагогіка: теоретико-методологічні аспекти» (1997 р.) – це перше на теренах пострадянського освітнього простору наукове видання, яке було схвалено Міжнародною асоціацією вальдорфських шкіл (штаб-квартира – м. Штутгарт, Німеччина) та розповсюджено серед вальдорфських ініціатив колишніх республік СРСР.

Докторська дисертація О. М. Іонової «Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки» (2000 р., науковий консультант – В. І. Лозова, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки України) – перша докторська дисертація з вальдорфської педагогіки в Україні та країнах СНД.

В освітньому процесі ХНПУ імені Г. С. Сковороди О. М. Іоновою в різні роки започатковано декілька спецкурсів (дисциплін за вільним вибором), що використовуються у підготовці майбутнього вчителя, а саме: «Основи вальдорфської педагогіки», «Антропософська освіта дорослих», «Вальдорфські технології розвитку дитини».

Створено творчу науково-дослідну лабораторію з розробки і впровадження вальдорфських педагогічних технологій, що ефективно працювала впродовж 2001–2006 рр. Із 2018 р. розпочала роботу науково-методична лабораторія з інноваційних технологій початкової освіти, одним із провідних напрямів якої є залучення досвіду вальдорфської педагогіки до розв’язання актуальних завдань вітчизняної школи.

Захист О. М. Іоновою докторської дисертації сприяв появі наказу Міністерства освіти і науки України «Про проведення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні (2001–2014 рр.)» (наказ № 363 від 06.05.2001 р.) (одним із наукових керівників експерименту призначено О. М. Іонову).

Підписання цього важливого документу стало правовим підґрунтям для роботи вальдорфських ініціатив і закладів освіти в Україні, розробки вітчизняних навчальних планів і програм вальдорфської освіти. На сьогодні Типовий навчальний план та Навчальні програми для вальдорфських шкіл України (1–11 класи), а також Комплексна альтернативна освітня програма «Стежина» для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфськими методиками, мають відповідні грифи Міністерства освіти і науки України.

Освітня програма «Вальдорфська педагогіка» (1–2 класи) є однією з десяти освітніх програм, що пройшли експертизу Державної служби якості освіти на відповідність Державному стандарту початкової освіти (2018 р.).

О. М. Іонова – засновник і директор (1997–2007 рр.) навчально-виховного комплексу «Школа вільного розвитку» (дитячий садок загального розвитку та середня загальноосвітня школа 1–3 ступенів) – першого на Слобожанщині вальдорфського навчального закладу.

«Школа вільного розвитку» була експериментальним майданчиком ХНПУ імені Г. С. Сковороди, де майбутні вчителі та вчителі-практики мали змогу не лише ознайомитися з ідеями й наробками вальдорфської школи, а й пройти стажування та збагатити свій професійний досвід. Педагогічним колективом «Школи вільного розвитку» було проведено багато різних заходів міського, всеукраїнського й міжнародного рівнів (семінари, конференції, круглі столи, педагогічні читання, майстерки тощо).

О. М. Іонова є членом Всесвітнього Антропософського товариства (штаб-квартира – м. Дорнах, Швейцарія), а також одним із засновників і співголовою Харківської міської громадської організації «Центр антропософських ініціатив»,

під егідою якої з 1992 р. працює щотижневий психолого-педагогічний семінар, присвячений актуальним питанням загальної антропософії та вальдорфської школи; здійснюються супровід та науково-методична підтримка функціонування вальдорфських груп у державних дитячих садках та вальдорфських класах державних закладів загальної середньої освіти; неформальна та інформальна освіта педагогів і батьків (організація семінарів, лекторіїв, створення спеціалізованих Інтернет-ресурсів – сайтів, блогів, форумів, вебінарів тощо).

Коло наукових інтересів О. М. Іонової не обмежується проблемами розвитку вальдорфської педагогіки в Україні. Напрямами наукової діяльності є також: розвиток здоров'я особистості через освіту, створення здоров'язбережувального освітнього середовища, формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді; теорія та практика підготовки і підвищення кваліфікації вчителя для роботи в Новій українській школі; формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя; розробка методик викладання природничо-математичних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти.

О. М. Іонова – головний редактор збірника наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання», член редакційної колегії науково-практичного журналу НТУ «ХП» «Теорія і практика управління соціальними системами».

О. М. Іоновою опубліковано більш ніж 400 наукових праць, із них – понад 190 публікацій з вальдорфської школи (монографії, підручники та навчальні посібники з грифом МОН, навчально-методичні посібники та рекомендації для закладів вищої педагогічної освіти, наукові фахові статті, зокрема у науково-метричних базах Scopus і Web of Science Core Collection, науково-популярні статті, доповіді на науково-практичних конференціях).

Наукова монографія «Вальдорфська педагогіка: синтез науки, мистецтва, моралі» об'єднує статті О. М. Іонової (переважно останніх п'яти років), що присвячені широкому спектру питань вальдорфської педагогіки в контексті сучасних освітньо-культурних викликів, зокрема: вальдорфська школа як втілення антропософських ідей в освіті; Міжнародний вальдорфський освітньо-культурний рух і вальдорфська педагогіка в Україні; Штайнер-педагогіка в контексті вітчизняної культури й освіти; антропософія як світоглядно-методологічне підґрунтя вальдорфської педагогіки; дидактика вальдорфської школи як засіб цілісного розвитку особистості; діагностика та контроль

результатів вальдорфської освіти; особистість учителя – наріжний камінь вальдорфської освіти; проблеми вальдорфської педагогічної освіти тощо.

Запропоноване наукове видання буде корисне науковцям, учителям-практикам, студентам та всім, хто цікавиться проблемами сучасної освіти.



Юрій БОЙЧУК,
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України,
ректор ХНПУ імені Г. С. Сковороди

ВСТУПНЕ СЛОВО

У 2024 році відзначалася 105-та річниця від дня заснування першої вальдорфської школи. За понад сторічну історію існування вальдорфська педагогіка не лише не зникла зі світового освітнього простору, а навпаки зміцнилася й перетворилася на широкий міжнародний освітньо-культурний рух, який охоплює 1283 вальдорфські школи у понад 70 країнах і 1922 дитячих садки – у більш ніж 60 країнах світу, що розташовані на всіх заселених континентах – країн із різним політичним устроєм, культурно-історичними й релігійними традиціями.

Вальдорфська школа – досить унікальне освітнє явище, досвід якої засвідчує, що вона на практиці вирішує широке коло актуальних освітньо-культурних проблем. У зв'язку з цим ЮНЕСКО (2000 р.) визнала вальдорфську школу школою ХХІ століття.

До таких проблем слід віднести: цілісний (інтелектуальний, емоційно-почуттєвий, вольовий) розвиток дитини, її «голови, серця, рук»; збереження здоров'я дітей (реалізація салютогенетичного підходу до освіти школярів); формування соціальної активності й мобільності особистості; нівелювання соціальної, релігійної, національної, расової та інших нерівностей; запобігання асоціальних явищ (алкоголізм, наркоманія, психонасилля, сугестивний вплив окультних і тоталітарних сект); навчання й виховання дітей, які потребують особливого піклування (інклюзивна освіта); соціалізація дітей і молоді з девіантними формами поведінки (наркомани, безпритульні, злочинці).

Фундатором вальдорфської школи є Рудольф Штайнер (1861–1925) – видатний європейський мислитель, філософ, соціальний реформатор, педагог, редактор і коментатор природничо-наукових праць Йоганна Гете. Водночас він був і творчо обдарованою людиною: архітектором, художником-оформлювачем, хореографом, поетом, драматургом, прекрасно малював, мав непересічні музичні здібності.

Перша вальдорфська школа була заснована при фабриці Waldorf-Astoria (м. Штутгарт, Німеччина, 1919 р.). Звідки й походить назва. Синонімом вальдорфської педагогіки закономірно є Штайнер-педагогіка, відповідно синонімічними є поняття вальдорфська школа і Штайнер-школа.

Нові педагогічні ідеї, нововведення, що були запропоновані Р. Штайнером у перший третині ХХ століття, і до сьогодні залишаються актуальними, сучасними, інноваційними.

Вальдорфська педагогіка завжди знаходилася в центрі уваги педагогічної спільноти, насамперед західноєвропейської. Так, послідовниками Р. Штайнера досліджуються антропологічні основи вальдорфської школи (E. Kranich [136]; M. Rawson [153], W. Schad [158]), проблеми ритмізації вальдорфського освітнього процесу та збереження здоров'я школярів (M. Glöckler & W. Goebel [112], Th. Marti [143], A. Mathisen [145], H. Selsfors [162]), диференціації навчання відповідно до темпераментів школярів (F. Calgren [99], M. Glöckler & W. Goebel [112], C. Heydenbrad [117], W. Holzapfel [119]).

Окремий кластер становлять праці, присвячені змісту вальдорфської освіти. Насамперед, це навчальні програми, представлені як учителями першої вальдорфської школи (C. Heydenbrad [118], K. Stockmeyer [209]), так і великим колективом сучасних педагогів під загальною редакцією Т. Рихтера (T. Richter [156]) – широко відома вальдорфській спільноті концептуальна праця, що витримала декілька видань.

Значне коло науковців досліджують дидактичні аспекти різних освітніх галузей, зокрема: вивчення рідної мови (E. Dühnfor [103], M. Tittmann [211]); іншомовна освіта (C. Jaffke & M. Maier [128]); математична (P. Adam & A. Wyss [84], H. Baravalle [87], A. Bernard [89], E. Bindel [90], R. Jarman [129], E. Schubert [159]) та природнича (E. Kranich [139], E. Ostergaard, Bo Dahlin & A. Hugo [150], Ph. Woods, J. Glenys & G. Woods [220]) освіта; музичне (W. Wunsch [221]) та трудове (M. Martin [144]) виховання; малювання форм (A. Bernard [89], P. Büchi [97], H. Keller-von Asten [133], E. Kranich & M. Jünemann [137], R. Kutzli [140], H. Niederhäuser [148]); образотворча освіта (G. Goldshmidt [115], M. Jünemann & F. Weitmann [131], E. Koch & G. Wagner [135], B. Müller [147]) тощо.

Чільне місце посідають дослідження (K. Avison [86], H. Barz & D. Randoll [88], H. Floistrup, J. Swartz & F. Bergstrom [105], L. Gessler [111], E. Schwartz [161]), присвячені діагностиці й оцінюванню результатів вальдорфської освіти.

Значимий пласт становлять праці, орієнтовані на вивчення розвитку вальдорфської освіти (V. Frielingsdorf [109], E. Gabert [110], J. Kiersch [134], P. Uhrmacher [213]), теоретичних і практичних аспектів професійної діяльності вальдорфського вчителя (I. Graudenz, J. Peters & D. Randoll [116], A. Hugo [123]) та його підготовки (N. Boland [92, 93], M. Jeuken & P. Lutzker [130], M. Rawson [154, 155], J. Soetebeer [164], P. Uceda [212]).

У вітчизняному науковому просторі різним аспектам теорії та практики вальдорфської школи присвячено праці таких дослідників, як Г. Апостолова [1],

С. Дудка [8], П. Кремер та М. Маринець [65], Н. Мальцева [69], Ю Чопик [83]) та ін.

У різні роки в Україні захищено низку дисертацій з вальдорфської педагогіки: докторську дисертацію «Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки» (О. Іонова, 2000) [13] та кандидатські дисертації за такими напрямками: «Підготовка дітей дошкільного віку до навчання в школі на базі Центру вальдорфської педагогіки у м. Одеса» (О. Папач, 1994) [74]; «Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах» (В. Новосельська, 2007) [72]; «Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки» (С. Лупаренко, 2008) [68]; «Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці» (О. Лукашенко, 2009) [67]; «Ідеї Вальдорфської школи у вітчизняній освіті» (Л. Литвин, 2011) [66]; «Проблема формування інтелектуальних умінь молодших школярів у навчальному процесі вальдорфської школи» (В. Партола, 2012) [75]; «Розвиток емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів Вальдорфської школи» (О. Передерій, 2013) [77]; «Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності вальдорфських шкіл» (О. Мезенцева, 2019) [70]; «Музичне виховання молодших школярів у вальдорфських школах КНР та України» (Ван Юечжи, 2020) [4]; «Розвиток сфери почуттів учнів 5–9 класів у процесі трудового навчання засобами вальдорфської педагогіки» (П. Вікторова, 2025) [5].

Примітно, що певний інтерес до вальдорфської школи виявляють дослідники й інших наукових галузей. Так, кандидатські дисертації захищено з психології: «Психологічне забезпечення адаптації дітей 6-ти річного віку до навчальної діяльності» (О. Боделан, 2000) [2] та медицини: «Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України» (С. Гозак, 2006) [6].

Між тим, при всій різноплановості досліджень учених у вітчизняних наукових джерелах бракує праць, спрямованих на цілісне вивчення вальдорфської педагогіки – як системи наукових знань, справжнього людинопізнання, педагогічного мистецтва, пронизаного моральним імпульсом. Це й зумовило підготовку даного видання.

Варто відзначити, що Р. Штайнер у публікаціях та усних виступах, поряд з назвою «вальдорфська педагогіка (вальдорфська школа)», використовує й такі терміни: «педагогіка свободи», «педагогіка здоров'я», «духовно-наукова, або антропософська педагогіка», «наука про виховання», «педагогічне

мистецтво», «мистецтво виховання» тощо. Досить часто Р. Штайнер говорить про вальдорфську педагогіку в контексті етичних проблем: «морально-духовний аспект виховання», «моральність педагогіки», «мораль і педагогіка», «моральний імпульс у педагогіці» тощо.

Послідовники Р. Штайнера, характеризуючи вальдорфську педагогіку, використовують, зокрема, такі терміни: «педагогіка свободи» (F. Calgren) [99], «вільна школа» (E. Kranich) [138], «мистецтво освіти, мистецтво виховання» (H. Niederhäuser [148], W. Schad [158]), «мистецтво, наука та життєва практика» (J. McAlice [146]) тощо.

Вище означені поняття певним чином об'єднуються концептуальним положенням Штайнер-педагогіки: вихідним пунктом вальдорфської школи є уявлення про те, що діти несуть у собі зерна того, чим вони стануть у дорослому житті, і вихованню необхідно дати цим зернам необхідне для їх зростання живлення. Останнє базується на заповіді: для дитини спочатку «*Світ добрий*» (перше семиріччя), потім – «*Світ прекрасний*» (друге семиріччя), а пізніше – «*Світ істинний*» (третє семиріччя), і сам по собі є витвором мистецтва [190, с.146].

Отже, фундамент вальдорфської педагогіки утворюють загальнолюдські ідеали *Добра, Краси, Істини* як триєдина сутність, першопричина й верховна ідея буття.

Добро, Красота, Істина, за Платоном, є осередком ідеального Космосу, нероздільно панують у світі ідей і лише на Землі, у чуттєвому світі, явлені окремо.

Окремими виявами означених ідеалів є три форми духовної культури людства: *Мораль, Мистецтво, Наука*, які органічно синтезуються у вальдорфській педагогіці, тим самим утворюючи творче джерело для здійснення навчання, виховання й розвитку особистості.

«Вальдорфська педагогіка як наука»

Штайнер-педагогіка визнана у світі як «Signature Pedagogy» (термін введено американським дослідником Л. Шульманом для позначення й характеристики унікальних рис педагогічної системи або педагогічного метода [163, с. 52]). Як «Signature Pedagogy» вальдорфська педагогіка характеризується наявністю власного світоглядно-філософського, соціально-культурного, етичного, естетичного, психолого-педагогічного, дидактико-методичного фундаменту. Такими підвалинами є антропософсько-орієнтована духовна наука, або антропософія Рудольфа Штайнера.

За висловом творця духовної науки, «антропософія – це шлях пізнання, що прагне привести духовне в людині до духовного в Усесвіті» [178, с. 14]. Антропософія визнає вроджену «мудрість людини», підтримує її неперервний пошук і духовний саморозвиток. Антропософія – це шлях свідомого пізнання своєї людськості.

Р. Штайнер залишив після себе монументальну спадщину. Всесвітнім центром Антропософського руху – Гетеанумом (м. Дорнах, Швейцарія) видано повне зібрання його праць – 354 томи (приблизно 50 томів – це книги, решта – більше ніж 6000 прочитаних ним лекцій), де закладено духовний фундамент і внесено нові плідні імпульси в різні галузі знання й людської діяльності, а саме:

- філософія, гносеологія, антропологія, христологія, культурологія, соціологія, психологія, конфліктологія, етика, естетика;
- соціальний устрій і державотворення (економіка та праця, політико-правова сфера, самоврядне вільне духовне життя);
- лікувальна педагогіка (лікувальні Штайнер-школи, Кемпхїллський рух);
- вальдорфська педагогіка (вальдорфські дитячі садки та загальноосвітні школи);
- антропософська освіта дорослих, зокрема підготовка вальдорфських педагогів;
- гетеаністично-орієнтовані природничо-наукові дослідження (математика, фізика, астрономія, хімія, фізіологія, біофізика, біохімія);
- антропософські медицина та фармацевтика;
- мистецтво (живопис, евритмія, рецитація, драматичне мистецтво);
- арт-терапія;
- природовідповідні архітектура, будівництво, дизайн інтер'єрів;
- біодинамічне сільське господарство.

Вихідним пунктом і смислом вальдорфського освітнього процесу є пізнання людської природи, підґрунтя чого становить *педагогічна антропологія Р. Штайнера* – фундаментальний виклад антропософського образу людини як тілесно-душевно-духовної істоти, душевна (психічна) структура якої виявляється в єдності мислення, відчуття й волі.

Завданням антропології як науки загалом є, за Р. Штайнером, виявлення того особливого, що відрізняє людське буття від буття інших істот, що робить людину власне людиною.

Антропософська педагогічна антропологія розглядає розумові, емоційні й вольові аспекти людини в їх прояві на різних стадіях життя, що є основою виховання й навчання та включає: орієнтовану на практику вікову

періодизацію; вчення про взаємозв'язок душевно-духовного з психофізичним, що є основою уявлень про джерела здоров'я та хвороб, а також про «педагогіку як терапію»; загальне вчення про конституцію й конституціональні типи; учення про темпераменти та способи педагогічної роботи з ними; синтез підходів до дитини певного віку як фундамент конструювання змісту вальдорфської освіти, визначення методик, форм, методів, засобів викладання навчальних дисциплін.

Антропософський образ людини визначає *специфіку формування освітнього простору вальдорфської школи* – як душевно-духовного (соціально-культурного), так і фізично-матеріального оточення дитини.

Так, у створенні сприятливого соціально-культурного оточення дітей найважливішу роль відіграє класний учитель (супроводжує школярів і викладає всі основні предмети впродовж перших 6–8 років). Суттєву допомогу класному вчителю надає організація внутрішньо-шкільного управління школи, у якій керівна роль належить не директору, а двом основним формам самоврядування: педагогічній колегії – об'єднанню задіяних у школі вчителів (відповідає й вирішує всі педагогічні питання, координує та стимулює спільну діяльність учителів) і батьківсько-вчительському правлінню (представляє правові інтереси школи, визначає й регулює її економічно-правовий баланс).

Формування фізично-матеріального оточення дитини здійснюється з урахуванням таких основних чинників: базування архітекtonіки шкільних будівель на природних формах (зокрема з використанням універсальної пропорції – «золотого перетину»), уникненні гострих і прямих кутів тощо; естетичне оформлення інтер'єру класних кімнат відповідно до вікових особливостей учнів; використання природних навчальних матеріалів; запобігання руйнівного для здоров'я дітей впливам технізованого світу (зокрема, обережне ставлення до мультимедіа, обмежене застосування технічних засобів навчання, особливо у початкових класах); пильна увага до якості харчування (вживання, за можливістю, здорових продуктів біодинамічного сільського господарства, отриманих без мінеральних добрив і з мінімальним втручанням людини в гармонію природи).

«Вальдорфська педагогіка як мистецтво виховання»

Про вальдорфську школу часто говорять як про «життя в мистецтві».

Дійсно, у вальдорфській школі мистецькі дисципліни мають таку ж значущість, як і загальноосвітні предмети. При цьому Штайнер-педагогіка спирається не на окремі види мистецтва, а виходить з усього досвіду художнього досягнення людства, і вальдорфські школярі займаються

евритмією, живописом, малюванням, ліпленням, декламацією, співами, грою на музичних інструментах, беруть участь у хорі й оркестрі, драматичних постановках тощо.

Мистецтво у вальдорфській школі пронизує все, що оточує дитину, художні процеси не стоять у стороні, а беруть активну участь в освітньому процесі. Так, різні види мистецтва інтегруються до академічного циклу, особливо на початковому етапі. Зокрема, навчання рідної мови тісно пов'язано зі заняттями живописом, малюванням форм, декламацією, співами, евритмією; уроки математики – з музикою, поезією, рецитацією; природознавства – із живописом, ліпленням, театром тощо. Надалі, наприклад, у фізиці вивчення розділу «Акустика» базується на досвіді, якого учні набули під час гри на музичних інструментах, а від художнього сприймання музики поступово переходять до фізичного трактування акустики, тобто «музика народжує акустику». При вивченні розділу «Оптика» для трактування оптичних законів залучається образотворчий досвід, тобто «живопис народжує оптику».

Звичайно, що вплив 12-річних занять мистецтвом на цілісний розвиток особистості, все її подальше життя важко переоцінити. Водночас як мистецтво виховання Штайнер-педагогіка не обмежується лише залученням широкого спектру мистецьких занять в освітній процес.

Р. Штайнер наголошує, що справжнє мистецтво виховання базується на людинопізнанні й любові до дитини. Більш того, саме духовне пізнання людини народжує педагогічне мистецтво. Йдеться про те, що наука та мистецтво – дві форми, в яких людина має сприймати істину, вони зростають з одного кореня. Проте, використовуючи закони й логіку природничих наук, неможливо проникнути в суть людини, а отже, необхідні методи мистецтва: щоб наблизитися до людської сутності, наука повинна перетворитися на мистецтво. І саме антропософія прагне та здатна перекинути міст між пізнанням і мистецтвом, відтворити їх єдність, ліквідувати розрив між ними [206, с. 11].

Творчий підхід до реального пізнання людської природи пов'язаний і невіддільний від осягнення мистецтва: «Почуття, за допомогою якого людина осягає мистецтво, – художнє почуття, що передає виявлення духу в матерії як явленої нам краси, ... це те ж саме почуття, котре дозволяє пізнати людину в її суті безпосередньо в теперішньому» [181, с. 309].

Лише через художнє почуття педагог може втілити в життя істинні ідеї та принципи виховання: «Тільки коли ми осягаємо внутрішню природу людину

через художнє почуття, тільки тоді ми зможемо реалізувати в освітньому процесі мистецтво ідей, а не просто абстрактне розуміння ідей» [197, с. 19].

«Вальдорфська педагогіка і мораль»

Для того щоб союз науки і мистецтва відбувся, необхідний третій елемент – союз повинен бути благословенним. Це означає народження морального імпульсу, пов'язаного з прагненням учителя служити своїм вихованцям і педагогічному ремеслу.

Саме тому благоговіння перед дитиною, яка є Божественною таємницею і чекає від учителя розгадки; вдячність і любов до дітей, а також до обраної професії Р. Штайнер визначає як три «золоті правила» учительської праці, що мають пронизати всю роботу педагога. І тоді морально-духовний аспект виховання, моральність педагогіки стають освітньою практикою [204, с. 56].

Отже, реальне синтезування наукового дослідження, художньої творчості й морального елементу безпосередньо відбувається у процесі професійної діяльності вальдорфського вчителя. Це висуває досить високі вимоги до особистості педагога, серед яких: високий професіоналізм, природний авторитет, педагогічний ентузіазм, загострене почуття відповідальності, мужність до істини, творча фантазія тощо.

З огляду на це, шлях вальдорфського вчителя – це постійні самоосвіта й людинопізнання, неперервні самовиховання й самовдосконалення, що передбачає активне заняття антропософією, виконання вправ, спрямованих на внутрішній (душевно-духовний) розвиток.

Водночас підкреслимо, що не можна ототожнювати духовний розвиток і духовність із віросповіданням і релігійністю. Релігія пов'язана з конкретними релігійними проявами (конфесіями) – такими, як християнські, іудейські, мусульманські, індуїстські або буддійські традиції.

Характерною ознакою людської духовності є залученість до пошуку мети й сенсу життя, інтерес до моральних проблем і професійної етики, потреба пізнання й самопізнання, схильність до самозмінювання, удосконалення педагогічної майстерності.

Спираючись у педагогічній роботі на антропософське людинопізнання, день у день вільно й послідовно досліджуючи духовні основи освітнього процесу, педагог сприймає знання зі самої людської природи, внаслідок чого в учителі цілком самостійно пробуджується педагогічне мистецтво.

Учителеві треба також бути митцем, постійно розвиваючи художньо-естетичне почуття, завдяки якому відбуваються й реальне пізнання людської природи, й осягнення мистецтва, а отже, пізнання перетворюється на мистецтво

виховання. Це уможлиблює знаходження динамічного балансу між складовими компонентами освітнього процесу, а саме: *що* (зміст освіти, навчальні програми), *як* (форми, методи, способи, прийоми викладання й навчання) та *хто* (залучені люди).

Найважливішою рисою вчителя має бути також широта світоглядних інтересів: педагог не може обмежуватися лише власними професійними справами, життям своєї школи; він повинен цікавитися всім людським і світовим буттям, ніколи не йдучи на компроміс з неправдою.

Усе вище означене є необхідними передумовами здійснення вальдорфського освітнього процесу через синтез науки, мистецтва, моралі, що сприяє формуванню людини як носія загальнолюдських цінностей і культури.

Більше того, лише на шляху встановлення гармонії між знанням, мистецтвом і моральністю з'являються перспективи й можливості оновлення людської цивілізації, подолання соціального хаосу та духовного врятування людства [206, с. 11].

* * *

У підготовці даного наукового видання зроблено спроби відповісти на деякі важливі й актуальні питання, з якими звертаються до автора колеги, шкільні вчителі, студенти, батьки та ін. Серед питань, що достатньо часто лунають, зокрема такі: чи відповідає вальдорфська школа, створена більш ніж 100 років тому, сучасним соціально-культурним реаліям і здатна забезпечити повноцінне виховання дитини; чи дійсно вальдорфській педагогіці властиві «жорсткий традиціоналізм» і беззастережне слідування напрацьованим у вальдорфській традиції методам роботи й формам педагогічного мислення; яким чином концептуальний холізм педагогіки Р. Штайнера відбивається у змісті вальдорфської освіти; якщо у школи імідж «школи мистецтва» або «школи праці», чи може такий заклад добре підготувати випускників до життя та вступу до університету; що пов'язує вальдорфську педагогіку з українською культурою й освітою; які шляхи використання вальдорфських ідей і технологій для підвищення якості вітчизняної освіти тощо.

Автор висловлює щирі вдячності колегам, учням, своїй родині за підтримку й допомогу в підготовці другого видання, а також усім, хто висловив зауваження та побажання щодо змісту та оформлення першого видання монографії.

1. ВАЛЬДОРФСЬКА ШКОЛА ЯК ВТІЛЕННЯ АНТРОПОСОФСЬКИХ ІДЕЙ В ОСВІТІ

Одним із провідних завдань педагогічної науки є об'єктивне й систематичне дослідження розвитку освіти у світі, звернення до традицій, досвіду світової педагогіки з метою використання її надбань у сучасному освітньому процесі.

У зазначеному контексті особливу зацікавленість викликає вальдорфська (Штайнер-) педагогіка. Варто уваги те, що у країнах, де вальдорфські школи існують давно й мають високий авторитет (Данія, Німеччина, Норвегія, Фінляндія, Швейцарія, Швеція тощо), держава підтримує ці школи економічно, прагматично вважаючи, що тим самим заощаджуються значні кошти на проведення реформаторських експериментів, тому що найкращим джерелом ідей і прикладом для реформування освітньої системи є саме вальдорфські школи. Яскравим прикладом є фінська система освіти, що вважається однією з найефективніших у світі, та яка в концептуальному та технологічному аспектах чимало сприйняла від вальдорфської школи. Усе це свідчить про те, за вальдорфською педагогікою стоїть загальнолюдський культурний імпульс, актуальний саме для сучасності.

Починаючи з 1990-х рр. у різних містах України (Дніпро, Запоріжжя, Київ, Кременчук, Кривий Ріг, Миколаїв, Одеса, Рівне, Харків тощо) відбуваються процеси створення шкіл, де втілюються вальдорфські підходи до навчання й виховання школярів.

Вальдорфські школи, як відомо, нерозривно пов'язані з ім'ям їх засновника – видатного європейського мислителя, ученого, педагога Рудольфа Штайнера (1861–1925).

Водночас у вітчизняній літературі відчувається явна нестача серйозних описів цілісного, реального образу Р. Штайнера, який зумів привнести в життя багатьох людей і в різні галузі культури імпульси пізнання й розвитку. Нерідко спостерігаються поверхові й необґрунтовані думки про нього самого, некомпетентні спроби критики його праць.

1.1. Рудольф Штайнер в освітньо-культурному просторі

Рудольф Штайнер, безперечно, є одним із найбільш цікавих, дивовижних і водночас суперечливих явищ духовного життя ХХ століття. Він – редактор і видавник природничо-наукових праць Й. Гете, усю значущість яких було ним

уперше відкрито та зроблено плідним для культури; автор значних праць у галузі філософії й теорії науки.

На порозі XIX–XX століть Р. Штайнер починає працювати над створенням духовно-наукового людинознавства – *антропософії* (від грець. *άνθρωπος* – людина та *σοφία* – мудрість) – учення про духовну основу світу й людини. Антропософія розумілася Р. Штайнером як відповідь на зростаючу кризу європейської культури, подолати яку можна лише через досягнення людиною цілей і сенсу власного існування, пошуки гармонії між собою та Всесвітом, часткою й породженням якого є людина. За Р. Штайнером, «антропософія – це шлях пізнання, що прагне привести духовне в людині до духовного в Усесвіті» [178, с. 14]. З того часу справі антропософії Р. Штайнер присвятив усе своє життя: писав книги, читав лекції, більшість із яких стенографувалися.

Р. Штайнер залишив після себе монументальну спадщину: повне зібрання його праць складає 354 томи (приблизно 50 томів – це написані ним праці, інші томи – стенографії лекцій). У цих працях закладено духовний фундамент і внесено нові плідні імпульси в різні галузі знання й людської діяльності – філософію, соціологію, психологію, мистецтво, медицину, фармацевтику, архітектуру, сільське господарство тощо. Проте найбільшу відомість ім'я Р. Штайнера отримало у зв'язку з поширенням вальдорфських дитячих садків і шкіл, що працюють на основі створеної ним системи навчання й виховання.

Навколо ім'я Р. Штайнера завжди були сперечання, не припиняються вони й до сьогодні: одні вважають його духовним учителем, який указав шлях руху сучасної цивілізації в майбутнє; інші, навпаки, виступають із критикою його антропософії. Ще за часів життя Р. Штайнера спостерігалися ситуації, коли в одних він викликав захоплення й шанування, а в інших – різке неприйняття. Сперечання навколо постаті Р. Штайнера не обминули й представників російської й української культур. Так, з антропософським імпульсом пов'язана творчість таких видатних російських митців, як А. Білий, К. Богуславська, М. Волошин, В. Кандинський, К. Малевич, Б. Пильняк, М. Собашникова, В. Хлебніков, М. Чехов та ін. Вони були слухачами лекцій Р. Штайнера та вважали себе його послідовниками й учнями.

Серед українських діячів мистецтва, хто зустрічався з Р. Штайнером і сприйняв антропософські ідеї, був насамперед Л. Курбас. Він разом із Г. Нарбутом організував гурток «творців і науковців» (м. Київ, 1916), де вивчалися «штайнерівські теорії». Членами гуртку були видатні представники української культури (Ф. Ернест, М. Зеров, Я. Степовий, П. Тичина та ін.), які

пізніше ввійшли в історію як «Розстріляне Відродження». Захоплений антропософськими ідеями, Л. Курбас створює знаменитий театр «Березіль» (м. Київ, 1922–1926; м. Харків, 1926–1933), де українські фольклорні витoki поєднувалися з духовно-науковою філософією. Антропософським змістом, кодами, значенням пронизані і твори подвижника українського «Відродження» М. Хвильового.

З іншого боку, відомі релігійні філософи ХХ століття (М. Бердяєв, С. Булгаков, В. Зеньковський) різко критикували Р. Штайнера. Сьогодні проти вальдорфської педагогіки висловлюються православні автори, насамперед А. Кураєв та О. Ходзинський.

Спираючись на автобіографію Р. Штайнера [179], дослідження його життя та творчості [94, 142, 151, 152], представимо життєвий і творчий шлях Р. Штайнера в контексті основних аспектів його соціально-педагогічної діяльності.

Народився Р. Штайнер 27 лютого 1861 р. в м. Кральйовиці (Австро-Угорщина, територія нинішньої Хорватії). Його батько, Йоганнес Штайнер, працював на залізничній станції. Ранні роки Рудольфа пройшли в сільській місцевості вражаючого вигляду – з величними вершинами Альп і привітним зеленим ландшафтом. Пізніше Р. Штайнер зазначав, що це було досить важливим для всього його життя.

Коли Рудольфу було сім років, його батька призначили відповідальним за іншу залізничну станцію в маленькому угорському селі Нойдерфль. З восени 1872 р. Рудольф почав їздити до сусіднього Вінер-Нойштадта, де навчався в реальному училищі, після закінчення якого вступає до Вищої технічної школи (м. Відень, 1879), де отримує фундаментальну природничо-математичну освіту, поглиблено займається філософією, літературою, історією, бере активну участь у науковому та мистецькому житті Відня.

За рекомендацією свого педагога Карла Юліуса Шреєра Р. Штайнер починає працювати над вступом і ґрунтовними коментарями до природничо-наукових праць Й. Гете в рамках монументальної серії «Німецька національна література» (1882).

Наукові праці Й. Гете більшістю вчених того часу серйозно не сприймалися, тому Р. Штайнеру фактично кидали нікому не потрібний мотлох. Однак гетевський підхід до наукових досліджень приваблював Р. Штайнера й мав значний вплив на нього. Р. Штайнер сприймає метод Й. Гете не як вузькоспеціалізований, а як, за своєю суттю, – майстерний і витончений, такий, що сприяє поступовому пізнанню природних явищ у всіх їх проявах. Це

дозволяє сприймати цілісну єдність явища й обережно рухатися всередину, до його складників. Тобто людина відступає від спостереження та створює точну внутрішню картину того, що переживає. Чим активніше це робиться, тим більше виявляється те, що спостереження та сприйняття стають динамічними й сповненими життя.

Декілька років (1884–1890) Р. Штайнер працює домашнім учителем у родині, яка мала чотирьох синів. Одна дитина була хворою на гідроцефалію. Батьки та лікарі вважали, що дитина нездатна до нормального розвитку. Р. Штайнер же, навпаки, був переконаний у тому, що в дитині приховані значні духовні здібності й треба лише привести духовно-душевне у правильний, здоровий зв'язок з тілесним. Виховання хлопчика було цілком довірено Р. Штайнеру. Упродовж років дитина змогла надолужити пропущене, а потім успішно скласти екзамени на атестат зрілості (пізніше цей хлопець вступив до університету і став лікарем).

Водночас Р. Штайнер виробляє власну науково-філософську позицію, що відображена у творі «Теорія пізнання світогляду Гете» (1886) [165], докторській дисертації «Істина та наука» (1892) [166], а також у головній філософській праці «Філософія свободи» (1894) [167].

У книзі «Філософія свободи» Р. Штайнер зосереджується на центральному для своєї філософії питанні: чи може людина як вольова істота приписувати собі свободу, чи ця свобода – лише ілюзія, котра виникає через те, що людина не бачить зв'язків з необхідністю, від яких залежать людські бажання та будь-які інші природні події? Р. Штайнер стверджує, що індивідуалізм є вираженням людської свободи, однак наполягає на необхідності «етичного індивідуалізму», який би створив матрицю для взаєморозуміння людей.

Із 1897 р. Р. Штайнер живе в м. Берлін, де редагує «Літературний журнал», знайомиться та співпрацює з різними колами берлінського наукового й мистецького товариства, викладає у школі для робочих (заснована К. Лібнехтом).

Публікація Р. Штайнером статті, присвяченої розкриттю езотеричної природи казки Й. Гете «Зелена Змія та Прекрасна Лілія» (1899), спричиняє запрошення виступити з лекцією перед зібранням членів німецького відділення Теософського товариства (на чолі якого – А. Безант та О. Блаватська) (1900). Р. Штайнер починає регулярно виступати перед членами товариства, завдяки чому знайомиться з Марією фон Сіверс, яка стає його дружиною. Він також виконує функції секретаря цього товариства, але пізніше (1913) розриває

зв'язки з теософами за ідеологічними міркуваннями (Р. Штайнер не сприймає ідею А. Безант про нове втілення Христа в індійському хлопчику Кришнамурті).

Незабаром з'являються його основні духовно-наукові твори: «Теософія. Вступ до надпочуттєвого пізнання світу та призначення людини» (1904) [168], «Як досягти пізнання вищих світів?» (1904–1905) [169], «Нарис тайнознавства» (1910) [170]. Р. Штайнер веде інтенсивну лекційну діяльність, найважливіше місце в якій посідають цикли лекцій із христології.

У лекціях, що читаються в різних містах Німеччини, Р. Штайнер уперше висвітлює свої погляди на процеси становлення й розвитку дитини. Ці ідеї узагальнено ним у невеличкій брошурі «Виховання дитини з точки зору духовної науки» (1906) [181]. З того часу Р. Штайнер активно працює над оновленням системи виховання й навчання як за змістом, так і за формою.

У 1913 р. Р. Штайнером засновується Антропософське товариство, закладається наріжний камінь будівлі Гетеануму (м. Дорнах, Швейцарія; названий на честь Йоганна Вольфганга фон Гете) – центру антропософської діяльності. На будівництві Гетеануму (Р. Штайнер – автор проекту та внутрішнього оформлення будівлі) під час Першої світової війни працюють разом представники 18 європейських народів.

Після закінчення війни, коли підвалини довоєнного соціального життя Європи були зруйновані, Р. Штайнер виступає з ідеями про «соціальну трикомпонентність (тричленність)». Його погляди про здоровий соціальний організм (устрій) викладено в книзі «Основні риси соціального питання» (1919) [175].

В узагальненому вигляді сутність ідей Р. Штайнера полягає в таких тезах: духовна свобода в культурному (духовному) житті як основа вільного розвитку особистості з урахуванням її індивідуальних потреб; демократична рівність у правій сфері як засіб створення та охорони правопорядку, захисту прав окремої особистості й суспільства в цілому; соціальне братерство в економічній діяльності як спосіб забезпечення справедливості в організації виробництва, розподілу та споживання матеріальних благ.

Неодмінною складовою вільного духовного життя є вільні школи. Р. Штайнер яскраво накреслює школу нового типу як відносно автономного «живого організму», економічно відокремленої одиниці, зі складною системою зв'язків, що охоплюють педагогічну (духовну), правову та фінансово-економічну діяльність. Гармонійний розвиток такого закладу залежить від трьох вищеназваних «сфер життя», які дозволяють сприймати цей інститут

освіти з урахуванням всеосяжних зв'язків і соціальних явищ. Причому ці галузі функціонування навчального закладу, з одного боку, керуються паралельно й незалежно один від одного, з іншого – у межах єдиного організму: вони взаємодіють між собою та взаємно впливають один на одного.

Сподвижник Р. Штайнера, власник тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» Е. Мольт надає йому можливість втілити свої соціальні ідеї в педагогічну практику, створивши школу для дітей робітників і службовців фабрики.

Перед відкриттям школи (1919) Р. Штайнер упродовж 14 днів читає паралельно три курси лекцій «Загальне вчення про людину як основа педагогіки» [190], «Мистецтво виховання: методика і дидактика» [191], «Семінарські обговорення та лекції з навчального плану» [192]. У цих циклах дається фундаментальний виклад антропософського образу людини, розгляд розумових, емоційних і вольових аспектів людської істоти в їх прояві на різних стадіях життя, а з огляду на це – синтез підходів до викладання шкільних дисциплін. Нові педагогічні ідеї, нововведення, що були запропоновані Р. Штайнером у перший третині XX століття, і до сьогодні залишаються актуальними, сучасними, інноваційними.

Р. Штайнер залишався керівником школи аж до своєї смерті. Але його керівництво полягало не в дріб'язковій опіці вчителів, а насамперед у висуненні нових ідей (наприклад, він зробив постійною темою щотижневих конференцій обговорення конкретних учнів з їхніми проблемами). Незважаючи на гострий дефіцит часу він використовував будь-яку можливість для роботи з учнями й педагогічною колегією.

Перша вальдорфська школа, незважаючи на великі економічні труднощі, на непростий шлях свого становлення, досягла значних успіхів. Її слава зростала, і Р. Штайнер отримував запрошення прочитати педагогічні лекції в різних європейських країнах: поза Німеччиною (Велика Британія, Голландія, Швейцарія; 1920–1924) він прочитав вісім великих циклів лекцій про мистецтво виховання. Зусилля Р. Штайнера з поширення ідей вальдорфської педагогіки підкріплювалося зростанням кількості лекцій перших вальдорфських учителів.

Останній період діяльності Р. Штайнера характеризується зростаючою активністю, перш за все у практичних галузях. У 1920 р. засновуються акціонерні товариства «Der kommende Tag» («Грядущий день», Німеччина) та «Futurum» («Майбутнє», Швейцарія), під егідою яких розробляються антропософські ініціативи – медична, фармацевтична, сільськогосподарська; працюють біохімічна та фізична лабораторії, лікувально-педагогічний

притулок. Р. Штайнер бере участь у всіх цих напрямках діяльності. Разом із лікарем І. Вегман відкриває першу антропософську клініку (м. Арлесхайм, Швейцарія, 1921). З лікарями, лікувальними педагогами, біологами, фармацевтами обговорює хворих та надає конкретні рекомендації з постановки дослідів й виготовлення лікарських препаратів.

Р. Штайнер читає низку курсів, присвячених медицині, сільському господарству, лікувальній педагогіці. Так, у рамках медичного напрямку він закладає основи широкого кола нових методів терапії, специфічних лікарських засобів, терапії мистецтвом, антропософської психіатрії.

Підхід Р. Штайнера до сільського господарства стає піонером посправжньому екологічного землеробства та природокористування (пізніше цей підхід отримав назву «біодинамічне сільське господарство» та поширився в багатьох країнах світу). Р. Штайнер створює підвалини для лікувальної педагогіки, намічає конкретну терапію для дітей із різними порушеннями розвитку (у теперішній час заклади лікувальної педагогіки Р. Штайнера надзвичайно популярні в Європі, особливо у скандинавських країнах).

Водночас Р. Штайнер плідно працює у сфері мистецтва. Результатом цієї роботи стають постановки чотирьох створених ним драм-містерій, розробка художнього мовлення (рецитації), а також нового виду мистецтва – евритмії. У створенні евритмії Р. Штайнеру допомагають росіянка Т. Кисельова та його дружина М. фон Сіверс-Штайнер. Евритмію Р. Штайнер дає у світ не лише як сценічне мистецтво, але й як невід'ємний складник педагогічного процесу вальдорфської школи та лікування в антропософських клініках.

Вражаючою за своєю інтенсивністю й різнобічністю діяльністю був відмічений і останній рік життя Р. Штайнера. Після того як уночі на 1 січня 1923 р. пожежею було знищено будівлю Гетеануму (це стало ударом для всіх антропософів) Р. Штайнер на Різдво 1923 р. реорганізує Антропософське товариство в Усесвітнє антропософське товариство з Вільною вищою школою духовної науки, продовжує розвивати й поглиблювати власне антропософське вчення. Він створює макет нового Гетеануму (був побудований після його смерті), читає лекції для теологів, працівників Гетеануму. Прикований до ліжка, Р. Штайнер активно працює, приймає відвідувачів. «Міцним видихом духу» назвала цей час його життя М. фон Сіверс-Штайнер.

Помер Р. Штайнер 30 березня 1925 р. (м. Дорнах).

Незалежно від того, як люди ставляться до вчення Р. Штайнера, до його антропософії, натхнена ним педагогіка є об'єктивним фактом й фактором

світового освітнього ландшафту сучасності. Вона довела свою ефективність і плідність тривалою практикою роботи дитячих садків і шкіл.

На межі третього тисячоліття вальдорфська педагогіка перетворилася на світовий педагогічний рух. Вона вийшла далеко за межі власне освітніх закладів, переросла в особливу педагогічну культуру. Це виражається зокрема в оригінальній специфічній архітектурі будівель дитячих садків і шкіл, стилі опорядження приміщень, проведенні календарних свят у навчальних закладах і родин, створенні батьківських клубів тощо. Існують фірми, що спеціалізуються на випуску вальдорфських іграшок, особливої воскової крейди, фарб, музичних інструментів тощо.

Низка видавництв публікує дитячу літературу з оригінальними ілюстраціями. З вальдорфського руху в Німеччині вийшло декілька відомих казкарів, отримали поширення «казкові ініціативи», дитячі лялькові театри, дитячий цирк та інші види творчої діяльності, вальдорфські літні табори, де діти працюють на фермі або в лісу тощо. Колишній учень вальдорфської школи М. Енде став відомим у всьому світі письменником і автором бестселерів дитячої літератури («Момо», «Нескінченна історія»). Вальдорфські школи та ініціативи популярні в усьому світі та вважаються «екологічними нішами» дитинства.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [21].

1.2. Вальдорфська школа як породження соціально-філософських ідей Р. Штайнера

Заснування вальдорфської школи слід розглядати в контексті одного з найважливіших імпульсів антропософії в соціальній сфері та в тісному зв'язку із соціальним ученням Р. Штайнера про «соціальну тричленність», що є результатом аналізу сутності людини та реальних відношень у суспільстві [175].

Провідними ідеями «соціальної тричленності» є такі.

В існуванні соціуму можна виділити три сфери, в яких фокусуються специфічні закономірності, що властиві будь-якому суспільству: духовно-культурна, економічна та політико-правова.

Приблизно з XV століття, коли в Західній Європі почали складатися сучасні держави, стало звичним, що ці три сфери управляються переважно з одного центру. У такій соціальній формі життя людей монарх, а пізніше – певне коло політиків відповідає не лише за зовнішню політику та дотримання законів, але й за духовне життя й економічну діяльність, а в деяких тоталітарних країнах

держава намагається вникати й регулювати всі аспекти життя людей. Унаслідок такої централізації виникають проблеми та різного роду небезпечності не тільки в тоталітарних, але й у демократичних державах.

Суть «соціальної тричленності» Р. Штайнера полягає в тому, що три означені галузі суспільного життя – економічна, правова й духовна – мають бути автономними, керуватися паралельно й значним чином незалежно одна від одної. На відміну від багатьох своїх сучасників, він був переконаний у тому, що ситуація, в якій знаходиться людство, вимагає подібної децентралізації.

Людські фундаментальні устремління, за Р. Штайнером, задовольняються лише через «тричленний» суспільний устрій, що можна коротко представити у вигляді формули (девізу): «свобода, рівність, братерство». Невипадково ці слова викликали ентузіазм у багатьох людей не тільки під час Французької революції, але й значно пізніше.

При більш детальному розгляді ці ідеали відповідають глибинним інстинктивним потребам, котрі більш або менш свідомо несе в собі людина. Проте реалізація кожного з цих ідеалів можлива лише в одній певній і обмеженій галузі суспільного життя. Так, перед законом усі можуть та мають бути рівними, проте законодавчо встановлений зрівняльний підхід до духовних та матеріальних потреб людей призводить до згубного нівелювання, чому вчать багато прикладів із давньої, нової та новітньої історії.

Р. Штайнер, послідовно співвідносячи означені три ідеали з певними функціями в людській спільноті, висловлює такі ідеї «соціальної тричленності»:

- духовна свобода в культурному житті суспільства як основа вільного розвитку особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей і потреб;
- демократична рівність у правовій сфері як засіб створення й охорони правопорядку, захисту прав окремої особистості й суспільства загалом;
- соціальне братерство в економічній діяльності як спосіб забезпечення справедливості в організації виробництва, розподілу й споживання матеріальних благ.

Неодмінною складовою вільного духовного життя є вільні школи. Це означає, що не потреби існуючої соціальної організації мають диктувати, чому навчати й як виховувати, а те, що закладено у природу людини й те, що може бути в ній розвинуто. Тоді до соціального організму будуть завжди надходити нові життєздатні сили зростаючого покоління, у ньому буде жити те, що здатне до розвитку. Коли в соціальне життя будуть вливатися духовно здорові люди, які виховані у процесі вільного розвитку їхніх індивідуальних задатків, тоді між школою і суспільством будуть існувати здорові стосунки. Тоді й саме соціальне

життя буде оздоровлюватися. Люди, відсторонені від життя, виникають саме тоді, коли панівні державно-економічні настанови регулюють виховання й навчання. Лише вихована самостійним духовним життям людина усвідомлює духовний порядок речей і явищ, надає смисл державно-господарському устрою, плідно й відповідально працює [175].

На основі антропософського образу людини, відкритих ним законів людського розвитку Р. Штайнер характеризує соціальні здібності, що мають бути розвинені у процесі виховання й навчання, а саме:

- «свобода» – усвідомлення свободи та недоторканості особистості, що можна сформулювати, правильно використовуючи потребу дитини-дошкільника в наслідуванні;

- «рівність» – почуття впевненості в житті й завдяки цьому здатність до спільної демократичної роботи з іншими людьми, що можливо закласти через стремління дітей до авторитету дорослого у віці від семи до чотирнадцяти років;

- «братерство» – поглиблений інтерес до світу та умов життя оточуючих людей через навчання й виховання в юнацькому віці у близькому контакті школярів з учителями.

Вальдорфська школа як «донька» соціально-філософських ідей Р. Штайнера намагається (наскільки це можливо в сучасному суспільному устрої) реалізовувати соціальну структуру, що поєднує незалежне духовне життя, братерство у господарській галузі й рівність у правовій сфері.

І таким чином ідеї «соціальної тричленності» як сутнісне ядро вальдорфської школи визначають істотну відмінність таких понять, як організація школи та школа як організм. Вальдорфська школа з моменту її створення є саме соціальним організмом.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [22].

1.3. Шкільне самоврядування. Роль педагогічної колегії

Внутрішньо-шкільне управління вальдорфської школи належить не директору, а двом основним формам самоврядування, а саме:

- батьківсько-вчительське правління, яке представляє правові інтереси школи, визначає й регулює її економічно-правовий баланс;

- педагогічна колегія – об'єднання вчителів, які працюють у школі. Колегія повністю відповідає за освітній процес, багатогранну роботу вчителів та підвищення їхньої кваліфікації.

Так, *об'єднання вчителів і батьків* вирішує, зокрема, питання оплати навчання: чи можуть батьки сплачувати й якщо можуть, то яку суму.

Загалом тісна взаємодія вчителів з батьками є характерною ознакою вальдорфської школи. Це є виразником спільного розуміння освітніх завдань, спільної відповідальності сім'ї та школи за розвиток і долю дитини.

Водночас вальдорфська школа розглядає відповідальність батьків як первісну: учителі лише тоді можуть забезпечити повноцінну освіту учнів, якщо батьки дозволяють їм це робити. З іншого боку, тісна взаємодія, довіра між батьками та вчителями вважаються у Штайнер-педагогіці запорукою ефективності навчання й виховання підростаючого покоління.

Особливо тісними контакти вчителів з батьками є на початковому ступені навчання, коли батьківські збори, «відкриті» уроки, відвідування родини учня є найважливішим компонентом вальдорфської освіти та професійної діяльності вчителя.

Так, при підготовці та проведенні батьківських зборів учителі дотримуються, як правило, такої трьохелементної структури [86, 161]:

- художній початок зборів – виконання мистецько-практичних вправ, що сприяє покращенню настрою, зняттю напруження, стомленню батьків після робочого дня. З іншого боку, батькам надається можливість виконати частину роботи, якою їхні діти займаються щоденно. Якщо заняття мають видимий результат (живопис, малювання форм, ліплення тощо), учитель може попросити у батьків дозволу показати їхні роботи наступного дня дітям;

- розгляд особливостей розвитку дитини певного віку (учня конкретного класу), що здійснюється в контексті актуального навчального матеріалу та дозволяє батькам ближче ознайомитися з потребами дітей і методами педагогічної роботи. Огляд супроводжується демонстрацією результатів («епохальних» зошитів, малюнків, виробів з глини або воску, в'язаних чи вишиваних речей тощо) освітньої діяльності школярів;

- діалог з батьками, що надає можливість з'ясувати проблемні питання, що турбують батьків, підбити підсумки того, що виконано, намітити перспективи й завдання, обговорити класні заходи (екскурсії, походи, поїздки тощо), які плануються.

Значним доповненням до батьківських зборів є візити вчителя в сім'ю свого вихованця, що дозволяє детальніше обговорити індивідуальні особливості дитини.

Важливою формою пробудження в батьках інтересу до проблем дитини, усвідомлення специфіки її соціальних взаємин є проведення «відкритих»

уроків, принаймні один-два рази на рік. Учителі, як правило, запрошують батьків не по одиночці, а групами. Це виключає ймовірність того, що враження батьків будуть спотворені, коли вони будуть один одному переповідати про побачене на уроці.

Не менш важливими формами спільної роботи сім'ї й школи є проведення батьківських лекторіїв, організація спільних свят, виставок, ярмарок, занять у спортивних секціях, мистецьких гуртках (оркестрах, хорах, шкільному театрі), гуртках рукоділля і різноманітних ремесел, робота у майстерні, шкільному саду, під час ремонтних робіт тощо.

Активна участь батьків у житті школи сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в родині та школі, залученню батьків у процес виховання дітей, налагодженню комунікацій між дорослими та дітьми, педагогами і батьками, школою й суспільством. Завдяки цьому кожна сучасна вальдорфська школа для регіону, де вона розташована, є своєрідним культурно-освітнім центром, діяльність якого сприяє розв'язанню багатьох важливих проблем сучасного соціуму (нівелюванню соціальної нерівності, запобіганню асоціальних явищ, протистоянню руйнівному для людини впливу технізованого світу) і тим самим підготовлює підґрунтя для гармонійного входження дитини в суспільне життя.

Основною формою роботи *педагогічної колегії* є проведення щотижневих учительських конференцій. Термін «конференція» був уведений Р. Штайнером (певною відповідністю цієї дефініції у вітчизняній освітній практиці є поняття «шкільна рада»), який був переконаний, що вчительська конференція є справжнім серцем школи, яке забезпечує викладання кров'ю, а до вчителів від неї випромінюється потік життєвої сили [206, с. 227].

У сфері діяльності педагогічної колегії знаходиться обговорення та прийняття рішень з усіх педагогічних і адміністративних питань. При цьому відповідальність учительської конференції за життя школи ґрунтується насамперед на особистісній відповідальності кожного педагога.

Голови конференцій визначаються демократичним шляхом, а розподіл обов'язків серед учителів із часом змінюється. До основних напрямів роботи педагогічної колегії відносяться такі:

◀ координація зусиль усіх учителів, які працюють із класом, що передбачає взаємопогоджену роботу класних учителів і вчителів-предметників.

Взаємодія вчителів відбувається на основі «горизонтальної» навчальної програми, що презентує найважливіші взаємозв'язки між навчальними предметами для певних періодів розвитку школярів. Водночас за певним

змістом навчального предмета кожний учитель має постійно бачити істинну «навчально-виховну програму», яку створює для вчителя дитина, і саме на цю «програму» й має орієнтуватися педагог;

◀ обговорення питань розвитку окремої дитини (груп учнів або всього класу), що підвищує усвідомленість і відповідальність учителя, розширює його професійний світогляд і спектр психолого-педагогічних знань і вмінь.

В обговоренні не обов'язково беруть участь лише вчителі, які добре знають, зокрема учня: іноді саме той, хто не знає дитину, завдяки «свіжому», неупередженому погляду може поставити правильні запитання й дати цінні поради.

Розгляд дитини проводиться за такими основними кроками [86]:

– детальний і об'єктивний опис класним учителем важливих рис дитини (конституція, зовнішній облік, манери, вираз обличчя і очей; темперамент, характер; якості мовлення, мислення, почуттів, вольові якості; передумови біографії тощо);

– перегляд продуктів навчально-пізнавальної діяльності учня (навчальні зошити, малюнки, дрібні вироби тощо);

– висловлення «по колу» думок про дитину інших учителів, шкільного лікаря, підсумком чого є формулювання наявних в учня перешкод, проблем у розвитку;

– визначення терапевтичних засобів розв'язання проблем дитини (насамперед це стосується оздоровчого впливу навчальних дисциплін).

Спільне обговорення, з одного боку, є ефективним засобом навчання для вчителів, дозволяє педагогам значно поглибити уявлення про людину і конкретну дитину, а, з іншого боку, є досить цілющим для учня, проблеми якого обговорюються. Чим більш свідомою й яскравою буде картина, образ дитини, тим сильнішим буде терапевтичний вплив на неї. Така внутрішня участь педагогів у долі учня має бути не аналізуючи-інтелектуальною, а виходити з педагогічної інтуїції й натхнення. Тоді вчителям може відкритися саме те, що їм як вихователям необхідно зробити для здорового розвитку дитини.

Аналогічним чином педагогічна колегія проводить обговорення й групи дітей або всього класу;

◀ професійне вдосконалення, постійна самоосвіта й самовиховання вчителів, підтримка та збагачення фізичних і душевно-духовних сил педагога.

Вельми важливими завданнями вчительської колегії є спільна антропософська (вивчення праць Р. Штайнера, сучасних антропософів) та

психолого-педагогічна робота, а також спонукання до індивідуального зростання, продовження освіти, дослідницької діяльності тощо.

З-поміж іншого, спільна робота – це й обмін інформацією та досвідом: учителі діляться своїми успіхами та невдачами, надають взаємні консультації, виробляють рекомендації, підтримують один одного.

Особливо відзначимо, що від вальдорфського вчителя, який, за словами Р. Штайнера, «має бути одружений на своїй школі», вимагається повна відданість школі, де він працює, значне напруження як фізичних, так і душевно-духовних сил.

З огляду на це, значущим завданням педагогічної колегії є сприяння відновленню та зміцненню здоров'я вчителів. Основними напрямками такої роботи є:

- ритмічна робота щотижневих учительських конференцій: художньо-естетичний початок засідання (читання речення або віршу, співи, виконання музично-евритмічних або соціальних вправ тощо); проведення кофе-пауз; перегляд здійсненої роботи та завершальні мистецько-художні вправи.

У проведенні конференції важливе значення надається гумористичному складнику спільної роботи. Це, зокрема, може бути театральна замальовка якої-небудь проблеми, що існує у школі або серед учителів. Саме жарт, гумор, посмішка, сміх дозволяють учителю найкращим чином звільнитися від напруження, стресів, негативних емоцій, що сковують, знесилюють людину, спричиняють порушення здоров'я;

- організація занять різноманітними видами мистецтва: робота зі словом, звуком, музикою, кольором, формою, дрібною пластикою тощо. Для таких занять, що виконують функції арт-терапії, поглиблення й розвитку сил душевного сприйняття і духовного творення, педагоги збираються у спеціально відведений час, як правило, по суботах;

- орієнтація педагогів на виконання вправ внутрішнього характеру, спрямованих на оволодіння власними розумовими процесами, емоціями й почуттями, вольовими імпульсами. Вправи були запропоновані Р. Штайнером [169] та активно використовуються у вальдорфській педагогічній практиці.

Найважливішим наслідком роботи педагогічної колегії є те, що в учителях підтримується внутрішня жвавість, а отже, духовно-душевно вони не старіють. Саме до цього й має прагнути вчитель: у духовному й душевному відношенні завжди залишатися молодим. Проте досягнути цього можна лише за умови, що духовно-душевна кров тече через учительську конференцію як центральний орган – як у людини кров проходить через серце [206, с. 227].

2. МІЖНАРОДНИЙ ВАЛЬДОРФСЬКИЙ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНИЙ РУХ. ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ

Освіта є найважливішим чинником, дієвим соціально-культурним механізмом мобілізації наявних ресурсів, засобом реалізації загальнонаціональних інтересів і пріоритетів держави. Тому розвиток системи вітчизняної освіти посідає одне з пріоритетних місць у стратегічному ракурсі державної політики і потребує особливої уваги.

Досягнення поставлених цілей у вдосконаленні, реформуванні освіти, її інтеграції в європейський та світовий простір передбачає аналіз підходів до вирішення цієї проблеми в зарубіжній культурі й освіті. Цінним у цьому аспекті є звернення до розвитку вальдорфської освіти та надбань вальдорфської школи.

2.1. Розвиток вальдорфської освіти: традиції та сучасні реалії

Із самого початку заснування вальдорфської школи її фундатором, Рудольфом Штайнером, було позначено два основні полюси, між якими відбувається процес навчання й виховання: з одного боку, закономірності розвитку дитини й відповідний повільний темп їх змінювання; з іншого боку, соціально-культурні умови, що оточують дітей і змінюються достатньо швидко. Отже, перед вальдорфською освітою висувуються два основних завдання: забезпечення гармонійного цілісного розвитку дитини та врахування актуальних умов, у яких зростають школярі.

Зародившись зі створення одного закладу в конкретному місці, конкретний час і конкретних соціально-культурних умовах, вальдорфська педагогіка, долаючи всілякі проблеми, перешкоди, бар'єри, із Німеччини вражаюче швидко поширилася по всьому світу й практикується на всіх заселених континентах, у самих різних культурах.

Сьогодні, коли вальдорфська школа ввійшла до свого другого століття, її стрімкий розвиток говорить про міцну стійкість і здатність задовольняти потреби сімей і дітей у самих різних соціальних, культурних, історичних, географічних ситуаціях.

Отже, вальдорфські школи гнучко й динамічно адаптуються до соціальних змін і культурних умов конкретної країни та завжди зростають із національних коренів, мають національні особливості.

Більше того, у науковому світовому просторі вальдорфська школа визнана безумовним авторитетом серед закладів, що представляють «педагогіку

місця» та здійснюють «освіту на місці» [91]. Іншими словами, вальдорфські школи розглядають місцеву спільноту й середовище, що оточує учнів, як один з основних освітніх ресурсів. А, отже, вальдорфська освіта враховує реальні місцеві умови – природні, суспільно-культурні, історичні, літературно-мистецькі тощо. Школярі вчаться, взаємодіючи з тим, що знаходиться безпосередньо навколо них, – на відміну від більшості традиційних шкіл, де учні початкових класів часто втрачають те, що називається «почуттям місця», внаслідок передчасного або виняткового зосередження на національних або глобальних проблемах.

Під впливом динамічного змінювання соціально-культурних умов вальдорфська освіта постійно розвивалася й розвивається. Деякі уявлення про процеси розвитку вальдорфської освіти та її адаптації за останні 100 років можна отримати, порівнюючи зміни в навчальних програмах: від програм К. ван Гейденбранд [118] і К. Штокмайєра [209], які разом зі Р. Штайнером працювали ще у першій вальдорфській школі, до Т. Ріхтера [156] – доцента вальдорфських педагогічних семінарів та редактора навчального плану вальдорфської школи, який усебічно відображає сучасний стан вальдорфської освіти.

На сьогодні в науковій думці існує три основні підходи до розвитку вальдорфської освіти, а саме [149]:

- пуристичний підхід – підвищена вимогливість до збереження та дотримання вальдорфських традицій, що склалися десятиліттями. При цьому надмірна прихильність та залежність від канонів може приводити до недостатньої гнучкості й у підсумку – до небезпечного догматизму.

Принагідно відзначимо, що саме від такого підходу – залежності від традицій та слідування по заїждженому шляху – застерігав учителів Р. Штайнер, вбачаючи істинну функцію школи у плідному обговоренні та критичному аналізі вальдорфської освіти через дискурс;

- акомодацийний підхід – прагнення відповідати сучасним педагогічним трендам через розробку різного роду «гібридів» вальдорфських та традиційних технологій, використання сьогоднішніх термінів, що, як правило, веде до освіти, яка, за суттю, може значно відрізнитися від вальдорфської;

- еволюційний підхід, спрямований на адаптацію до змін контексту, що відбулися з часом, до соціальних, економічних, екологічних й геополітичних умов, до місцевих ситуацій тощо. Це передбачає повернення до настанов Р. Штайнера та осмислення того, як їх можна використовувати в реаліях XXI століття.

На практиці вальдорфські школи використовують усі три підходи: кожна школа, проводячи власну «перевірку часу й місця», втілює їх у різному поєднанні.

Варто відзначити, що досить багато представників вальдорфського руху різних країн (Велика Британія, Ізраїль, Німеччина, Нова Зеландія, США, Франція, Швейцарія тощо) об'єднує спільна згода з тим, що статус-кво вальдорфської педагогіки на сьогодні є ані бажаним, ані прийнятним, а отже, потрібні певні зміни. Частково це базується на усвідомленні того, що одночасно з розширенням руху поступово розмивається те, що можна назвати сутнісним ядром вальдорфської освіти. Так, Г. Гольдшмидт [114] вважає, що за останні 100 років у континуумі «форма – життєва сила (або гнучкість)» вальдорфська школа значно зрушилася в бік форми. Роблячи акцент на вальдорфських традиціях, освіта певною мірою втрачає свою жвавість. Вальдорфській школі треба відновити внутрішню динаміку й тим самим оновити себе. Автор пропонує зробити це трьома способами, які він розглядає як три ключові пропозиції щодо розвитку вальдорфської освіти, а саме: езотерична робота вчителів; дослідження сучасної вальдорфської практики; поширення вальдорфського імпульсу на якомога більшу кількість дітей у всьому світі.

Ю. Шварц [160], аналізуючи досвід північноамериканських вальдорфських ініціатив, стверджує, що антропософія як духовна основа вальдорфських шкіл по-різному проявляється в різні часи. Як і Г. Гольдшмидт, він вважає, що вальдорфський рух обтяжений бюрократією і надто далеко просунувся до полюсу форми. У найближчому майбутньому він очікує відродження руху за рахунок створення нових вальдорфських «чартерних» шкіл, а також «домашніх капсул» і «мікрошкіл» для сімей, які прагнуть до отримання дітьми «справжньої вальдорфської освіти, а не симулякрів», що порою пропонуються в деяких школах. Висловлюючи негативне ставлення саме до північноамериканської вальдорфської практики, Ю. Шварц закликає прибічників вальдорфської школи здійснити «нелегку працю в галузі антропософії».

Упродовж 2017–2019 рр. під егідою Педагогічної секції Гетеануму (Всесвітнього центру антропософського руху) ряд дослідників працювали над Міжнародним проектом педагогічної освіти (ІТЕР), присвяченим сторічному ювілею першої вальдорфської школи та спрямованим на забезпечення послідовної й високоякісної педагогічної освіти для задоволення потреб вальдорфських освітніх ініціатив у кваліфікованих учителях.

Перед учасниками ІТЕР було поставлено питання: як підготувати людей, здатних адаптувати педагогічний імпульс Р. Штайнера до національних культур і реалізувати його в сучасній освіті? За результатами дослідження виділено дев'ять основних галузей для підвищення кваліфікації вчителів, включаючи: мистецтво, саморозвиток, розширене розуміння людини та чутливість до контексту [92].

З іншого боку, М. Роусон обґрунтовує вісімнадцять принципів, що охоплюють ідеї Р. Штайнера, теорію навчання з його часів і враховують 100-річний вальдорфський педагогічний досвід. Сформульовані принципи, за задумом автора, призначені для створення нових шкіл та оцінки існуючих практик. Кожний принцип М. Роусон супроводжує списком навичок, яких має набути вчитель, щоб ефективно працювати відповідно до визначеного принципу та питань подальшого розвитку вальдорфської освіти. Так, особливої уваги, на нашу думку, заслуговують насамперед такі принципи: серйозне ставлення до духовного виміру, особлива форма блочного навчання, художнє викладання, відповідальність учителя за освітнє лідерство у школі [153].

У 2022 р. Міжнародний форум Штайнер/Вальдорфської педагогіки, організований «Гаазьким колом» – Міжнародною радою Штайнер/Вальдорфської освіти («Hague Circle» – International Council for Steiner/Waldorf Education), після обговорення результатів попередніх форумів схвалив документ «Ключові характеристики вальдорфської освіти» як обов'язкову орієнтацію Всесвітнього вальдорфського руху (ці характеристики сформульовані в загальному вигляді та можуть бути доповнені специфічними культурними особливостями певної країни). Серед означених ключових характеристик виділено, зокрема: художній елемент у побудові уроків як суть вальдорфської освіти; самоврядування як ключова риса вальдорфської школи; школа є вальдорфською, якщо більшість учителів живе іскрою духу [125].

Узагальнення здійсненого наукового пошуку доводить, що більшістю авторів висловлюються схожі ідеї щодо розвитку вальдорфської педагогіки й «оновлення» вальдорфської освіти. До таких спільних рис, або унікальних характеристик вальдорфської школи слід віднести, насамперед, уявлення про антропософію як духовну основу вальдорфської педагогіки, що вимагає «серйозного ставлення до духовного виміру» [153], передбачає «нелегку працю в галузі антропософії» [160], або «езотеричну роботу вчителів» [114], зумовлює «саморозвиток учителя» [92], а отже, «учитель живе іскрою духу» [125].

Окрім цього, унікальними характеристиками вальдорфської школи виступають і такі риси, що безпосередньо пов'язані з антропософською

роботою, а саме: форма, в якій виявляється вальдорфська освіта, не може бути фіксованою; особливий художній підхід до викладання, що враховує контекст, в якому воно відбувається; спільна відповідальність учителів за школу, де вони працюють.

Слід підкреслити, що вальдорфська школа, як будь-який загальноосвітній навчальний заклад, зштовхуються з усіма видами зовнішнього тиску, серед яких: вимоги відповідності стандартизованим державним навчальним програмам і централізованим системам оцінювання (тестування, екзамени тощо), вимоги професіоналізації й підзвітності вчителів, регулювання педагогічної освіти, шкільні перевірки з боку державних органів тощо. Необхідність відповідати державним вимогам порушує серйозне питання – питання збереження «вальдорфської якості» освіти.

У межах еволюційного підходу до розвитку вальдорфської освіти з'ясуємо, як вона має виявлятися в часі й через час, за умови збереження її сутнісного ядра.

Як відзначалося вище, духовним фундаментом вальдорфської школи є антропософія – «шлях пізнання, який прагне об'єднати духовне в людині з духовним у Всесвіті» [178, с. 14]. Водночас вальдорфські школи є принципово не світоглядними. Так, звертаючись до перших вальдорфських учителів, Р. Штайнер наголосив: «Ми не збираємося у стінах вальдорфської школи засновувати будь-яку світоглядну школу. Вальдорфська школа не повинна стати світоглядною школою, де дітям забивають голови антропософськими догмами... Ми прагнемо до практичного використання антропософії, тобто отримане в галузі антропософії перетворити на реальну педагогічну практику» [195, с. 61].

Антропософія як «шлях пізнання» означає, що кожний вальдорфський учитель прагне до самовдосконалення і знаходиться на шляху внутрішнього розвитку, активно займаючись антропософською роботою. Саме на це сподівався й очікував Р. Штайнер, надаючи багато рекомендацій і настанов, як це можна зробити. Водночас вибір шляху залежить від самого педагога.

Якщо антропософія переживається як такий шлях – сумлінного внутрішнього стремління, то вона стає живою духовністю, що й було задумано Р. Штайнером. Водночас не можна урівнювати, ототожнювати духовність та релігію. Релігія пов'язана з конкретними релігійними проявами – такими, як християнські, іудейські, мусульманські, індуїстські або буддійські традиції.

Визначальним елементом людської духовності є залученість у пошук мети та смислу життя, орієнтація віри на щось більше, ніж сама людина; здатність до самосвідомості, переживання благоговіння, любові,

трансцендентності; інтерес до етичних або моральних зобов'язань, схильність до здивування та дослідження й самодослідження.

Якщо духовність не проживається, вона може перетворитися на просту передачу традицій – малозрозумілу та порожню, на проголошення правильних слів і відповідність певним нормам, щоб вважатися хорошим вальдорфським учителем. Це докорінно суперечить педагогічному імпульсу, закладеному Р. Штайнером. У цьому разі існує межа кількості поколінь, через які можна успішно передавати вальдорфські традиції. Щоб бути живою, духовність має бути сучасною, відкривати те, що є сучасним. Неможливо втілювати живу духовність і бути при цьому представником минулого. Сучасними є автентична й жива практика, дослідницькі прагнення – і саме це стоїть за нинішнім стремлінням переорієнтувати й «оновити» вальдорфську освіту, створити «Вальдорф 2.0» [91].

Вище зазначене повністю відповідає й позиції Р. Штайнера, який закликав перших вальдорфських учителів не приймати на віру ніякі догмати, а отримане через антропософію перетворювати на дійсно практичне навчання: «Ми не прагнемо до догматичного виховання. Ми прагнемо до того, щоб набути через духовну науку стало живою справою виховання. Ми прагнемо до того, щоб мати в нашій методиці й дидактиці душевне поводження з людиною, що впливає з живої духовної науки. Із мертвої науки може виходити тільки знання; із живої духовної науки виникає методика, виникає дидактика, виникає наочність у духовно-душевному смислі» [194, с. 22].

Саме завдяки духовно-науковому (антропософському) підґрунтю вальдорфська педагогіка постає як взаємопов'язаний синтез мистецтва, науки, моралі, що забезпечує не лише засвоєння школярами дисциплінарних знань і пов'язаних із ними компетенцій, а, насамперед, розвиток особистості.

Як мистецтво, вальдорфська педагогіка повністю ґрунтується на справжньому пізнанні людини, котра розвивається: «у мистецтві виховання й навчання йдеться, з одного боку, про те, що слід знати з педагогіки як науки (усілякі принципи, сформульовані положення), а, з іншого боку, про те, що в ході своєї діяльності вчитель має встановлювати самотійно» [200, с. 41]. Базуючись на пізнанні людини, учитель сприймає знання зі самої людської природи. «Тоді у процесі викладання внаслідок пізнання істоти людини в нас цілком самотійно пробуджується педагогічне мистецтво. За суттю будь-яку мить учитель має відкривати для себе заново» [там же].

Учителеві треба ставати й бути митцем, мати розвинене художньо-естетичне почуття, завдяки якому відбуваються й реальне пізнання людської

природи, і осягнення мистецтва, а отже, «пізнання перетворюється на мистецтво, ... і в освітньому процесі реалізується мистецтво ідей, а не просто абстрактне розуміння ідей» [203, с. 19].

Оскільки «найважливіше у викладанні й вихованні відбувається між душею вчителя та душею дитини», мистецтво педагогіки передбачає творчу уяву, моральну інтуїцію, дійсне розуміння і співпереживання людській природі, тактичне реагування на дитину як на людину, котра розвивається у спільноті школярів [207, с.7].

Мистецтво виховання нерозривно пов'язано з педагогічною майстерністю (кваліфікованим ремеслом), що полягає в усвідомленні того, як організувати навчальні ситуації, щоб оптимізувати освітній процес і мати можливість оцінювати як сам процес, так і його результати. Йдеться про педагогічну практику, тобто «робити, творити, бути й ставати майстром у спільноті практиків» [154, с. 20].

Педагогічна майстерність – це також знаходження динамічного балансу між складовими компонентами освітнього процесу, а саме: що (зміст освіти, навчальні програми), як (форми, методи, способи, прийоми викладання й навчання) та хто (залучені люди).

На відміну від традиційної педагогіки (базується, як правило, на позитивістському підході та узагальнених законах розвитку людини й її освіти) вальдорфська педагогіка як антропософсько-орієнтована педагогічна наука за своєю суттю є інтерпретаційною (герменевтичною), феноменологічною та ґрунтується на проникливому вивченні й розумінні практичного досвіду. Адже процеси пізнання особистості, яка розвивається, та інші процеси, що відбуваються в освіті, дійсно вимагають систематичного аналізу й усвідомлення досвіду – професійного й життєвого.

І, таким чином, вальдорфську педагогіку неможливо уявити без наукових досліджень, реалізації на практиці теоретичних положень, що передбачає систематичні спостереження, практичне діагностування, оцінку й осмислення результативності дослідної роботи.

Досить суттєвим, з огляду на це, є питання методів дослідження, способів інтерпретації й розуміння отриманого внаслідок спостережень, етична позиція людини як наукового дослідника.

Звичайного спостереження за дітьми, нехай уважного й пильного, явно недостатньо. Потрібні ідеї, щоб інтерпретувати побачене та упевненість у статусі одержаних знань, тобто щоб знання не були результатом тривіального відображення певних припущень. Адже досить наївно припускати, що лише

спостерігаючи за таким складним явищем, як людина, спостерігачеві легко відкриється природа конкретної дитини, яка розвивається, – особливості її розвитку, нахили, схильності, тип темперамент, характер тощо.

Отже, для трактування й пояснення педагогічних явищ, що спостерігаються, потрібні певні концептуальні ідеї, конкретний термінологічно-понятійний апарат.

Відзначимо, що Р. Штайнер зазвичай не використовував термін «теорія» у звичному науковому сенсі й, скоріш за все, посилався на певний погляд, точку зору (*Anschauung*) на факти або явища. Він також досить скептично ставився й до строгих, чітко окреслених формулювань, за межами яких часто опиняється все розмаїття й багатозначність дійсності (особливо це стосується такого багатогранного явища, як людина) і надавав перевагу різнобічним характеристикам педагогічних феноменів, пропонував певні наочні образи, описи явищ – так звані *концептуальні метафори* [154, с. 21].

Саме такі «концептуальні метафори» й використовуються у вальдорфській школі для організації та проведення спостережень, а також трактування педагогічних явищ. Наприклад, у вальдорфській педагогіці є термін «Рубікон 9-го року життя»: як Цезар перейшов Рубікон і зробив відступ неможливим, так і діти в цьому віці безповоротно уходять із дитинства. Якщо в перші два шкільні роки в дитині зберігається сильно виражена схильність до наслідування й повної ідентифікації себе з оточенням, то у віці приблизно 9 років відбувається перехід до усвідомлення та сприйняття своєї відокремленості від оточення, глибокого переживання «Я» та «світ» [191, с. 95].

Втрата відчуття єдності з навколишнім світом є кризовим життєвим періодом, коли діти, з-поміж іншого, стають невпевненими в собі, кидаючи виклики авторитету дорослого, створюючи кліки та угруповання однолітків.

У традиційній віковій психології цей феномен не описано, хоча досвідчені вчителі добре знають, що діти в цьому віці істотно змінюються. Якщо ж термін і само явище не відомі, то важко помітити означений феномен розвитку. Водночас поняття «Рубікон» як «концептуальна метафора» Р. Штайнера робить це явище «видимим». Отже, «концептуальні метафори» забезпечують утворення послідовної цілісної структури зі зібраних окремих фрагментів і тим самим сприяють виникненню нових способів бачення речей, відкривають можливість існування нових явищ.

Загалом «концептуальні метафори» працюють як певна «теорія» і є каталізатором виникнення нових знань. Їх переваги полягають у тому, що вихідні поняття, котрі беруться для використання як метафори, більш знайомі,

ніж явище, що вивчається. Ілюстрацією може слугувати метафора Плутарха: «розум – це не посудина, яку треба наповнити, а вогонь, який треба розпалити». Завдяки знайомим образам через цю метафору можна прийти до нового розуміння явища. Потім можна, зокрема, використати означену метафору для спостереження й аналізу досвіду школярів у процесі навчання та зрозуміти, як можна краще описати їхній практичний досвід: як розпалювання вогню або як наповнення відра.

Вальдорфському вчителеві треба день у день вільно й послідовно досліджувати духовні основи освітнього процесу, щоб застосовувати їх на практиці відповідно до свого розуміння. Якщо цього не відбувається, професійна діяльність може стати спочатку заїждженою дорогою, потім традицією і, нарешті, простим переліком норм, яких треба дотримуватися.

Тематичні наукові дослідження у вальдорфській школі важко переоцінити. Це, з одного боку, постійний моніторинг освітньої практики, а, з іншого боку, безперервне особистісно-професійне самовдосконалення вчителя, розвиток його здатності до практичної мудрості в контексті поняття «фронезис» (Аристотель), відрізняти добре, прекрасне, моральне від злого, потворного, аморального, приймати правильні рішення в конкретних життєвих ситуаціях, здійснювати етично-моральні вчинки тощо.

Отже, розкрито три основні підходи (пуристичний, акомодативний, еволюційний) до розвитку вальдорфської освіти. У межах еволюційного підходу висвітлено напрями розвитку вальдорфської освіти в часі за умови збереження її сутнісного ядра, завдяки чому вальдорфська школа як «сучасна традиція» (або «традиційна сучасність») здатна допомагати своїм вихованцям оволодівати інноваційними способами пізнання й буття для вирішення складних завдань, що висуває перед ними життя.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [24].

2.2. Етапи становлення та розвитку міжнародного вальдорфського руху. Особливості та тенденції розвитку вальдорфської педагогіки в Україні

Зародившись з одного закладу – першої школи, вальдорфська педагогіка, долаючи всілякі проблеми, бар'єри, перешкоди, перетворилася на широкий міжнародний освітньо-культурний рух.

Узагальнення наукових джерел [13, 15, 21, 67, 70, 83, 99, 100, 138, 146], урахування особливостей суспільно-політичних і культурно-освітніх змін у світі, розвитку психолого-педагогічної науки, збільшення впливу ідей

Штайнер-педагогіки уможливило висвітлення основних етапів становлення та розвитку міжнародного вальдорфського руху від заснування першої вальдорфської школи (1919 р.) до цього часу, а саме:

– I етап (1919–1937 рр.) – етап наукового обґрунтування та втілення в освітню практику концептуальних положень Штайнер-педагогіки. Цей етап характеризується активною просвітницькою діяльністю Р. Штайнера та перших вальдорфських учителів, спрямованою на поширення вальдорфських ідей. Унаслідок цього було створено Союз вільних вальдорфських шкіл (1933 р., м. Штутгарт), засновано вальдорфські школи не лише в Німеччині (8 шкіл), а й за її межами (Велика Британія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, США, Угорщина, Швейцарія);

– II етап (1938–1944 рр.) – етап заборони націонал-соціалістами роботи німецьких вальдорфських шкіл (продовжували працювати англійські, швейцарські та американські школи);

– III етап (1945–1968 рр.) – етап відродження зруйнованого нацистами вальдорфського руху, що супроводжувалося відкриттям нових вальдорфських шкіл не лише в Європі, й у Північній та Південній Америці;

– IV етап (1969–1990 рр.) – етап визнання вальдорфської школи як найуспішнішого внеску Німеччини у світову педагогіку, що зумовило закономірний сплеск інтересу та заснування нових вальдорфських шкіл як у Німеччині, так і за її межами (кількість шкіл у світі зросла зі 100 до 400);

– V етап (1991–по цей час) – етап динамічного розвитку міжнародного вальдорфського руху, який охопив країни колишнього Радянського Союзу (Вірменія, Грузія, Естонія, Латвія, Литва, Молдова, Росія, Україна тощо) та колишнього соціалістичного табору (Болгарія, Польща, Румунія, Словаччина, Угорщина, Чехія тощо), держави Азії (КНР, Південна Корея, Таїланд, Філіппіни, Японія тощо), Австралію, Нову Зеландію тощо. На рубежі тисячоліть (2000 р.) ЮНЕСКО визнала вальдорфську школу школою XXI століття. На сьогодні існує понад 1280 вальдорфських шкіл у 70 країнах світу.

Світовий вальдорфський рух координується низкою міжнародних організацій. Окрім вище зазначеного Союзу вільних вальдорфських шкіл, це Європейська Рада Штайнер/вальдорфської освіти (ECSWE), Міжнародна Рада вальдорфської/Штайнер освіти («Гаазьке Коло»), Міжнародна Асоціація вальдорфської освіти у Центральній та Східній Європі (IAO), Благодійний фонд «Друзі мистецтва виховання» («Freunde der Erziehungskunst», м. Берлін, Німеччина), «Міжнародна асоціація Штайнер/вальдорфської ранньої освіти дітей» («IASWECE» – «International Association for Steiner/Waldorf Early

Childhood Education», м. Дорнах, Швейцарія), Вільна вища школа духовної науки та Педагогічна секція Гетеануму (м. Дорнах, Швейцарія) тощо [216].

Здійснена періодизація окреслює поступ міжнародного вальдорфського руху в глобальному масштабі, однак вона передбачає численні модифікації в межах окремих країн.

Аналіз підходів до реалізації вальдорфських ідей в освітній практиці різних країн дозволяє зробити висновок про пластичність і рухливість вальдорфської школи, її високу адаптивність до освітньо-культурних умов конкретної країни.

Установлено, що започаткування вальдорфського руху в Україні збіглося з періодом перебудови, демократизації та гуманізації суспільства, освітньо-культурних перетворень, зумовлених відродження незалежності держави (1991 р.). Діяльність вальдорфських ініціатив у різних українських містах від свого виникнення до події відкриття перших вальдорфських шкіл була схожою: читання ксерокопійованих, часто самовидавницьких тестів із вальдорфської педагогіки, перші вступні семінари із запрошенням зарубіжних фахівців, глибокий аналіз і співставлення вальдорфської педагогіки зі світовою та вітчизняною педагогікою, спроби в окремих класах державних шкіл ввести викладання за вальдорфськими методиками тощо.

Реалізація ідей вальдорфської педагогіки стала своєрідною відповіддю на виклики часу: вальдорфська школа була освітньою альтернативою традиційній школі, що потребувала модернізації. У цих умовах вальдорфська школа, завдяки зусиллям вітчизняних педагогів-ентузіастів, змогла адаптуватися до національних реалій, інтегруватися в цілісну освітню систему країни.

За ініціативи українських педагогів упродовж 1990-х рр. було відкрито вальдорфські школи в м. Одеса – «Астр» (1991) та «Ступені» (1993), у м. Дніпропетровську (1995 і 1998) та Харкові (1997); утворено Всеукраїнську громадську організацію (ВГО) «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні» (АВІУ) (1997), діяльність якої спрямовувалася на підтримку та сприяння освітнім установам і організаціям, що втілюють вальдорфську педагогіку в Україні.

Ураховуючи те, що власний український досвід вальдорфської педагогіки був недостатнім і потребував опрацювання, Міністерством освіти і науки України було започатковано узагальнюючий науково-методичний експеримент усеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» (наказ № 363 від 06.05.2001 р.).

Підписання цього важливого документу, згідно з яким вальдорфська педагогіка визнавалася державною (хоча поки ще як експеримент), сприяло активному розвитку вальдорфських ініціатив, стало правовим підґрунтям для роботи вальдорфських закладів. Було засновано нові вальдорфські школи: у м. Кривий Ріг (2002), а також у м. Київ – «Михаїл» (2003), «Софія» (2007), «Борисфен» (2014).

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України «Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту усеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» (наказ № 1044 від 15.09.2014 р.) педагогічна система «Вальдорфська школа» була рекомендована до впровадження в загальноосвітні навчальні заклади України.

Відзначимо, що українські вальдорфські школи мають, як правило, приватну форму власності, проте вальдорфські класи працюють і в державних закладах загальної середньої освіти, зокрема №№ 194 та 203 м. Київ, № 94 м. Харків тощо.

Найважливішою ланкою впровадження ідей Штайнер-педагогіки стала підготовка вальдорфських учителів. Спільними зусиллями українських вальдорфських ініціатив під егідою Міжнародної Асоціації вальдорфської освіти у Центральній та Східній Європі (ІАО) було створено навчальний трирічний семінар (1995), по закінченні якого педагоги отримують диплом міжнародного зразка, що надає право викладати у вальдорфських школах.

Не менш важливим чинником реалізації вальдорфських ідей вітчизняному освітньому просторі стало розроблення власного навчально-методичного забезпечення, насамперед навчальних планів і програм. На сьогодні Типовий навчальний план та Навчальні програми для вальдорфських шкіл України (1–11 класи) мають відповідні грифи Міністерства освіти і науки України.

Значущим аспектом була також просвітницька робота та знайомство широкої громадськості, насамперед батьків, з ідеями Штайнер-педагогіки. Тісна взаємодія педагогів із батьками спрямовувалася на спільне розуміння освітніх завдань і спільну відповідальність сім'ї та школи за розвиток дитини. Зміцненню співпраці з батьками сприяли: проведення «батьківських днів» (раз на тиждень батьки разом із дітьми займалися звичними шкільними справами: малювання, співи, гра на музичних інструментах, ліплення, шиття, в'язання, праця в майстерні тощо), організація спільних заходів (календарних свят, виставок, ярмарок), занять у мистецько-практичних гуртках (оркестри, хори, шкільний театр).

Організація українських вальдорфських шкіл у багатьох аспектах, в основному, відповідала ідеям Р. Штайнера. Водночас кожна школа як живий організм адаптувалася до українських реалій. Так, у вальдорфських закладах України чималу роль відіграє не лише колегія вчителів, а й директор (носій єдиноначальності в управлінні школою) та адміністрація. Учителі вітчизняних вальдорфських шкіл отримують не лише державну педагогічну освіту, але й навчаються на семінарах і курсах вальдорфських учителів. Тим не менш, у школах працюють і вчителі-предметники, які не мають відношення до вальдорфської освіти. Це не є суперечністю, оскільки головне завдання вчителя – любити дитину, любити свою роботу та виконувати її свідомо, рефлексувати й мати зворотній зв'язок з іншими педагогами та батьками учнів.

Характерною особливістю розвитку вальдорфського руху в Україні є його підтримка з боку науково-педагогічної спільноти, співпраця з вченими Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту проблем виховання НАПН України тощо. Це, зокрема, виявилось у здійсненні науково-дослідницької роботи, результатами якої був захист докторської (О. Іонова) та низки кандидатських (С. Гозак, Л. Литвин, О. Лукашенко, С. Лупаренко, О. Мезенцева, В. Новосельська, В. Партола, О. Передерій та ін.) дисертацій.

Порівняльний аналіз тенденцій розвитку вальдорфського руху в країнах колишнього Радянського Союзу уможливив виявлення як спільних, так і відмінних тенденцій. Так, спільними тенденціями є: зростання відкритості, диверсифікації й комерціалізації освіти; демократизація управління навчальними закладами; модернізація навчальних планів і програм загальної освіти на принципах варіативності, відкритості, гуманізації, інтеграції навчальних дисциплін, що відбиває особистісно-орієнтовану парадигму освіти; спрямованість на полікультурність та взаємодію з міжнародними вальдорфськими організаціями; зростання попиту на здобуття вальдорфської освіти; тісна співпраця вальдорфських шкіл і суспільних інституцій, педагогів та батьків; посилення уваги до підготовки вальдорфського вчителя.

До відмінних тенденцій розвитку вальдорфського руху в Україні слід віднести, насамперед, пріоритет психолого-педагогічних досліджень у галузі вальдорфської педагогіки, що є фундаментом для процесів адаптації Штайнер-педагогіки до умов вітчизняної школи, підґрунтям для розробки змісту вальдорфської освіти з урахуванням національної специфіки.

Визначено основні тенденції становлення та розвитку вальдорфського руху в Україні (із 1991 р. по цей час) у контексті розвитку міжнародного культурно-освітнього вальдорфського руху. Так, на рівні *теоретико-концептуального обґрунтування* слід віднести такі тенденції: зміна орієнтації освіти зі соціально-детермінованої на особистісну; спрямованість на гуманізацію та гуманітаризацію системи освіти; прагнення до інтеграції у світовий освітній простір з одночасним збереженням традицій національної педагогіки.

У *науково-дослідницькій площині* виявлено тенденції пріоритету психолого-педагогічних досліджень у галузі вальдорфської педагогіки, розробки різних підходів до втілення вальдорфських ідей у вітчизняну освітню практику.

Деякі тенденції виокремлено в *організаційно-процесуальному аспекті*, а саме: поєднання приватної ініціативи та підтримки з боку держави; створення й розширення мережі вальдорфських шкіл, вальдорфських класів у традиційних школах; заснування громадських освітньо-культурних об'єднань, асоціацій, діяльність яких орієнтована на розвиток вальдорфської педагогіки в Україні; тісна взаємодія школи з громадськістю, суспільними інституціями; співпраця педагогів та батьків.

З огляду на *зміст вальдорфської освіти* визначено такі тенденції: спрямованість на міждисциплінарну інтеграцію; розробка власних навчальних програм з урахуванням досягнень вітчизняної педагогіки; поєднання традиційних та вальдорфських форм і методів навчання школярів.

У контексті *професійної підготовки вальдорфського вчителя* встановлено тенденцію посилення уваги до професійності педагога, його орієнтації на універсальне виконання фахових функцій – як учителя, вихователя, психолога, соціального працівника та ін.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [25].

2.3. Реалізація ідей Штайнер-педагогіки в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Ідеї й досвід Штайнер-педагогіки було залучено до освітнього процесу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди в таких основних напрямках: професійна підготовка вмотивованого майбутнього вчителя та науково-дослідницька робота. Висвітливо ці напрями детальніше.

Професійна підготовка майбутнього вчителя

Із метою ознайомлення студентів, викладачів університету, педагогічної спільноти Харківщини з теорією та практикою вальдорфської школи на базі закладу було організовано та проведено (1992–1994 рр.) цикл семінарів, як за участю закордонних вальдорфських фахівців з Німеччини та Швейцарії, так і власними силами.

Із 1994 р. в освітньому процесі факультету початкового навчання було започатковано спецкурс (зараз – дисципліна за вільним вибором) «Основи вальдорфської педагогіки». До змісту початкової дисципліни включено такі основні теми: методологічно-філософські основи вальдорфської педагогіки (система поглядів Р. Штайнера в контексті інтеграції загальнолюдських і вітчизняних освітньо-виховних ідеалів, розгляд феномену вальдорфської педагогіки, її антропологічної й антропософічної спрямованості в контексті проблеми людини в різних філософських системах осмислення світу; розвиток вальдорфської педагогіки та сучасні соціально-культурні реалії й виклики); психологічні засади вальдорфської педагогіки (висвітлення проблем онтогенезу, розроблених Р. Штайнером, проведення порівняльного аналізу загальноприйнятих і вальдорфських підходів до вікового становлення людини в дитячому, підлітковому і юнацькому віці та механізмів реалізації цих підходів у вихованні й навчанні особистості); дидактика вальдорфської школи як фактор формування цілісної особистості (аналіз навчальних планів і програм Штайнер-школи, форм і методів організації педагогічного процесу); питання підготовки та підвищення педагогічної майстерності вальдорфського вчителя.

На допомогу студентам спрямовувалося видання навчально-методичних посібників і рекомендацій, зокрема: «Початкове навчання рідної мови у вальдорфській школі», «Уроки математики в початковій вальдорфській школі», «Малювання форм як навчальний предмет у вальдорфській школі», «Гармонізація людських темпераментів у вихованні й самовихованні».

У процес підготовки та перепідготовки вчителів для роботи в умовах реалізації Концепції «Нова Українська школа» упроваджено (2016 р.) дисципліну за вільним вибором «Антропософська освіта дорослих», що спрямована на ознайомлення з особливостями антропософсько-орієнтованого підходу до оновлення освіти дорослих – із програмою New Adult Learning Movement (NALM), за якою працюють у країнах Європи та Північної Америки. Програма NALM орієнтована на пробудження волі дорослого учня до навчання й самовдосконалення в професійній і особистісній сферах, до розвитку раціонального й образно-емоційного типів мислення, набуття соціальної мобільності, усвідомлення відповідальності за свою діяльність тощо [56–58].

До змісту початкової дисципліни включено такі теми: методологічні засади програми NALM (образ людини як триєдність тілесного, душевного та духовного буття; виявлення людської індивідуальності в трьох основних функціях людської психіки – мисленні, почуттях і волі; уявлення про розвиток людини в ритмі семи років тощо); принципи її побудови (навчання дорослого як пробудження його волі та формування незалежного судження; навчання людини як подолання бар'єрів у людському мисленні, почуттях і вольовій діяльності; навчання дорослого як синтез науки, мистецтва і моралі; індивідуалізація освіти дорослих); основні напрями освіти дорослих (академічне навчання; навчання життєвим досвідом – робота з біографією людини; внутрішній духовний розвиток); семи-крокове проходження процесу навчання (спостереження, або сприйняття; вироблення ставлення до об'єкта спостереження; переробка та засвоєння; індивідуалізація; вправи як процес підтримки; розвиток нових здібностей; творчість); роль занять різноманітними видами мистецтва (робота зі словом, звуком, музикою, кольором, формою, дрібною пластикою тощо), спрямованими на активізацію внутрішніх інтенцій людини; форми і методи NALM (організація сприятливого освітнього простору та творчої взаємодії вчителя дорослих та дорослого учня; розробка інтегрованих програм – інтеграція навчальних елементів: лекцій, бесід, групової роботи, проектної роботи, художніх занять, соціальних та індивідуальних вправ тощо; ритмічна організація навчального процесу з урахуванням людських біоритмів, педагогічна діагностика тощо).

Науково-дослідницька робота пов'язана з дослідженнями різних аспектів теорії та практики вальдорфської школи. Так, до результатів означених досліджень слід віднести, по-перше, вихід монографії «Вальдорфська педагогіка: теоретико-методологічні аспекти» (1997 р.) [12] – перше на теренах пострадянського освітнього простору наукове видання, яке було схвалено Міжнародною асоціацією вальдорфських шкіл (штаб-квартира – м. Штутгарт, Німеччина) та розповсюджено серед вальдорфських ініціатив колишніх республік СРСР. По-друге, захист дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук «Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки» (2000 р.) [13], де обґрунтовано філософські, психолого-педагогічні засади Штайнер-школи, узагальнено зміст освіти, особливості його засвоєння школярами; визначено основні компоненти організаційно-педагогічної діяльності, спрямованої на впровадження вальдорфських підходів у вітчизняну освіту; експериментально

перевірено ефективність використання ідей вальдорфської педагогіки в сучасній українській школі.

Захист першої в Україні та пострадянських країнах докторської дисертації з вальдорфської педагогіки сприяв появі наказу Міністерства освіти і науки України (наказ № 363 від 06.05.2001 р.). «Про проведення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні (2001–2014 рр.)». Відповідно до наказу автор публікації є одним із наукових керівників експерименту.

Підписання цього важливого документу, згідно з яким вальдорфська педагогіка визнавалася державою (хоча поки ще як експеримент), стало правовим підґрунтям для роботи вальдорфських ініціатив і закладів в Україні. Відзначимо, що ще за кілька років до цієї події для вітчизняних прихильників вальдорфської школи таке виглядало як нездійснена мрія, беручи до уваги те, що чимало українських педагогів (серед яких – добре всім відомі імена) висловлювали скептичні зауваження щодо використання ідей вальдорфської педагогіки в національній школі.

З іншого боку, поява наказу створювала простір для подальших наукових розвідок у галузі Штайнер-педагогіки. Так, у ХНПУ імені Г. С. Сковороди було створено (2001 р.) творчу науково-дослідну лабораторію з розробки і впровадження нових педагогічних технологій (працювала до 2006 р.).

Діяльність лабораторії переконливо довела життєздатність вальдорфських ідей, спроможність вальдорфських педагогічних технологій забезпечувати дійсно вільний розвиток особистості. Завдяки проведеній роботі було закладено науково-педагогічні основи розвитку вальдорфської педагогіки на вітчизняному терені. Це дало змогу всім, хто вступає на складний шлях вальдорфського педагога або організатора вальдорфської ініціативи відчувати твердий ґрунт під ногами, рухатися не навіпомацки, а маючи ясні орієнтири в контексті української культури і державності.

Із 2018 року розпочала роботу науково-методична лабораторія інноваційних технологій початкової освіти. Одним із провідних напрямів роботи визначено залучення досвіду вальдорфської школи до розв'язання завдань НУШ.

До значущих результатів науково-педагогічних досліджень у межах вищезазначеного експерименту слід віднести також захист кандидатських дисертацій, присвячених різним аспектам діяльності вальдорфської школи (С. Лупаренко «Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки», 2008 р.; О. Лукашенко «Проблема збереження

здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці», 2009 р.; В. Партола «Проблема формування інтелектуальних умінь молодших школярів у навчальному процесі вальдорфської школи», 2012 р.) та залученню досвіду антропософської освіти дорослих у підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (А. Лукашенко «Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу», 2006 р.; О. Омельченко «Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу», 2008 р.; Я. Москальова «Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки», 2015 р.).

Значущим аспектом науково-дослідницької роботи стала організація процесу навчання й виховання дітей на вальдорфських принципах. Починаючи з 1995 р. така робота здійснювалася в окремих групах дитячих садків і класах загальноосвітніх навчальних закладів. У 1997 р. спільно з міською громадською організацією «Центр антропософських ініціатив» було засновано навчально-виховний комплекс «Школа вільного розвитку» (дитячий садок загального розвитку та середня загальноосвітня школа 1–3 ступенів) – перший у м. Харків та на Слобожанщині навчальний заклад, який спрямовував свою діяльність на принципи вальдорфської педагогіки.

Найважливішою передумовою відкриття цього комплексу було створення спільними зусиллями українських вальдорфських ініціатив і Міжнародної асоціації вальдорфських шкіл навчального закладу, по закінченні якого педагоги отримують диплом міжнародного зразка, що надає право викладати у вальдорфських школах. Перші п'ять таких дипломів педагоги м. Харків (переважно випускники педагогічного університету) отримали в 1997/1998 навчальному році.

Не менш важливим чинником реалізації вальдорфських ідей у вітчизняному освітньому просторі стало розроблення власного навчально-методичного забезпечення, насамперед навчальних планів і програм (на сьогодні Типовий навчальний план та Навчальні програми для вальдорфських шкіл України (1–11 класи), а також Комплексна альтернативна освітня програма «Стежина» для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфськими методиками, мають відповідні грифи Міністерства освіти і науки України).

Загалом діяльність «Школи вільного розвитку» (1997–2007 рр.) здійснювалася з урахуванням таких основних вальдорфських підходів:

- відсутність відбору учнів за здібностями, соціально-матеріальним станом та іншими ознаками;
- система внутрішньо-шкільного управління, в якій керівна роль належить не директору, а двом основним формам самоврядування – колегії задіяних у школі педагогів і батьківсько-вчительському правлінню;
- принцип класного вчителя, який викладає в своєму класі всі основні предмети впродовж перших восьми років навчання, що сприяє соціальній стабільності класу як спільноти, єдності процесів навчання й виховання, інтеграції різних дисциплін;
- орієнтація змісту освіти на вікові особливості дитини (навчальні програми та методи викладання враховують внутрішні потреби людини на кожному віковому ступені та слугують цілісному розвитку особистості в єдності мислення, відчуття, вольової діяльності);
- викладання методом «епох» – циклами «поринання», приблизно місячними, що ритмізує навчання, а отже, сприяє індивідуальному просуванню дитини в навчальному матеріалі (як індивідуально дихає кожна людина, так же індивідуально вона сприймає все, що пов'язано з ритмом);
- відмова від формального використання традиційних підручників (увесь навчальний матеріал оформлюється у вигляді своєрідних «підручників» – навчальних зошитів, спочатку за допомогою вчителя, а пізніше – самостійно);
- висунення на перший план різноманітної художньо-практичної діяльності, завдяки чому розвивається культура почуттів і воля дитини;
- відродження усного оповідання, матеріалом для якого слугують культурно-історичні перекази (казки, легенди, байки, біблійські історії, міфологія народів світу, сцени з давньої та середньовічної історії, біографії видатних історичних особистостей тощо);
- викладання двох іноземних мов із першого класу за спеціальною методикою;
- гігієнічно-раціональна (здоров'язбережувальна) організація педагогічного процесу (планування навчального року, тижня, окремих уроків із урахуванням природних психофізіологічних людських ритмів);
- відміна другорічництва і системи оцінок у балах (замість табелю учням і батькам щорічно видаються характеристики, у яких розкривається повна картина розвитку дитини, описуються всі її досягнення, соціальні стосунки та чесноти).

Діяльність закладу спрямовувалася на тісну взаємодію педагогів із батьками, чому сприяли: проведення «батьківських днів» (раз на тиждень

батьки разом із дітьми займалися звичними шкільними справами: малювання, співи, гра на музичних інструментах, ліплення, шиття, в'язання, праця в майстерні тощо), організація спільних заходів (календарних свят, виставок, ярмарок), занять у мистецько-практичних гуртках (оркестри, хори, шкільний театр);

Педагогічним колективом «Школи вільного розвитку» упродовж десяти років було проведено багато різних заходів міського, всеукраїнського й міжнародного рівнів (семінари, конференції, круглі столи, педагогічні читання й майстерні тощо).

Загалом «Школа вільного розвитку» була експериментальним майданчиком ХНПУ імені Г. С. Сковороди, де майбутні вчителі та вчителі-практики мали змогу не лише ознайомитися з ідеями й наробками вальдорфської школи, а й пройти стажування та збагатити свій професійний багаж.

На сьогодні в м. Харків працюють вальдорфські групи в державних дитячих садках та вальдорфські класи в державних закладах середньої освіти. Ця робота супроводжується науково-методичною підтримкою в межах неформальної та інформальної освіти педагогів і батьків (організація семінарів, лекторіїв, створення спеціалізованих Інтернет-ресурсів тощо).

Отже, реалізація ідей Штайнер-педагогіки в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди доводить ефективність вальдорфських підходів для професійної підготовки майбутнього вчителя та здійснення навчання й виховання школярів.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [29].

3. ШТАЙНЕР-ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ

Успішне функціонування української вальдорфської школи можливе лише за умов усеосяжної проробки зв'язків антропософії та вальдорфської педагогіки з різними сферами вітчизняної культури – філософією, антропологією, соціологією, культурологією, психологією, педагогікою. Це досить важливо для збереження духовно-педагогічної ідентичності Штайнер-педагогіки та гармонійного входження вальдорфської школи в національну освіту та духовний простір української культури.

Така робота дає можливість зв'язати обірвані коріння вітчизняної культури, усвідомити глибинний зв'язок усіх народів і культур у єдиному цілому. Плоди всіх цивілізацій, усіх культур людство зберігає як свою духовну історію, окремі складники якої – культури окремих народів. Така робота – це початок повернення, відродження антропософії та вальдорфської педагогіки в Україні, а отже, шлях, завдяки якому сучасна школа може оплодотворитися цілющими імпульсами, що народжує вальдорфська педагогіка.

Для компаративного аналізу обрано трьох видатних вітчизняних педагогів-класиків, які в різні часи зробили значний внесок у розвиток української культури й освіти: Григорія Сковороду, Костянтина Ушинського, Василя Сухомлинського, педагогічні погляди яких найбільш співзвучні концептуальному холізму Штайнер-педагогіки.

3.1. Порівняльний аналіз педагогічних поглядів Григорія Сковороди та Рудольфа Штайнера

У 2024 році виповнюється триста років від дня народження Григорія Сковороди (1722–1794) – поета, філософа, богослова, композитора, музиканта, співака, мандрівника... Одним словом – мудреця, який вірність власному баченню світу довів усім своїм життям: Григорій Сковорода належить до тих мислителів, учення яких перебуває у повній єдності з їхнім життям. Більше того, філософія Григорія Сковороди – це насамперед особистість Григорія Сковороди, його доля й життя.

Григорія Сковороду в Європі називали слов'янським Діогеном, слов'янським Сократом, оскільки він був під значним впливом ідей античної філософії, насамперед Платона, його онтології, антропології, етики, гносеології, хоча й не лише його. Григорій Сковорода прекрасно знав Аристотеля, Плотіна,

Плутарха, Епікура, Сенеку. Між тим, він не розчинявся в чужих ідеях і теоріях, а залишався яскравим, унікальним, самобутнім, самостійним і вільним мислителем. Ідеї платонізму він творчо препарував і оригінально застосовував на вітчизняному ґрунті.

Для сучасної філософської думки й досі залишається актуальним учення Григорія Сковороди про любов і свободу. Ці ідеї філософ втілював у педагогічну практику, будучи впродовж певних періодів свого життя надомним учителем, викладачем у навчальних закладах. Педагогічний талант Григорія Сковороди був настільки блискучим, що він розробив власну методику навчання богослов'ю: замість поширеного в ті часи зубріння філософ-богослов прагнув до того, щоб його учні засвоювали насамперед уміння мислити, аналізувати, робити власні висновки.

Духовна скарбниця Григорія Сковороди належить не лише українському народу, вона належить світові. З огляду на це філософські, філологічні, педагогічні мудрування Григорія Сковороди легше пізнавати у співставленні його ідей з ідеями світових мислителів минулого й сьогодення.

У контексті зазначеного вважаємо доцільним висвітлити духовну спорідненість і співзвучність педагогічних поглядів Григорія Сковороди та Рудольфа Штайнера (1861–1925) – видатного європейського мислителя, філософа, ученого, педагога, творця антропософії – учення про духовну основу світу й людини.

За вихідну точку порівняльного аналізу обрали мудру казку Йоганна Гете – «Казку про Зелену Змію та Лілію», де одним із персонажів є старий з лампою, якому не дозволялося освітлювати пітьму. Його лампа могла світити лише там, де є світло. Вона не світить тим, хто не посилає назустріч своє власне внутрішнє світло пізнання [174].

Так і нам, щоб сприйняти імпульс вальдорфської педагогіки, необхідно назустріч їй звернути внутрішнє світло – світло вітчизняної педагогічної традиції. Тоді вогонь, який вона пронесла скрізь випробування часом, спалахне новим життєтворчим вогнем у світлі духовної мудрості, що дає антропософія.

Про це саме говорить і Григорій Сковорода: «Світло можна побачити тоді, коли світло в очах уже є».

Паралель «Йоганна Гете – Григорій Сковорода» не є випадковою: Рудольф Штайнер, за його власним висловом, ґрунтував свої основні філософські праці саме на гетевському світогляді.

Здійснений аналіз спадщини Григорія Сковороди свідчить про те, що він як знавець античної філософії свої педагогічні погляди висловлює в дусі

«пайдеї» Платона. Це означає, що у процесі освіти мають бути створені умови, за яких розвиток людини відбувається на шляху єдності та взаємопроникнення основ людського буття і одвічних цінностей – істини, добра, краси, щоб пізніше перетворитися на мудрість, мораль і творчість.

Про це ж читаємо й у вищезгаданій казці Йоганна Гете, де в художніх образах показано, що вільною особистістю людина може стати тією мірою, наскільки вона зможе свідомо сприйняти у свою волю силу добра, у почуття – красу, у пізнання – істину та свідомою й вільною діяльністю самостійно пов'язати їх у своїй душі.

Саме цей підхід до розвитку людини реалізовано Рудольфом Штайнером в освітній практиці – у дидактиці та методиках вальдорфської школи, в основі діяльності якої ідеї свободи людини й вільного виховання, уявлення про те, що діти несуть у собі зерна того, чим вони стануть у дорослому житті, і вихованню необхідно дати цим зернам необхідне для їх зростання живлення. Останнє базується на заповіді: для дітей світ спочатку добрий, потім – прекрасний, а пізніше – істинний; і сам по собі є витвором мистецтва [190, с. 146].

Відзначимо, що ідеї синтезу істини, добра і краси завжди живили видатних представників культур слов'янських народів. Найбільш яскравими носіями цих ідей на початку ХХ століття були видатні митці російської та української культур, які не пройшли повз антропософського руху, що народжувався в той час, а отже, їхній світогляд, їхня творчість і громадська діяльність мають безпосереднє відношення до предмету дослідження.

Серед діячів російської культури – це: Ксенія Богуславська, Максиміліан Волошин, Василь Кандинський, Казимир Малевич, Борис Пильняк, Маргарита Сабашникова, Велимир Хлебніков, Михайло Чехов, а також Андрій Білий – відомий поет-символіст, один із будівників першого Дому Гете (Гетеануму, поблизу м. Базеля, Швейцарія) – Всесвітнього центру антропософського руху.

В українську культуру початку ХХ сторіччя антропософський імпульс приніс насамперед Лесь Курбас, який, навчаючись у Віденському університеті, познайомився з Рудольфом Штайнером.

Саме Рудольф Штайнер (австрієць за походженням) підвів Леся Курбаса до філософії українця Григорія Сковороди. На думку Рудольфа Штайнера, Григорій Сковорода був «визначним слов'янським мислителем», основоположником істинно слов'янського типу філософського осмислення світу, яке невід'ємне від живого життя і православ'я.

Таке ставлення Рудольфа Штайнера до Григорія Сковороди виправдане, адже його філософія близька антропософії багатьма гранями, перш за все

вченням бого- і людинопізнання, ідеєю протиставлення «внутрішньої» (духовної) людини – «зовнішній», заглибленій у повсякденну марність та ілюзію світу.

Варто відзначити, що високо цінований Рудольфом Штайнером філософ Володимир Соловйов уважав себе учнем Григорія Сковороди. І не випадково, що Андрій Білий свій епохальний твір «Петербург», написаний під впливом Рудольфа Штайнера, закінчує згадкою про Григорія Сковороду, якого читає перетворений (цілковито внутрішньо змінений) герой роману.

Леся Курбас, захопившись відродженням Рудольфом Штайнером містеріальним театром, в основі якого лежали антропософські ідеї відкритості загальнолюдським цінностям, співпраці та співтворчості людини та космосу, повернувшись в Україну, розпочав активне втілення штайнерівських ідей на національному ґрунті. Для цього він разом із живописцем Георгієм Нарбутом створив гурток «творців і науковців» (Київ, 1916), де вивчалися «штайнерівські теорії». Членами гуртку були видатні представники української культури (Федір Ернест, Микола Зеров, Михайло Семенко, Яків Степовий, Павло Тичина та ін.), які пізніше ввійшли в історію як «Розстріляне Відродження» [78].

Будучи за своєю сутністю єдністю антропософської етики, естетики та соціальної спрямованості людини, цей гурток висував такі цілі: координація діяльності представників різних мистецтв, розробка проектів майбутньої національної культури, пошук і підготовка кадрів завтрашнього дня – людей, які були б здатні очолити майбутні суспільно-політичні організації.

Із 1926 р. антропософська група діяла й у м. Харків, де із співтворчості Леся Курбаса і Миколи Куліша народився театр «Березіль», у якому українські фольклорні витоки поєднувалися з антропософськими ідеями, із духовно-науковою філософією.

Антропософська символіка, яку знав і використовував Микола Куліш у п'єсах, написаних у цей період, була близька й ідеологу, подвижнику українського «Відродження» Миколі Хвильовому, твори якого пронизані антропософським змістом, кодами і значенням [21, 78].

Отже, творчість українських митців початку ХХ століття – це не просто співзвучність ідей Григорія Сковороди і Рудольфа Штайнера, це міцне звучання двох культур в унісон.

Іншим положенням, тісно пов'язаним з вище розглянутим і спільним для поглядів Григорія Сковороди та Рудольфа Штайнера, є положення про ідеал антропологічного універсалізму, який базується на образі людини як неподільної єдності її тіла, душі та духу. Останнє вимагає у процесі навчання й

виховання пізнання природи людини, розвитку особистості як цілісної істоти, її розуму і волі, думок і дій, серця і рук.

Так, педагогічні максими Григорія Сковороди випливають з його теорії пізнання, з концепції трьох світів: єдності макрокосму («обительний мир», Універсум, Всесвіт), мікрокосму (людина) і світу символів (Біблія, міфологія тощо). Усі світи складаються з двох натур: внутрішньої (духовної) та зовнішньої (матеріальної). Мислитель наголошує на тому, що невірно ототожнювати людину лише з матерією – так само, як представляти її лише як духовну істоту. Життя людини можливе тільки за умов єдності духовної та тілесної (матеріальної) природи.

Вивчаючи мінливість зовнішньої природи, Григорій Сковорода висловлює ідею вічності внутрішньої матерії, яку пантеїстично ототожнює з Богом як началом і причиною («самодвижущейся пружиною»), що визначає закономірність розвитку всього сущого.

Особливий інтерес викликає ідея Григорія Сковороди про двонатурність символічного світу, тлумачення якого стверджує ідеал справді людського способу життя. Загалом саме людину мислитель вважає початком, центром, смыслом і завершенням усього, що відбувається у світі: «Превосходнейшая степень человека состоит в том, чтобы стать человеком... Не будь ни вельможей, ни ростовщиком, ни Алкидом, ни Пигмеем! Будь только человеком. Человеком и обретишь благо» [79, 82].

Григорій Сковорода розуміє освіту як процес виявлення істинного покликання («природної сродності») кожної людини до певного роду діяльності: «Мертва совсем душа человеческая, не отрешенная к природному своему делу, подобна мутной и смердящей воде. По сей-то причине искусный врач неудачно лечит. Знающий учитель без успеха учит. Останься ж в природном твоём звании». «Воспитание же истекает от природы...», «... не мешай только ей, а если можешь, отвращай препятствия, и будь-то дорогу ей очищай, воистину сама она чисто и удачно совершит. ... Яблони не учи родить яблока; уже сама натура ее научила... Учитель и врач – несть врач и учитель, а только служитель природы, единственные и истинные врачевницы и учительницы...» [79, с. 305–306].

Григорій Сковорода розрізняє природні відмінності людей («нерівну всім рівність»), образно зазначаючи, що кожна людина може стати щасливою, як посудина, що наповнена до краю, проте розміри всіх посудин різні.

Чільне місце у творчості Григорія Сковороди посідає проблема істинної (духовної) людини. Істинна людина – це творіння самої людини й її друге

народження. Істинна людина – це та, в якій гармонія тіла, душі та духу, благородне серце, «торжествуюча душа». Народження істинної людяності, духовного в людині дозволяє їй пізнати в себе божественну основу. Народження істинної людини відбувається через виховання й самовиховання, пізнання й самопізнання.

Найважливішого значення у процесі пізнання й самопізнання, а отже, народження істинної людини Григорій Сковорода надає людському серцю – джерелу життя людини, її долі, осередку та центру духовності, живого знання й одухотвореної творчої думки: «Провидит отдаленное, презирает сокровенное, заглядывает в прежебывшее, проникает в будущее, шествует по лицу океана...» Серце, даючи людині доступ до істини, веде її до самовдосконалення і самореалізації як духовної істоти: «Бо сердце ж есть корень и суть. Всякий есть тем, чье сердце в нем... чистое сердце, какое летит над всем плохим, есть голубь чистый. Дух Святой, дух знания, дух благочестия, дух премудрости, дух совета, дух славы нетленной, дух и камень веры» [79, сс. 37, 57].

Водночас Григорій Сковорода славить «сродну» працю як основу людського життя, як джерело людського щастя, закликає виховувати в дітях любов до праці: «Труд есть живой и неусыпный всей машины ход... Коротко сказать, природа закаляет к делу и укрепляет в труде, делая труд сладким» [79, с.206]. Споріднена праця виникає на ґрунті освіти, виховання, пізнання людиною самої себе. Вона є основою моральності та справедливого суспільства.

У педагогічній антропології, розробленій Рудольфом Штайнером, пізнання природи людини є одночасно метою, смыслом, вихідним пунктом, основою виховання й викладання. І завданням антропології як науки є виявлення того особливого, що відрізняє людське буття від буття інших істот, що робить людину людиною.

Людина, особливо дитина, за Рудольфом Штайнером, сприймає світ не лише через органи зору, слуху тощо, а й через серце, душу. Діти своєю свідомістю живуть у світі образів, абстрактні поняття ще не доступні їм безпосередньо, тому викладання повинно бути художньо-образним, бути «одушевленим і одухотвореним, як одушевлена і одухотворена сама людина». Розумові здібності дитини мають розвиватися через «пізнання серцем».

На цьому шляху величезну роль мають заняття мистецтвом як мова серця, і вальдорфська школа як «здорова педагогіка спирається не на окремі види мистецтва, вона виходить з усього досвіду художнього досягнення людства»

[206, с. 100], тобто діти займаються і музикою, і співами, і живописом, і ліпленням, і театром тощо.

Не менш суттєве значення для цілісного розвитку дитини Рудольф Штайнер надає «одухотвореній думкою фізичній праці» – заняттям ремеслами, художній праці, що пробуджують дитину, формують уміння й навички в різних галузях людської діяльності, виховують старанність, терпіння, бажання доводити розпочату справу до кінця тощо.

Окрім того, різноманітна трудова діяльність є також ефективним засобом розвитку активності мислення учнів. Рудольф Штайнер відмічає, що неможливо безпосередньо формувати інтелект дитини, навіть, якщо педагог висуває перед собою таку мету. Але «чим менше вправляють сам інтелект, чим більше надають йому можливість розвиватися з рухів рук, із художніх навичок, тим краще... Кожний, хто неспритний у рухах кисті, неспритний і у мисленні – його думки й ідеї негнучкі. І навпаки, хто має нормальну рухливість пальців, той наділений гнучкими думками та ідеями, здатний заглиблюватись у мудрість речей» [198, с. 75].

Отже, про педагогічні погляди як Григорія Сковороди, так і Рудольфа Штайнера можна говорити як про «педагогіку розвитку голови, серця і рук».

З огляду на це Штайнер-педагогіка органічно вписується в контекст вітчизняної культурної традиції. Якщо реалізовувати вальдорфські підходи з використанням нашої, часто незатребуваної сучасною школою педагогічної спадщини, то це сприятиме розвитку вальдорфської педагогіки і водночас зміцненню коріння нашої культури. І імпульс для цього несе антропософія і вальдорфська педагогіка.

Образною ілюстрацією вище зазначеного – у дусі нашого видатного співвітчизника Григорія Сковороди, а також за вальдорфською традицією (оповідання наприкінці «головного уроку», що пов'язане з темою заняття й має моральний заряд) – може слугувати невеличка історія (байка) – одна з «Хасидських історій» Мартина Бубера.

Одному досить бідному краківському рабину Ейзеку сниться сон: він повинен поїхати до Праги й там під мостом або біля мосту він знайде скарб. Він не їде – мало що наснилося. Але сон сниться вдруге, втретє. Він думає: може неспроста і треба вирушати до Праги. У нього немає грошей на дорогу, і він пішки йде з Кракова до Праги – місяць або більше. Але міст охороняють військові, він боїться копати й тільки ходить туди-сюди. Його помічає один з офіцерів, який запитує: «Слухай, чого це ти тут ходиш?» Рабин відповідає: «Пане офіцеру, розумієте, мені наснився сон, що під цим мостом закопаний

скарб. Може, ти дозволиш покопати; за це я з тобою поділюсь скарбом».

«Послухай, – говорить офіцер, – ти повний ідіот. Мені також наснився сон, що я маю йти до Кракова з Праги до якогось рабина Ейзека, у якого за пічкою ніби лежить великий скарб. Мало що сниться. Я, звичайно, нікуди не пішов. Тому копати тут марно».

Ейзек не став копати, пішов назад до Кракова, поліз за пічку і там знайшов скарб.

Коментатор говорить: «Скарб існує й недалеко – він у тебе вдома (за пічкою). Але щоб знайти його, треба кудись податися. І саме цікаве те, що вказівку треба отримати від людини іншої нації й іншого віросповідання. І тоді все справдиться».

Отже, виявлено духовну спорідненість педагогічних ідей і поглядів Григорія Сковороди і Рудольфа Штайнера в таких основних аспектах: синтез загальнолюдських цінностей істини, добра, краси як фундамент освіти людини; ідеал антропологічного універсалізму. Останній формує образ людини як мікрокосму, який відображає в собі макрокосм, розглядає людську індивідуальність як єдність її духовного, душевного й тілесного буття; передбачає усвідомлення освіти як процесу виявлення істинного покликання («природної сродності») кожної людини до певного роду діяльності; вимагає цілісного розвитку дитини, її «голови, серця і рук».

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [26].

3.2. Співзвуччя антропологічних ідей Костянтина Ушинського та Рудольфа Штайнера

Педагогічна антропология (від грец. *ánthrōpos* – людина, *lógos* – слово, учення) – людинознавство, спрямоване на виховання й навчання людей.

Педагогічне людинознавство має давнє коріння: основу будь-якої виховної доктрини, філософії освіти, кожної норми, рекомендації або заборони становлять ті аби інші твердження про природу людини, суспільство, індивідуальне та суспільне пізнання.

Антропологічні ідеї поділяли видатні представники філософської думки (Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель, Августин, Фома Аквінський, Г. Сковорода, Г. Гегель та ін.), педагоги-класики (Я. Коменський, Й. Песталоцці, М. Пирогов, Ж.-Ж. Руссо та ін.).

У ХХ сторіччі проблема людини й її освіти стає епіцентром найжорстокіших дискусій та головним чинником диференціації педагогічної

теорії й практики зарубіжної школи (М. Ганді, В. Дильтей, Е. Еріксон, Т. Літт, Ж. Піаже, З. Фрейд, Е. Фромм, Р. Штайнер, К. Ясперс).

Значний внесок у розвиток антропологічних ідей внесли Г. Ноль («Педагогічне людинознавство») та його послідовники (О. Больнов, В. Лох, Г. Рот, І. Дерболав, А. Флітнер, М. Лангефельд, М. Бубер, Х. Віттич, Г. Файль та ін.), а також Й. Ріттер та його школа (О. Марквард, Г. Любе та ін.).

Особливе місце у світовій педагогіці та в розвитку антропологічної думки посідає К. Ушинський, якому належать афористичні слова: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона має передусім узнати її в усіх відношеннях».

К. Ушинський закладає основи спеціального вивчення людини – як вихованця та вихователя – із метою узгодити педагогічну теорію та практику з природою людини. Для цього необхідно збагатити педагогічне мислення всіма даними про людину.

К. Ушинський підводить педагогіку до ідеалу антропологічного універсалізму: усі знання про людину мають слугувати фундаментом для педагогіки – про душу, про тіло, про людське співіснування.

Квінтесенцією педагогічної концепції К. Ушинського є положення про нерозривний зв'язок філософських поглядів і теоретичних педагогічних положень. Розглядає педагогічну науку в тісному взаємозв'язку з філософією, історією, психологією, анатомією та фізіологією людини, а також із педагогічною практикою. Вводить поняття «педагогічна антропологія» у науковий обіг, використовує цю дефініцію в обговоренні питань щодо підготовки педагогів.

В історико-педагогічному дискурсі цікавим є порівняння поглядів К. Ушинського (1823–1870) та Р. Штайнера (1861–1925), який активно й плідно розробляв і втілював антропологічні ідеї в освітню практику вальдорфської школи в першій третині минулого століття.

Порівняльний аналіз педагогічних поглядів видатних педагогів переконливо доводить: в їхній творчості, насамперед, у педагогічній антропології, багато спільних точок, аж до деяких окремих принципових висловлень, що практично однаково звучать. Водночас ані в науковій літературі, ані у працях Р. Штайнера немає свідчень, які б вказували на те, що він був знайомий із творчістю К. Ушинського. Між тим, Р. Штайнер добре знав слов'янську культуру, і саме він (австрієць за походженням) Л. Курбаса, який, навчаючись у Віденському університеті, познайомився зі Р. Штайнером, підвів до філософії українця Г. Сковороди [78].

Пізнання природи дитини, за Р. Штайнером, є одночасно вихідним пунктом і смыслом педагогічного процесу, основою виховання та викладання. Завдання антропології як науки в цілому включає виявлення того особливого, що відрізняє людське буття від буття інших істот, що робить людину власне людиною. Педагогічна антропологія Р. Штайнера розглядає людину в аспектах її становлення, виховання, освіти і включає: загальне вчення про конституцію та конституціональні типи, вчення про темпераменти і способи педагогічної роботи з ними; вчення про взаємозв'язок душевно-духовного з психофізичним, що є основою уявлень про здоров'я та хвороби; орієнтовану на практику вікову періодизацію тощо. Серцевиною людинознавчих основ є загальне вчення про людину як тілесно-душевно-духовну істоту та про індивідуальність людини, що має автономну «Я»-свідомість.

Антропологічні погляди К. Ушинського та Р. Штайнера формувалися впродовж життя, набуття ними практичного педагогічного досвіду. Слід відзначити й певні паралелі відносно життєвих шляхів, долі видатних педагогів, які були, безперечно, реформаторами, бунтівниками у педагогіці.

Так, К. Ушинський, будучи студентом юрфаку Московського університету, завдяки Петру Редкіну, «заразився» інтересом до педагогіки, що здатна змінювати людей й суспільство загалом. Де би ні працював (Ярославський юридичний ліцей (1845–1850), Гатчинський сирітський інститут (1854–1859), Смольний інститут (1859–1862)), завжди ламав стереотипи, завжди був реформатором, кардинально змінював життя закладу. Своїми свіжими ідеями, спрямованими на ломку традицій, позбавлення від рутини та застарілих методик викладання, перебував у стані одвічного конфлікту з начальством, завжди наживав собі ворогів.

Із 1862 по 1867 рр. К. Ушинський перебував у закордонному відрядженні; із 1867 р. почав активно та плідно займався літературною діяльністю. У цей час з'явилися масові підручники, посібники для початкового навчання, фундаментальні педагогічні праці, передусім «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології».

Р. Штайнер мав фундаментальну природничо-математичну освіту (закінчив Вищу технічну школу м. Відень), водночас поглиблено займався філософією, літературою, історією. Педагогічний досвід отримував, працюючи впродовж семи років (1884–1890) домашнім учителем. У родині було чотири сини, один з яких хворів на гідроцефалію. Лікарі та батьки вважали його безнадійним. Завдяки Р. Штайнеру цей хлопчик із часом успішно склав екзамени на атестат зрілості, пізніше вступив до університету та став лікарем.

Р. Штайнер працював викладачем Школи для робочих (із 1897 р., м. Берлін). Із початку 1900-х рр. свої погляди на процеси розвитку й освіти дитини висловлює в циклах лекцій у різних містах Німеччини й Європи, а також в опублікованих працях, зокрема: «Антропологія та педагогіка», «Пізнання людини та навчальний процес», «Загальне вчення про людину як основа педагогіки» тощо.

Після закінчення Першої світової війни оприлюднює ідеї оновлення системи виховання й навчання як за змістом, так і за формою, накреслює школу нового типу (згодом – вальдорфської школи, заснованої ним у 1919 р.). Його ідеї не знаходять підтримки з боку освітніх функціонерів, офіційної науки. Йому чиниться значні перешкоди. Тому біографія вальдорфської школи розгортається переважно завдяки її прибічникам, проте поступово вальдорфські ідеї завоюють усе більший освітній простір.

У людинознавчому контексті аналіз творчості К. Ушинського і Р. Штайнера виявляє багато схожого. Так, характеризуючи особливості психології розвитку особистості, педагоги звертають увагу на важливість функцій наслідування дітей-дошкільнят і наголошують на їх значущості для всього подальшого життя людини. Говорячи про специфіку дитини, яка вступила в пору шкільної зрілості (сьомий рік життя), педагоги підкреслюють художньо-образну своєрідність її мислення: «дитя мислить формами, кольорами, звуками, відчуттями» (К. Ушинський); «дитина своєю свідомістю живе у світі образів і фантазій, сприймає світ не лише через органи зору, слуху, а й через серце, душу» (Р. Штайнер).

Обидва педагоги пильну увагу приділяють медичному аспекту виховання, необхідності «медичної педагогіки» (К. Ушинський), «терапевтичної педагогіки» (Р. Штайнер), що покликано відсторонювати перешкоди на шляху становлення дитини та сприяти її здоровому розвитку. З огляду на це, непересічне значення має створення гуманної, доброзичливої, мажорної атмосфери навчання, що передбачає відмову від покарань учнів та моральне стимулювання дитини.

У творчості К. Ушинського сформульовані й перевірені у практиці народних шкіл деякі значимі положення, які пізніше розвинуті та покладені Р. Штайнером у фундамент вальдорфської школи. Так, К. Ушинський, виявляючи особливе піклування про запобігання втоми учнів, вводить в освітню практику півтора-двогодинний урок з ритмічним чергуванням видів діяльності, розмаїттям форм і методів роботи, значним внеском художньо-практичної діяльності учнів.

Аналогічні форми та методи організації навчально-пізнавальної діяльності дітей характерні й для вальдорфської школи, де когнітивні предмети викладаються на першому здвоєному («головному») уроці, який будується відповідно до природних людських ритмів. Значна частина часу при цьому відводиться для естетично-прикладної роботи школярів.

К. Ушинський наголошує на важливій ролі специфічних методів повторення та постійних вправ, що мають велике значення для виховання звичок дитини, особливо на ранніх етапах навчання. За К. Ушинським, звичка є той процес, завдяки якому переконання стають нахилами, а думка переходить у діяння, а тому виховання, що будується на формуванні звичок, є міцним.

Вправи як планові організовані діяльності, що передбачає багаторазове повторювання певних дій, відіграють значну роль у Штайнер-педагогіці для формування вмінь і навичок учнів або в їх удосконаленні. Не менш, а можливо й більш суттєве значення мають вправи у вальдорфській школі для формування моральної поведінки дітей, що спирається на привчання, тобто на організацію регулярного виконання школярами певних дій з метою перетворення їх на звичні форми суспільної поведінки.

Приділяючи багато уваги усвідомленому, ґрунтовному, міцному засвоєнню дітьми навчального матеріалу, К. Ушинський процес навчання поділяє на такі основні стадії: спостереження явища; порівняння, зіставлення одержаних про нього уявлень, утворення понять про явище; узагальнення та закріплення знань.

Аналогічний – феноменологічний (тобто від явищ до законів і теорії) – підхід використовується у вальдорфській школі для навчання учнів середніх і старших класів. Його сутність полягає в тому, що від художньо пожвавленого спостереження переходять до формулювання й розгляду теорії.

Необхідно відзначити, що в традиційній освітній практиці спостерігається тенденція найскоріше ввести теорію і подальший рух у навчальному матеріалі будувати, так би мовити, «зверху», розробляючи абстрактну теорію та звертаючи увагу в явищах лише на ті моменти, що підтверджують теоретичну конструкцію. Такий підхід значною мірою визначає те, що сучасна людина все більш і більш віддаляється від природи, не може досягнути її сутності і, як наслідок, свою власну людську суть. З погляду на важливість подолання такого антигуманного підходу до освітнього процесу, досить актуальним і доцільним є творче осмислення педагогічної спадщини К. Ушинського і Р. Штайнера, а також досвіду вальдорфської школи.

Як прихильник виховального навчання К. Ушинський вважає, що класний учитель має навчати дітей початкових класів усім предметам, завдяки чому виховання й навчання зливаються. У вальдорфській школі роль класного вчителя є ще значнішою. Згідно з концепцією Р. Штайнера класний учитель викладає в своєму класі всі основні предмети впродовж перших восьми років навчання.

Загалом уявлення К. Ушинського і Р. Штайнера про особистість учителя багато в чому збігаються. Вони вважають, що одне з головних завдань учителя – якомога глибше пізнати природу людини. Виховання, що ґрунтується на реальному пізнанні та любові до дитини, перетворює педагогіку на мистецтво виховання.

Педагоги вважали, що робота вчителя є більш відповідальною, ніж робота лікаря, якому довіряється лише фізичне здоров'я людини, а вчителеві – душа, розум, моральність дитини. А, отже, усе у вихованні повинно базуватися на особистості педагога: «Лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна формувати характер». «Ніякі статuti та програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистість у справі виховання» (К. Ушинський [81, т. 1]).

«Без учителя немає школи. Вальдорфські школи існують завдяки відповідальності, ініціативності, ентузіазму, здібностям своїх учителів». «Учительський авторитет неможна ані досягти, ані підтримати ніякими зовнішніми засобами. Учитель вибудовує міст безпосередньо від своєї душі до душі дитини, і цей міст має провідне значення для морального керівництва дитиною, для виховання її волі й розуму... Шлях вальдорфського вчителя – це постійне людинопізнання та безперервне самовиховання» (Р. Штайнер [204, 205]).

Будучи однодумцями в багатьох концептуальних підходах до справи виховання, К. Ушинський і Р. Штайнер деякі питання як психології розвитку людини, так і дидактики, методик навчання трактують по-різному. Зокрема, К. Ушинський вважає, що вивчення іноземних мов у школі не повинно починатися рано – раніше, ніж рідна мова пустить глибокі коріння в духовну природу дитини. К. Ушинський не встановлює точний термін, вважаючи, що одна дитина може починати в 7–8, інша – в 10–12 років, а деяким дітям зі слабкою схильністю до мов взагалі не слід вивчати іноземні мови. К. Ушинський також дотримується думки про те, що одночасне вивчення двох

іноземних мов неможливе і до другої мови необхідно приступати тоді, коли в першій мові дитина достатньо освоїлася.

На думку Р. Штайнера, кожна дитина з першого класу може й має вивчати іноземну мову, а з точки зору гармонізації процесів душевно-духовного розвитку, необхідно одразу вводити у практику школи вивчення двох іноземних мов (що й відбувається у вальдорфських школах). До речі, сучасна психолого-педагогічна наука вважає, що перші шкільні роки – це час, коли мозок дитини має найбільшу пластичність і особливу здатність до опанування іноземних мов з максимальною ефективністю у 8–9 років, що підтверджує положення Р. Штайнера.

Отже, здійснений порівняльний аналіз свідчить про зв'язки вальдорфської школи з найкращими надбаннями вітчизняної педагогіки, а також надає поштовх для розвитку українських вальдорфських шкіл у контексті національної культури й освіти, перекидаючи місток до часто незатребуваної педагогічної спадщини. Так, вітчизняні вальдорфські заклади, які обмежено використовують стандартні шкільні підручники, можуть ефективно залучати до освітнього процесу створені К. Ушинським для початкової школи хрестоматії «Рідне слово» та «Дитячий світ». Книги видатного педагога відзначаються простотою, образністю, різноманітністю літературного, географічного, історичного, природничого, етнографічного матеріалу. Вони є взірцем багатства змісту, досконалості мови і представляють безперечну цінність для педагогів і сьогодні, хоча, на жаль, майже не використовуються в масовій педагогічній практиці.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [27].

3.3. Порівняння педагогічних ідей Рудольфа Штайнера та Василя Сухомлинського

Детальний аналіз свідчить про те, що Штайнер-педагогіка має чимало спільного з поглядами та практичною діяльністю В. Сухомлинського (1918–1970), видатного педагога ХХ століття. Між тим, у В. Сухомлинського немає жодного посилання на Р. Штайнера. Що й не дивно, урахувуючи те, що ім'я Р. Штайнера, його антропософія й вальдорфська школа були за часів радянської влади під суворою забороною.

Спробуємо на деяких прикладах показати духовну спорідненість, співзвучність поглядів Р. Штайнера та В. Сухомлинського. Зупинимося на таких основних аспектах: виховання до свободи; пізнання людини і педагогічний процес; особливості дитини на різних вікових ступенях.

Виховання до свободи

Вальдорфська школа як «донька» соціальних ідей Р. Штайнера виходить з принципового положення «соціальної тричленності» про духовну свободу в культурно-духовному житті. Найважливішим складником вільного духовного життя є вільні школи, діяльність яких спрямовується на вільний розвиток особистості з урахуванням її індивідуальних задатків і потреб [175].

Якщо звернутися до спадщини В. Сухомлинського, то, насамперед, необхідно підкреслити глибоку повагу педагога до особистості людини, до її свободи, спрямованість педагогічного ідеалу на вільне виховання дитини, що ставить у центр педагогічних пошуків індивідуальність, її свідомі та підсвідомі імпульси й мотиви.

Особливо підкреслимо, що ідеї про свободу людини, про вільне виховання обидва педагоги висловлюють в умовах жорсткої регламентації свободи існуючими режимами.

Р. Штайнер – у 1919 році, коли в післявоєнній Німеччині кайзерівська держава впала, економіка розвалилася, наступало безробіття, насувалися народні демонстрації, заворушення, країна знаходилася під загрозою громадянської війни – говорить про духовне оновлення педагогіки, про душевно-духовні аспекти виховання, про духовну свободу людини, любов як основу вільного виховання дитини.

В. Сухомлинський – через декілька десятиліть у тоталітарному Радянському Союзі – висуває зовсім не притаманні адміністративно-командній системі ідеї виховання свободи вибору, свободи волі, самоцінності, неповторності, автономності особистості, чим знову повертає в педагогіку втрачені нею з початку 30-х років поняття «дух», «душа», «любов».

Пізнання людини і педагогіка

Ще однією з найважливіших точок дотику педагогічних поглядів Р. Штайнера і В. Сухомлинського є визнання пріоритету людинопізнання в освітній практиці.

Пізнання природи дитини у вальдорфській педагогіці одночасно є метою, смыслом, основою виховання й викладання. Завдання антропології як науки в цілому, за Р. Штайнером, є виявлення того особливого, що відрізняє людське буття від буття інших істот, що робить людину власне людиною. Р. Штайнер неодноразово наголошував, що найперше завдання вчителя – якомога глибше пізнати природу людини, що виховання, яке ґрунтується на реальному пізнанні та любові до дитини, перетворює педагогіку на мистецтво виховання [190–192].

В. Сухомлинському так само притаманний антропологічний погляд на проблему виховання. Про вчительську працю він говорить, що це «людинознавство – невпинне духовне спостереження, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється». Завдяки цьому знання й уміння підносяться до рівня мистецтва і відбувається духовне оновлення особистості – особистості дитини та особистості вчителя [80, т. 2, с. 421].

Людинознавчий підхід визначає холістичну спрямованість поглядів Р. Штайнера і В. Сухомлинського – на цілісний розвиток дитини, її «голови, серця та рук». Не менш важливим є також дбайливе піклування про здоров'я дитини, про збереження й розвиток її фізичних і психічних сил. Педагоги, усвідомлюючи, що виховання й навчання, особливо, в дошкільні та перші шкільні роки, визначають благополучність або неблагополучність людини в дорослому житті, говорять про необхідність «терапевтичної педагогіки» (Р. Штайнер) або «медичної педагогіки» (В. Сухомлинський), маючи на увазі таку організацію навчально-виховного процесу, що йде на користь тілесного та душевно-духовного здоров'я людини.

Антропологічний погляд на проблему виховання, акцент на когнітивній функції любові визначають внутрішню логіку побудови педагогічного процесу в Штайнер-школі та «Школі радості» В. Сухомлинського. Ця логіка базується на урахуванні законів розвитку дитини.

Обидва педагоги переконані, що запорукою плідного виховання й викладання, що сприяє цілісному розвитку дитини, закладає передумови самовизначення та самореалізації особистості, забезпечує «невичерпність джерела бажання вчитися» усе життя (В. Сухомлинський) є організація навчально-виховного процесу згідно з віковими особливостями учнів, з урахуванням «найменших нюансів дитячого розвитку» (Р. Штайнер).

Так, навчання спочатку йде назустріч художньо-образному мисленню молодших школярів, поступово формує розумову свідомість підлітків і сприяє виробленню здатності старших учнів самостійно мислити, мати незалежне судження.

Дитинство: «світ добрий»

Р. Штайнер і В. Сухомлинський переконані, що дитинство – це не лише підготовка до майбутнього життя, це й яскраве, неповторне пізнання світу і себе. Від того, як проминуло дитинство, хто був поруч з дитиною, що увійшло в її душу, розум, почуття з оточення, залежить усе подальше життя людини – її душевно-духовний світ, темперамент, характер, культура, світоглядне та

професійне самовизначення (Р. Штайнер). У дитинстві «відбувається формування характеру, мислення, мовлення людини», закладаються передумови становлення особистості в дорослому житті, продовження культурних традицій свого народу (В. Сухомлинський [80, т. 3, с. 15–16]).

Дитина до семи років, вважають обидва педагоги, добра, моральна істота, яка розвивається завдяки отриманим з оточення враженням, накопичуючи досвід усіма своїми почуттями. Найкраще середовище для виховання дитини – це атмосфера любові, душевного тепла, піклування, ласки. Дитина віддається оточенню всім своїм єством – кровообігом, диханням, обміном речовин, «вона може віддаватися прекрасному й спотвореному, доброму й злому, мудрому й дурному, тому в присутності дитини ми повинні діяти так, щоб до самого змісту наших думок і почуттів вона могла бути створінням, яке наслідує добре, істинне, прекрасне і мудре» (Р. Штайнер [207, с. 75]). Отже, найважливішим засобом виховання маленької дитини педагоги вважають гідні для наслідування приклади дорослих, передусім, батьків, вихователів і вчителів.

Велике значення для виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку педагоги надають казці. Казка – це «свіжий вітерець, що роздуває вогник дитячої думки й мовлення» (В. Сухомлинський [80, т. 3, с. 33]). Через казкові образи дитина сприймає моральне і відторгає аморальне. Оповідання казок, переказування їх дитиною, створення казкових картин самими дітьми сприяють розвитку пам'яті, й, звісно, фантазії, що пізніше стає основою для творчого мислення (Р. Штайнер [198]).

Дитина прийшла до школи: «світ прекрасний»

За Р. Штайнером, семирічна дитина сприймає світ не лише через органи зору, слуху тощо, а й через серце, душу. Діти своєю свідомістю живуть у світі образів і фантазій і все, з чим вони стикаються в своєму оточенні, перетворюють, як митці, у внутрішні картини й образи. Оскільки абстрактні поняття ще не доступні дітям безпосередньо, викладання не повинно орієнтуватися на банальне, утилітарне застосування наочних засобів – воно повинно бути художньо-образним, бути «одушевлене й одухотворене, як одушевлена і одухотворена сама людина». Розумові здібності дитини, за Р. Штайнером, мають розвиватися через «пізнання серцем», тому визначальним принципом викладання в молодшій школі є принцип: «художнє передує інтелектуальному».

Досить схожі думки висловлює В. Сухомлинський: маленькі діти мають художнє, образне, емоційно насичене мислення, вони повинні пройти емоційну школу – школу пізнання серцем. Населяючи оточуючий світ фантастичними

образами, створюючи ці образи, діти відкривають не лише красоту, але й істину. «Істина, в якій узагальнюються предмети та явища оточуючого світу, стає особистим переконанням дітей за умови, що вона одухотворена яскравими образами, що впливають на почуття» [80, т. 3, с. 18]. «Втовкмачуючи в голову дітям готові істини, узагальнення, висновки, вчитель підчас не дає дітям можливості навіть наблизитись до джерела думки і живого слова, зв'язує крила мрії, фантазії, творчості» [80, т. 3, с. 67].

Яскравим прикладом того, як у Штайнер-школі та «Школі радості» реалізується художньо-образне викладання є введення букв у першому класі. Так, вальдорфський учитель спочатку формує образ букви – про кожну букву розповідає історію-казку, потім цей наочний образ замальовується, а пізніше з нього народжується власне буква як символ цього образу. Аналогічним шляхом зі своїми учнями йде В. Сухомлинський, пов'язуючи оповідання й малювання з навчанням грамоті. Образи букв виникають під час спостережень на природі: наприклад, з жука, що повзає по траві, виникає буква «ж»; з крапельки роси, що висить на стеблинці, – буква «р» і т.д. [80, т. 3, с. 78–84].

Бачити, пізнавати серцем, за переконанням Р. Штайнера і В. Сухомлинського, неможливо без занять мистецтвом, оскільки мистецтво – це «мова серця». Мистецтво – краса музичних звуків, слова, гармонія кольорів, форм, пропорцій, композицій – відіграє й визначну роль у формуванні дитини, у розвитку її розумових здібностей, багатій палітри почуттів, у вихованні моральних, вольових, соціальних якостей.

Воістину життям у мистецтві можна назвати і Штайнер-школу, і «Школу радості», де навчальний процес є актом художньої творчості, де кожна дитина – дійсно митець і творець. Особливе місце посідає музика, що «зрошує справжню культуру душевного життя» (Р. Штайнер [198, с. 89]), є «джерелом шляхетності серця і чистоти душі» (В. Сухомлинський [80, т. 3, с. 62]). Не менш важливе значення педагоги надають малюванню, що є «засобом розвитку творчого мислення, уявлення», «необхідною сходиною на шляху до логічного пізнання», розвиває «естетичне бачення світу» (В. Сухомлинський [80, т. 2, с. 519]).

Суттєву роль заняття мистецтвом (співи, гра на музичних інструментах, малювання, танці тощо) у цих школах відіграють у вивченні загальноосвітніх предметів. Мистецтво, вважають Р. Штайнер і В. Сухомлинський, спроможне активізувати найінертніших дітей, пробудити в дитині відчуття краси математичних істин, сили фізичних і хімічних законів. Через радість прекрасного пробуджується устремління переробити спотворене, наприклад,

відпрацювати виконання музикальної п'єси доти, поки вона не зазвучить посправжньому прекрасно. Вивчення рідної мови через переживання звуків, малювання допомагає дітям не лише навчитися письму й читанню, а й оволодіти культурою народу.

З огляду на вище зазначене не можна вважати простим збігом той факт, що й вальдорфські школярі, й учні В. Сухомлинського, зокрема, створюють власні книжки, самі пишуть тексти і малюють до них ілюстрації.

Не менш важливе значення для цілісного розвитку дитини обидва педагоги надають «одухотвореному думкою фізичному труду» (В. Сухомлинський) – художній праці, заняттям ремеслами (будівництву, городництву, садівництву, гончарству, роботі з металом, деревом тощо), що пробуджують дитину, формують уміння й навички в різних галузях людської діяльності, виховують терпіння, старанність, дисциплінованість.

Окрім того, різноманітна трудова діяльність є також ефективним засобом розвитку активності мислення учнів. Р. Штайнер відмічає, що неможливо безпосередньо формувати інтелект дитини, навіть, якщо педагог поставить перед собою таку мету. Але «чим менше вправляють сам інтелект, чим більше надають йому можливість розвиватися з рухів рук, з художніх навичок, тим краще... Кожний, хто неспритний у рухах кисті, неспритний і у мисленні – його думки й ідеї негнучкі. І навпаки, хто має нормальну рухливість пальців, той наділений гнучкими думками та ідеями, здатний заглиблюватись у мудрість речей» [198, с. 75].

Схожої думки додержується й В. Сухомлинський, наголошуючи на тому, що праця – це не лише практичні вміння й навички; це, передусім, розумовий розвиток, культура мислення й мовлення. Згадаємо й добре відоме висловлення педагога, майже афоризм: «Розум, витoki здібностей і обдаровань дітей – на кінчиках їхніх пальців» [80, т. 3, с. 251].

Підлітки: «світ істинний»

Виходячи з того, що мистецтво виховання – це, передусім знання людини, Р. Штайнер і В. Сухомлинський наголошують на необхідності зміни підходів до навчання й виховання в період, коли учень з маленької дитини («людини-митця») перетворюється в підлітка («людину-дослідника»). Р. Штайнер відмічає: якщо молодший школяр довірливо йде за авторитетом учителя, то підліток з уже розвиненою здатністю абстрактного мислення хоче самостійно досягнути зв'язки і відношення, прагне до власних суджень і оцінок. Учителю в цей період потрібно давати достатнє живлення розуму школярів і

через ненав'язливий душевний контакт, через спільну творчу працю підвести учнів до усвідомлення й відчуття істини [199, 205].

В. Сухомлинський також вважає, що підліткам необхідно розумове напруження, але таке, що виключає заучування, механічне запам'ятовування: «Розмірковуючи, пізнавати і, пізнаючи, розмірковувати»; «щадіть і в той же час розвивайте пам'ять підлітків» [80, т. 2, с. 517].

Як і всі видатні педагоги, Р. Штайнер і В. Сухомлинський звертають особливу увагу на те, що період статевого дозрівання – це зламний етап у розвитку людини. У цей час мистецтво виховання, яке само по собі несе як необхідний компонент «терапевтичний» аспект, повинне ставати таким, що зцілює. Найкращими засобами «зцілення», вважають педагоги, є вирішення конфліктних ситуацій за допомогою доброї усмішки та гумору, щира любов, справжній інтерес учителя до потреб учнів, що виключають будь-які насмішки, приниження гідності підлітка. «Цілющими» також є привертання уваги школярів до загальнолюдських цінностей, до людських доль (знайомство з життєвими шляхами пересічних і відомих людей) і суспільно корисна праця.

Лише на деяких прикладах показано співзвуччя педагогічних поглядів Р. Штайнера і В. Сухомлинського. Поза межами аналізу опинилися такі важливі моменти для виховання дитини, як, зокрема, значення згуртованості та тісної взаємодії сім'ї та школи, сприятливого клімату, духу творчості, духовної єдності педагогічного колективу. Окремого аналізу також заслуговує особистість учителя, роль якого в формуванні людини, на думку видатних педагогів, неможливо переоцінити. Через усі педагогічні твори Р. Штайнера і В. Сухомлинського червоною ниткою проходять відомі слова К. Ушинського про те, що лише особистість може виховати особистість. Справжня же особистість, за Р. Штайнером і В. Сухомлинським, – це людина моральної чистоти, інтелектуального багатства, це втілення для дитини справедливості, правдивості, доброти, мудрості, краси. Такий педагог методичку навчання читає по очах дитини, по ледь помітним рухам її душі, володіє живим, образним, надихаючим, хвилюючим, виразним, досконалим словом, уміє все робити власними руками, спроможний до постійної самоосвіти та самовдосконалення.

Отже, педагогіка Р. Штайнера і педагогіка В. Сухомлинського мають багато спільного. У спадщині В. Сухомлинського міститься надзвичайно широка палітра загальнопедагогічних, дидактичних принципів, методик навчання, що реалізує й вальдорфська школа. Це дозволяє при втіленні вальдорфських підходів в українську школу скористатися вітчизняним досвідом

– досвідом роботи «Школи радості» В. Сухомлинського. Це й специфіка роботи вчительського психолого-педагогічного семінару; елементи родинної педагогіки; допомога дитині гармонійно увійти до навколишнього природного та соціального світів; заняття традиційними для вітчизняної культури видами мистецтв і народних промислів, сільськогосподарських робіт; досвід реалізації деяких співзвучних з вальдорфськими підходами методик (навчання грамоті через малювання, залучення естетичного елементу до викладання академічних дисциплін, розвиток тонкої моторики руки тощо). Українські вальдорфські школи, де обмежено, особливо в перші роки навчання, застосовують стандартні підручники, можуть також плідно використовувати казки, історії, байки, легенди, що створені В. Сухомлинським і його учнями.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [28].

4. АНТРОПОСОФІЯ ЯК СВІТОГЛЯДНО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Необхідність наукового підходу до вивчення питань навчання, виховання й розвитку людини, побудови та здійснення педагогічної діяльності зумовлюють актуальність методологічних проблем педагогіки.

Важливість широкого використання в педагогічних дослідженнях досягнень суспільних і природничих наук, загальнонаукових підходів як насправді теоретичної системи знань є очевидною: від цього залежить якість наукової та практичної роботи в освітній галузі.

4.1. Системно-синергетичний підхід до аналізу вальдорфської школи

В останній час, поряд з досить поширеними науковими підходами (системним, особистісним, діяльнісним, культурологічним, антропологічним тощо), почав формуватися та застосовуватися синергетичний, або системно-синергетичний підхід до педагогічних досліджень. Науковці відстоюють думку про логіко-понятійну й методологічну наступність між синергетикою та системними дослідженнями, що розвивалися в межах загальної теорії систем і кібернетики [9, 17, 18].

Із використанням системно-синергетичного підходу кількість досліджень у педагогічній науці постійно збільшується. Водночас спостерігається недостатнє обґрунтування доцільності застосування синергетичних знань у педагогіці, відсутність визначення хоча б приблизної межі реально можливого й розумно припустимого використання знову відкритих і осмислених природних механізмів у тій або іншій сфері педагогічного простору.

Від публікації до публікації зростає й кількість «синергетичних понять». Часто автори нові словотворення не пояснюють. Немає навіть такого ключового визначення, як синергетичний підхід у педагогіці. А це поняття не може вважатися загальноприйнятим доти, поки використовується в локальних випадках, в окремих ініціативних дослідженнях, поки не буде визначено відмінності синергетичного підходу від системного.

Водночас аналіз результатів досліджень Штайнер-педагогіки, зокрема [13], дає підстави вважати, що саме вальдорфська школа є одним із прикладів найбільш повного й адекватного втілення синергетичної парадигми.

Вальдорфська освітня система, як будь-яка педагогічна система, є складною, відкритою, нелінійною системою, а отже, їй притаманні властивості саме таких систем, що є предметом дослідження синергетики як науки.

Водночас вальдорфська педагогіка має свою специфіку, яка виявляється в багатьох аспектах. Висвітлимо основні з них.

◀ **Як соціальний інститут вальдорфська школа**, принципово вільна й самокерована, є взірцем *відкритої педагогічної системи*, яка позбавлена диктату й монополії держави та її керівних освітянських органів. В організації внутрішньошкільного управління керівна роль належить не директору, а двом основним формам самоврядування: педагогічній колегії (щотижневі вчительські конференції) та вчительсько-батьківському правлінню (представляє правові інтереси школи, визначаючи й регулюючи її економічно-правовий баланс).

Про дійсну відкритість Штайнер-педагогіки свідчить і її *активна взаємодія та співпраця з навколишнім середовищем*: кожний вальдорфський заклад для регіону, де він розташований, є своєрідним культурно-освітнім центром, діяльність якого сприяє розв'язанню багатьох важливих проблем сучасного суспільства (нівелювання соціальної нерівності, запобігання асоціальних явищ) і готує підґрунтя для гармонійного входження дитини в суспільне життя. Завдяки цьому за багаторічну історію свого існування Штайнер-школа не лише не зникла зі світового освітнього простору, а навпаки зміцнилася й перетворилася на широкий міжнародний культурно-освітній вальдорфський рух.

◀ Сформований у антропософії Р. Штайнера **образ людини, яка розвивається**, дозволяє розглядати людську істоту як *синергетичну систему* – як спільну дію різних підсистем (елементів, чинників, процесів тощо). В основу образу людини покладено такі провідні ідеї:

- цілісність людини як духовно-душевно-тілесної істоти, психічна структура якої виявляється в єдності мислення, відчуття й волі та формується у процесі навчання й виховання;

- ієрархічна просторово-часова структурованість і підпорядкованість тілесних і душевно-духовних функцій і видів діяльності, в якій пріоритетну роль має найвищий принцип людини – її «Я» (духовна індивідуальність, духовне сутнісне ядро);

- тісна кореляція між душевними виявами та органічними процесами в людському організмі: мислення спирається на нервово-почуттєву систему;

відчуття й емоції – на ритмічну систему (система органів дихання й кровообігу); воля – на процеси обміну речовин і органів руху.

- людський розвиток як ритмічний процес (із періодом у 7 років) взаємопов'язаних тілесно-душевно-духовних кількісних і якісних перетворень (метаморфоз) у структурі людини.

Аттракторами, тобто активними стійкими центрами, які притягують і стимулюють процеси розвитку людини – її *самоорганізації* («Я»-організації), виступають цілі, які висуває людське «Я», та в яких відбивається вплив минулого на майбутнє та майбутнього на сьогодення людського життя.

Індивідуальні й вікові кризові моменти в людському розвитку, що характеризують неврівноважений, надчутливий до найнезначніших збурень стан людини як системи перед вибором шляхів еволюції, слід розглядати як *біфуркації*;

- самоподібність (*фрактальність*) образу людини (у синергетиці фракталами вважаються об'єкти з дробовою – фрактальною – розмірністю. Основна властивість фракталів – самоподібність, тобто фрактальним об'єктам притаманна масштабна інваріантність їх внутрішньої структури, при якій наступні форми самоорганізації нагадують за своєю структурою попередні).

До форм вияву фрактальності людського образу в антропософії можна, зокрема, віднести:

- організацію людини як мікрокосму, котрий відбиває макрокосм (підтвердженням цього є, наприклад, індивідуальна картина людського мозку, яка відбиває при народженні у своїй внутрішній структурі картину зіркового простору, що знаходиться над місцем народження цієї людини). Такі уявлення відповідають антропному принципу (Платон, Дж. Бруно, Тейяр де Шарден, В. Вернадський, О. Чижевський, Б. Картер), згідно з яким є тісний взаємозв'язок життєвих параметрів існування людини з фундаментальними параметрами Всесвіту;

- структуру самої людини, зокрема її тілесності (голова, тулуб, кінцівки). Так, людська голова представляє людину в цілому: поряд із власною головою (верхня частина – лоб, віскі) можна побачити й тулуб (серединна частина – ніс), і кінцівки (нижня частина – рот);

- зв'язок онтогенезу та філогенезу – зв'язок між процесами соціально-історичної еволюції людства й індивідуального розвитку людини;

- зв'язок і взаємовплив процесів вікового становлення в 7-річному ритмі та 21-річними циклами (7 р. х 3), коли кожне 7-річчя наступного циклу є певним відбиттям попереднього циклу. Зокрема людське життя між 21 і 42

роками відбиває всередині себе події й розвиток між початком життя і 21 роком «у зворотному напрямі». Так, життя у 21–28 рр. відбиває життя в 14–21 рр., 28–35 рр. – 7–14 рр., 35–42 рр. – 0–7 рр.

◀ Антропософський образ людини як світоглядний, філософсько-психологічний фундамент Штайнер-школи зумовлює **синергетичність вальдорфської освіти**, основною метою якої є вільний розвиток особистості, спрямований на розкриття потенціалу, індивідуальних обдарувань кожної дитини, на самовизначення та творчу самореалізацію людини як відповідального члена суспільства.

Реалізація цієї мети досягається завдяки тому, що вальдорфський педагогічний процес виступає як синергетична взаємодія й узгодженість внутрішніх інтенцій учня та зовнішніх (педагогічних) впливів.

Процес навчання й виховання, спрямованість якого збігається з вектором становлення дитини, у точках біфуркації, де малі *флуктуації* (відхилення) можуть привести до істотних змін, здатний здійснювати на особистість «резонансний вплив».

Синергетичний характер вальдорфського педагогічного процесу забезпечується вибором тих педагогічних підходів і засобів, які адекватно відповідають потребам і можливостям учнів певного віку, а саме:

- міждисциплінарність і трансдисциплінарність змісту освіти, який представляє собою фундаментальну тріаду академічних, художньо-практичних і ремісничо-прикладних дисциплін та адекватно відбиває зв'язок онтогенезу й філогенезу людини (зокрема через строгу відповідність рівню розвитку свідомості дитини).

Цілі й завдання всіх навчальних предметів у вальдорфській школі мають усебічну спрямованість – на цілісний розвиток дитини, її розумової, емоційно-почуттєвої й вольової сфер, формування особистісних і соціальних якостей і здібностей.

За наявності у школі різноманітних предметів естетичного циклу кожне заняття художньо оформлюється таким чином, щоб були охоплені й залучені голова, серце й руки дитини. Зокрема, на початковому ступені навчання розвиток мовлення в дітей, навчання читання, письма, грамоти, лічби здійснюється за допомогою занять живописом, малюванням форм, ліпленням, музикою, співами, рецитацією, театром тощо. У подальшому навчання, наприклад акустики (фізика), базується на досвіді, який учні набули під час гри на музичних інструментах: від художнього сприймання музики поступово

переходять до фізичного трактування акустики, тобто «музика народжує акустику»;

- посилена дія комплексного використання форм і методів оволодіння школярами змістом освіти, які спрямовані на єдність процесів пізнання й емоційно-вольової діяльності, оптимальне сполучення індивідуального підходу до учня та колективної навчальної праці.

Особливої уваги заслуговує ритмічна організація педагогічного процесу – планування навчального року, тижня, дня, окремих уроків з опорою на природні психофізіологічні людські ритми (дихання, запам'ятовування й забування, сну й неспання, чергування здатності людини до зосередження й потреби в активній діяльності). Така побудова навчального процесу разом із іншими вальдорфськими формами та методами (художньо-образне викладання в умовах обмеженого використання традиційних підручників, активно-практичне проектування, застосування диференційованих завдань з урахуванням темпераментів учнів тощо), забезпечуючи резонансну взаємодію між педагогічними зусиллями та внутрішніми потребами дитини, дозволяють координувати силу й рівень педагогічного впливу на індивідуально-соціальний розвиток особистості.

Отже, зміст освіти, форми і методи його засвоєння, які у вальдорфській школі резонансно узгоджуються з передумовами й спонукальними мотивами, властивими певному віку учня, є факторами формування й розвитку дитини. У термінах синергетики – *параметрами, що управляють процесами еволюції людини як системи*. Рівень засвоєння змісту освіти – набуття особистістю знань, умінь, досвіду, виробки здібностей – можна вважати *параметрами порядку системи*.

Принагідно зазначимо, що використання педагогічних підходів і засобів, які не відповідають дитячим потребам (зокрема навчання дітей, які не вступили в пору шкільної зрілості, надмірна інтелектуалізація початкової освіти та інші негативні явища, що спостерігаються в сучасній школі), вносить у дитячу душу безлад (*хаос*), створює ситуації невизначеності, не сприяє реалізації прагнень і призначення дитини, а отже, перешкоджає нормальному розвитку особистості.

Важливо відзначити, що синергетичність вальдорфської освіти підсилюється й організацією такої взаємодії «учень-педагог», яка орієнтована на єдність процесів розвитку й саморозвитку особистості дитини й учителя, коеволюції учня й педагога.

Провідну роль у розв'язанні цих питань відіграє класний учитель, який супроводжує школярів і викладає всі основні предмети протягом перших 6–8

років. Це, з одного боку, сприяє інтеграції навчальних дисциплін, а з іншого – забезпечує сталість взаємин «учень-учень», «педагог-учень». Орієнтація вальдорфського вчителя на створення духовної спільності зі школярами, атмосфери індивідуальної й колективної творчості вимагає від педагога постійного самовдосконалення, невід’ємними складниками якого є зростання як фахівця та виконання вправ внутрішнього характеру, спрямованих на самовиховання й саморозвиток.

Отже, вальдорфська школа є прикладом релевантного втілення синергетичної парадигми на різних рівнях організації й функціонування навчального закладу: діяльності школи як соціального інституту, філософського осмислення суті навчання й виховання, психологічного обґрунтування процесів розвитку й саморозвитку людини, змісту вальдорфської освіти, форм і методів його засвоєння учнями, забезпечення педагогічного впливу особистості вчителя на дитину.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [23].

4.2. Антропософський образ людини як цілісної істоти

Визначаючи пізнання й розуміння природи дитини осередком педагогічної концепції вальдорфської школи, Р. Штайнер наголошує: «Ми не будемо формулювати вимоги або пропонувати програми, а просто опишемо природу дитини... Щоб пізнати сутність дитини, яка розвивається, треба виходити зі знання сокровенної природи людини загалом» [181, с. 309].

Реальне пізнання людської природи Р. Штайнер пов’язує й не відділяє від осягнення мистецтва: «Почуття, за допомогою якого людина осягає мистецтво, – художнє почуття, що передає виявлення духу в матерії як явленої нам краси, ... це те ж саме почуття, котре дозволяє пізнати людину в її суті безпосередньо в теперішньому» [181, с. 309].

Лише через художнє почуття педагог може втілити в життя істинні ідеї та принципи виховання. Тому «треба пізнання перетворити на мистецтво, і тоді ми прийдемо до використання художнього почуття... Тільки коли ми осягаємо внутрішню природу людини через художнє почуття, тільки тоді ми зможемо реалізувати в освітньому процесі мистецтво ідей, а не просто абстрактне розуміння ідей» [197, с. 19].

Загалом людинопізнання становить центральне сутнісне ядро антропософії. Одночасно рухаючись по багатьох шляхах, займаючись анатомічним вивченням людського тіла, поглибленими психологічними спостереженнями, духовними дослідженнями, Р. Штайнер створює

фундаментальний цілісний образ людини, стрижнем якого є низка антропософсько-орієнтованих положень, зокрема: сутність людини як тілесно-душевно-духовної істоти, співвідношення душевного життя особистості й її тіла, з одного боку, та душі і духу, з іншого, що є основою уявлень про здоров'я та хвороби.

Розглядаючи людину в аспектах її розвитку впродовж життя в ритмі семи років, Р. Штайнер обґрунтовує орієнтовану на практику вікову періодизацію, розробляє вчення про конституцію та конституціональні типи, учення про темпераменти і способи педагогічної роботи з ними.

Розглянемо це детальніше.

4.2.1. Зв'язок тілесно-душевно-духовного в людині

Р. Штайнер, як багато його попередників, вважав, що проблему розробки істинної психології розвитку особистості можливо вирішити лише в разі, якщо в основу розгляду людської сутності буде покладене *уявлення про людину як триєдність тіла, душі й духу*. Те, що людська істота представляє собою як фізична істота, «кожною своєю частиною походить з духовно-душевного; отже, немає нічого фізичного, що не було б одкровенням духовно-душевного» [198, с. 60].

Формуючи образ людини як урегульовану взаємодію тілесних і душевно-духовних функцій і видів діяльності, в якій пріоритетну роль має найвищий принцип людини – її духовні індивідуальні сили, Р. Штайнер наголошує на тому, що антропософія як духовно-наукове людинознавство ні в якому разі не зменшує значення життя фізичного тіла. І одним з головних завдань мистецтва виховання є збереження фізичного тіла здоровим, «а це означає застосовувати такі духовні засоби – засоби виховання й освіти, завдяки яким фізичний організм людини у зрілому віці буде найменшим чином здійснювати опір духовному життю. Висунувши перед собою таке завдання для педагогіки шкільного віку, ми зробимо все, що необхідно, щоб довірена нам людська істота виросла істотою вільною» [204, с. 56].

Іншими словами, процеси навчання й виховання мають забезпечити здоровий розвиток тілесно-фізичного як основу вільного вияву душевного-духовного людини. Отже, поняття «виховання до свободи» і «виховання до здоров'я», за Р. Штайнером, виступають як тотожні й синонімічні.

Важливе значення для забезпечення гармонійного розвитку людини є усвідомлення *взаємовпливу її тілесного, душевного й духовного буття*.

У триєдності тіла, душі й духу людська душа охоплює два полюси – сферу фізичного та сферу духовного. Із фізичного світу походять інстинкти й потяги. Тіло людини, підкоряючись певним законам, завжди розвивається до однієї, висунутої зі самого початку, мети – до зрілого організму. У цьому процесі основну роль відіграють створювання, рівновага й занепад. У духовній сфері людська душа знаходиться в реальному духовному світі, де власне «Я» людини перебуває як духовна істота, яка досягається душею в усвідомленні власного «Я» та його осмисленні. На відміну від тіла дух, який проникає у свідомість людського «Я», орієнтований на майбутнє і прагне до свободи. Людська душа, знаходячись між сферами духовного та фізичного, є тією ареною, на якій зустрічаються обидві сили й де людина стає як істота «тут і зараз».

За Р. Штайнером, для того щоб зрозуміти співвідношення душевного життя людини та її тіла, з одного боку, та душі й духу, з іншого, необхідно виходити з троїчності людського організму (тіла) на нервово-почуттєву систему, ритмічну систему (систему органів дихання і кровообігу) і систему обміну речовин і органів руху; душевного життя на уявлення (мислення), почуття і волю; духовного елементу – на стани неспання, сновидіння й сну [190, 198, 206].

Кореляція між душевними виявами й органічними процесами в людському організмі здійснюється таким чином: мислення (уявлення) спирається на нервово-почуттєву систему; відчуття й емоції – на ритмічну систему; воля – на процеси обміну речовин і органів руху.

Зазначимо, що зв'язок між світом уявлень і нервово-почуттєвою системою достатньо відомий і добре вивчений науковцями. Водночас кореляція емоційно-почуттєвої та вольової сфер з людським організмом мало дослідженні в науці, насамперед у психології. Це, за Р. Штайнером, веде до перебільшення ролі нервово-почуттєвої системи, що у свою чергу призводить до невизнання самотійного життя як емоцій і відчуттів, так і вольового елементу. Окрім цього, три основні складники психічного життя людини – мислення, відчуття і волю – пов'язують лише з нервово-почуттєвою системою. Водночас завдання цієї системи – це тільки забезпечення розумової діяльності людини [198].

Так, нервово-почуттєва система через уявлення опосередкує життя волі й обміну речовин. Отже, нерви необхідно розглядати як носії сприйняття, а саме носії сприйняття самих рухів; носіями же душевного вольового елементу в тілі є процеси обміну речовин, що пронизують людський організм аж до м'язової діяльності. Психологічно неважко віднайти душевний елемент, спостерігаючи

за діяльністю обміну речовин в організмі. Якщо вольове життя людини в порядку, вона бадьора, повна енергії, то людина переживає це як внутрішню силу, внутрішню активність, що живуть у неї аж до м'язів. У людини же з порушенням вольовим життям, яка переживає кризовий стан, виникає відчуття внутрішньої слабкості, в'ялості, що поширюється аж до м'язової та мускульної систем [198].

Схожим чином необхідно розуміти тілесну основу почуттів. Будь-яка емоція супроводжується певним процесом ритмічного функціонування циркулярної системи, тобто внутрішнє життя відчуттів супроводжує те, що відбувається у крові, утворенні лімфи, кисневому обміні. Нерви же лише сприймають те, що відбувається безпосередньо між душевними відчуттями й ритмічними процесами в організмі. Наприклад, музичне переживання є врівноваженням слухового сприйняття і ритмічного процесу (дихання, кровообігу). Тобто вплив музики на людину безпосередньо переживається ритмічною системою, а те, що пережито в ритмічній системі, потім людина опосередковує через нерви і таким чином почуте народжується в нервово-почуттєвій системі як уявлення [198].

Ілюстрацією поглядів Р. Штайнера на взаємозв'язок душевного життя людини з усією тілесною організацією може слугувати не лише значний матеріал сучасних психоматичних досліджень, але й життєвий досвід будь-якої людини: кожному відомо, як сильні переживання впливають на процеси дихання та кровообігу, порушують сон тощо. Так, у тяжкому душевному стані в людини виникає відчуття, ніби у груді все стикається, вона може вдихнути, але не може видихнути, у неї холодіють руки, сповільнюється пульс. Злякана людина блідніє, пульс стає частішим, а серце готово «вистрибнути» з груді. Сміх, плач, сором тощо – усе це відбивається як на диханні, так і на кровообігу.

Про взаємозв'язок душевного та фізичного свідчать і численні вислови, пов'язані з людськими органами. Наприклад, якщо людина приголомшена якою-небудь подією, вона може сказати: «в мене перехопило дихання». Досить багато існує висловів, що стосуються людського серця. Так, у неординарних випадках людина може сказати, що її «серце у п'ятки сховалося» або «серце обливається кров'ю» аж до того, що «серце розривається». Ми часто передаємо «сердечний привіт», говоримо про «сердечне рукостискання», «золоте серце» (добру людину) тощо.

Твердження Р. Штайнера про те, що вся тілесність як ціле, а не тільки нервово-почуттєва система, утворює фізіологічну основу душевного життя людини, впродовж ХХ століття отримало підтвердження в сучасній науці,

насамперед завдяки досвіду психосоматичної медицини [106]. Яскравим і переконливим підтвердженням результатів, отриманих Р. Штайнером, є також практичний досвід, досягнення в різних галузях антропософсько-орієнтованої діяльності (вальдорфська школа, лікувальна педагогіка, медицина тощо) [12, 19, 119].

Як продовження й конкретизація досліджень сутності людини Р. Штайнер розкриває людський образ, який впливає з тілесно-душевно-духовної побудови людської сутності. У своїх працях він розвиває уявлення про чотирьохелементну структуру людини, яка була відома ще за часів Аристотеля. Згідно з ученням Аристотеля людина є системою, яка складається з чотирьох основних складників: мінерально-фізичного; вегетативного (спорідненого рослинному світу); інстинктивного (спорідненого тваринному світу) та власне людського.

Аналогічним чином Р.Штайнер розглядає людину як єдність і взаємодію чотирьох організацій (сутнісних складників), кожна з яких має свій принцип дії, а саме [171, 190]:

- фізична (тілесний організм), що дає форму й образ людини у просторі;
- життєва, яка розгортається в часі, в узгодженості та взаємодії численних ритмів людського організму, кожний з яких спричиняє певний процес, а в сукупності ці ритми підтримують організм як ціле. Ця організація забезпечує життєві функції людини, її зростання, розвиток, біографію. Вона є основою найважливіших процесів, що забезпечують мислення, здатність до запам'ятовування й забування (пам'ять), розгортання темпераменту, формування звичок тощо;
- душевна, що є носієм свідомості, прагнень, емоцій, бажань, радощів, пристрастей, інстинктів тощо. Ця організація як закономірно працююча система знаходиться поза простором і часом, але впливає на ритмічну організацію життєвої організації (кожна емоція, кожне уявлення або устремління прискорює або уповільнює певні ритми), а через неї – на фізичне тіло;
- «Я»- свідомість – найвищий принцип людини, її духовне сутнісне ядро, сумління, завдяки чому людина є індивідуальною істотою, що відрізняє й піднімає її над рослинним і тваринним світами. Саме людське «Я» відповідає за те, щоб життя й доля людини набули сенсу.

Р. Штайнер стверджує, що при народженні людини складники її єства – фізична, життєва, душевна організації й «Я»- свідомість – по-різному виявляються на фізичному плані та знаходяться на різних ступенях

становлення. Розвиток людини є нічим іншим, як поетапним формуванням цих складників людської особистості внаслідок послідовного «народження» фізичної, життєвої, душевної й «Я» організацій у моменти фізичного народження та у віці приблизно 7, 14 і 21 років відповідно [181].

Теза про послідовне «народження» складових людської істоти в ритмі семи років становить основу вікової періодизації.

4.2.2. Вікова періодизація у Штайнер-педагогіці

Р. Штайнер виділяє три основні періоди становлення й розвитку особистості від фізичного народження до віку ранньої дорослості з цілком специфічними завданнями, змістом і методами виховання, а саме [181, 190, 204]:

- період від народження до зміни зубів (сьомий рік життя) – період фізичної зрілості, переважного виховання тіла;
- період від зміни зубів до статевої зрілості (приблизно 14 років) – період психічної зрілості, коли акцент робиться на вихованні душі;
- період від пубертату до ранньої дорослості (21-й рік) – період соціальної зрілості, переважного виховання духу.

Кожний з означених періодів потребує специфічного підходу до людського розвитку. Так, об'єктом здорового розвитку дитини в перший період є переважно вольова сфера та її фізіологічна основа (процеси обміну речовин і органів руху); у другий – емоційно-почуттєва сфера, що спирається на ритмічну систему (систему органів дихання й кровообігу); у третій – мислення, фізіологічною основою якого є нервово-почуттєва система.

Узагальнення уявлень Р. Штайнера про сутність людини та її віковий розвиток від народження до віку ранньої дорослості представлено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Розвиток людини від народження до віку ранньої дорослості (21 рік)

Складники людської істоти	Вік людини, роки		
	0–7	7–14	14–21
Тіло	Нервово-почуттєва система («голова»)	Ритмічна система («грудь»)	Система обміну речовин і органів руху («кінцівки»)
Душа	Воля	Відчуття	Мислення
Дух	«Свідомість у стані сну»	«Мрійна свідомість»	«Свідомість, яка не спить»

Як свідчить аналіз таблиці 4.1, розвиток фізичного тіла відбувається ніби назустріч душевному розвитку людини.

Так, *фізичний розвиток* йде від «голови» через «грудь» до «кінцівок», тобто «дитина виростає з голови» [117]. Дійсно, якщо подивитися на новонароджену дитину, то перш за все кидається у вічі досить велика, порівняно з іншими частинами тіла, голова. У процесі подальшого росту співвідношення розмірів голови й інших частин тіла стає гармонійним – як у дорослої людини. Окрім цього, саме в людській голові сконцентровані органи відчуттів, які відіграють головну роль у житті немовляти. У другому семиріччі акцент переноситься на розвиток грудної організації: якщо у младенця дихання, пульс ще нерегулярні, нерівні, то після семи років вони стають ритмічними. У період статевого дозрівання у підлітків особливо інтенсивно ростуть руки і ноги, а голова за розміром майже не змінюється.

Душевний розвиток відбувається переважно від волі, яка закладається в першому семиріччі, через відчуття до мислення. Розвиток вольової сфери дитини відбувається паралельно з формуванням фізичних органів, усієї тілесності. Яскравою ілюстрацією цього положення слугує поведінка дитини у віці до зміни зубів: вона постійно в русі, її ручки і ніжки не знають спокою.

Для розуміння, чому саме у віці з 7 до 14 років головним чином розвивається відчуття, можна порівняти життя дитини-дошкільника та підлітка. У дошкільника життя почуттів спрямоване назовні: будь-які зміни в оточенні одразу же відбиваються на емоціях дитини. Життя почуттів підлітка на межі статевого дозрівання є замкнутим простором. Це пов'язане з народженням самостійної життєвої організації й тим самим з початком формування внутрішнього життя почуттів, яке аж до статевого дозрівання, у свою чергу, тісно пов'язане з діяльністю фізичного організму, що викликає закритість дитини від усього світу. Емансипація відчуття в період пубертату дозволяє підліткові знову відкритися навколишньому світу та доторкнутися до нього власними душевними силами.

У період статевого дозрівання відбувається народження самостійної душевної організації, яка є основою самостійного мислення, а отже, людина отримує можливість розвивати об'єктивне пізнання природи та свою моральну свободу [177].

Духовний розвиток у віці від народження до ранньої дорослості, за Р. Штайнером, має три основні ступені: усвідомлення «Я», що виникає на третьому році життя; переживання «Я», яке починається у 9–10 років і повністю розвивається у віці, що передуює статевому дозріванню; прагнення до

реалізації «Я» в юності. Водночас з кожним кроком духовного розвитку його попередні форми набувають нового змісту [141].

Духовний розвиток впливає на розвиток свідомості людини. Немовля ще не має усвідомленого душевного життя. Перші уявлення у дитини починають формуватися свідомо лише з появою постійних зубів. Стан свідомості дитини до семи років, яка переважно все робить неусвідомлено, Р. Штайнер порівнює зі «станом сну». Зі зміною зубів дитяча свідомість стає образною, наповненою фантазією, тому вона схожа з «мріями наяву або сном зі сновидінням». З пубертатом людина може досягнути ясноти, абстрактної думки і знає, як вона виникла, може пояснити складники логічної послідовності як для себе, так і для інших. І цю ступінь свідомості Р. Штайнер характеризує як «свідомість, котра не спить» [190].

Розвиток людини впродовж семирічного циклу йде не плавно, а має певні «критичні точки», в яких душевний світ дитини зазнає значних змін. Зокрема, період від зміни зубів до статевого дозрівання має три стадії, що пов'язано з тим, що в житті дитини чітко виділяються два основних моменти – приблизно 9 (10) і 11 (12) років.

Так, у віці 9–10 років здатність до наслідування, що була характерною для дитини дошкільного віку та учня першого-другого класу, починає зникати. У дитячій свідомості відбувається тонкий психологічний процес, що виявляється у втраті єдності зі світом, у дитини пробуджується інтенсивне переживання: «Я» та «світ». До усвідомлення свого «Я», що виникло на третьому році життя, тепер додається відчуття цього «Я» – почуття самотності й таке, що не пов'язано безпосередньо зі стосунками з батьками. Якщо до цього часу дитина була ніби всередині подій, то тепер вона починає відрізняти себе від зовнішнього світу, переживає себе як окрему особистість. Дитина, яка безтурботно й довірливо дивилася навколо, раптом стає серйозною, поринає в себе, дивиться на дорослих критично. Уперше особистість чітко відчуває, що місце, яке вона посідає, зовсім не розуміється само по собі. Це відкриття відокремленості від оточення часто супроводжується відчуттям самотності, викликає недовіру й деяке відчуження дітей від оточення [192, 208].

Отже, посилення почуття власної індивідуальності є досить складним, кризовим періодом, певним «Рубіконом» у житті дитини (Р. Штайнер [191, с. 95]): як Цезар перейшов Рубікон і зробив відступ неможливим, так і діти в цьому віці (часто вчителі або батьки можуть точно назвати цей момент з точністю до дня і навіть години) безповоротно уходять з дитинства.

Не менш складним періодом у житті людини є час пубертату, упродовж якого вона дозріває як тілесно (у сенсі продовження роду), так і душевно, оскільки на власному досвіді починає глибоко усвідомлювати, що таке справжня дружба, любов, упевненість у собі, істинний інтерес до справи тощо. Змінювання ставлення до оточення й до себе, з одного боку, виявляються в потребі розуміти причинно-наслідкові зв'язки, давати оцінки, висловлювати власні судження. З іншого боку, розвиток самоосягнення в перехідному періоді, інтересу до себе, власного внутрішнього життя, до людини в цілому, а не до окремих її якостей, усвідомлення суперечності своїх прагнень, бажань, потреб – усе це стає змістом глибоких переживань, може викликати розчарування, нерідко призводить до внутрішньої спустошеності.

За Р. Штайнером, у переламні кризові періоди мистецтво виховання, яке саме по собі як необхідний компонент несе «терапевтичний» (тобто спрямований на збереження здоров'я) аспект, має ставати цілющим. Специфіка системи вальдорфських «терапевтичних» засобів полягає в тому, що, не випускаючи з уваги власне навчання за шкільною програмою, учителі допомагають учням внутрішній суперечності процесу становлення перетворити на активне дієве ставлення до світу й до себе [12, 190, 198, 204, 206, 208].

Особливий акцент Р. Штайнер робить на тому, що хоча переміни в дитині тісно пов'язані з її віком, проте на кожному віковому ступені необхідно стимулювати та спрямовувати процеси розвитку через виховання й навчання. Узагальнення підходів до особистості від народження до повноліття представлено в таблиці 4.2.

Основні підходи до дитини з урахуванням специфіки її віку полягають у тому, щоб у перші сім років через виховання прищепити дітям уявлення про те, що «світ добрий, моральний»; у другому семиріччі дитина має переконатися, що світ повний радості й краси, що «світ прекрасний»; у третє семиріччя в людині необхідно пробудити прагнення до пошуку істини, вона має усвідомити, що «світ істинний» [190].

Завдання виховання інтелектуала – це не обов'язково постійний і безпосередній розвиток розумових здібностей. На ранніх етапах розвитку діти продуктивніше вчаться через дії й рухи, пізніше – через розвиток фантазії й життя почуттів, яке поступово формується.

Таблиця 4.2

Основні підходи до особистості від народження до повноліття

Характеристика періоду	Основні періоди розвитку людини		
	Від народження до зміни зубів (0-7 років)	Від зміни зубів до статевої зрілості (7-14 років)	Від статевої зрілості до повноліття (14-21 рік)
Головні особливості віку	Дитина як єдина істота відчуттів	Дитина-miteць	Людина-дослідник
Ставлення дитини до світу	«Світ добрий»	«Світ прекрасний»	«Світ істинний»
Ставлення дорослих до дитини	Любов, доброта, щирість, душевне тепло	Одушевлення й одухотворення всього, з чим стикається дитина, через наочні, життєздатні образи	Ненав'язливий душевний контакт, допомога у виборі істинного шляху, знаходженні сенсу життя
Об'єкт психічного розвитку і вироблення відповідних якостей	<i>Воля</i> Спритність, координованість рухів, добре функціонуюча й адаптована моторика; вміння поводитися з емоційними та розумовими процесами	<i>Відчування</i> Пробудження внутрішнього світу через заняття мистецтвом, рух; уміння співчувати, переживати прекрасне, відторгати потворне; внутрішнє ставлення до морального й аморального	<i>Мислення</i> Здатність до абстрактно-теоретичного мислення, самостійні міркування й осягнення причинно-наслідкових зв'язків і відношень; відчуття істини; любов до людини і світу
Мотивація розвитку дитини	Безпосередні приклади з оточення	Вплив сильних почуттів-емоцій, причетність і інтерес до світу	Прагнення до істини, власних суджень і оцінок
Основний метод виховання	Наслідування	Природний авторитет вихователя	Спільна творчість педагога у близькому контакті з учнями
Головний метод навчання	Навчання через наслідування, образний підхід	Художньо-образне викладання	Наукове викладання, що базується на феноменологічному підході
Соціальні якості, які повинні бути виховані в цьому віці	<i>«Свобода»</i> Усвідомлення свободи й недоторканості особистості	<i>«Рівність»</i> Почуття впевненості в житті й як наслідок - здатність до спільної роботи з іншими людьми	<i>«Братерство»</i> Поглиблений інтерес до світу, оточуючих людей та умов їхнього життя

Здатність же до власного абстрактного мислення, що з'являється зі статевим дозріванням, часто плутається з розумовим осягненням уже обдуманого кимось. По-справжньому творче мислення, яке здатне зробити людину незалежною від будь-яких нав'язаних ззовні уявлень, виявляється в підлітка лише в тому разі, якщо в нього вже наявні сформовані душевні сили відчуття й волі.

Отже, перші вісім років у школі охоплюють період формування внутрішнього життя й виховання почуттів; у старших класах (9–12 класи) основою розвитку є вироблення здатності до самостійного мислення. Час і тривалість даних стадій розвитку незначним чином варіюються у різних учнів – на відміну від розвитку розумових та інших спеціальних здібностей. Проте перехід від однієї стадії до іншої не відбувається стрибкоподібно.

Так, упродовж перших трьох навчальних років відбувається ще значний розвиток волі, і у дітей виявляються особливості, характерні для віку наслідування. Дитяча всебічна схильність до наслідування на початку шкільних років має активно використовуватися через залучення в навчальний процес саме вольової сфери дитини. Водночас вольовий аспект учня через художньо-образне навчання формує емоційне життя, яке починає досягати самостійності. Відповідно в навчанні й вихованні треба брати до уваги той факт, що під час перших навчальних років самостійне емоційне життя (або на початку старших класів самостійне мислення) ще не повною мірою розвинене: воно весь час знаходиться у процесі розвитку.

4.2.3. Людське життя як шлях розвитку

Суттєвим аспектом людинознавчої концепції Р. Штайнера є акцент на значущості для всього життя людини процесів виховання й навчання, які визначають благополучність (здоров'я) або неблагополучність (нездоров'я) людини в дорослому житті – як у фізично-тілесній, так і душевно-духовній сфері.

На відміну від досить поширених уявлень про те, що кожний наступний віковий період впливає з попереднього, Р. Штайнер наголошує на тому, що наслідки розвитку в дитинстві можуть виявлятися при досягненні людиною 20 або 30 років, а також у ще більш старшому віці. Деякі приклади, що наводив Р. Штайнер у своїх працях, представлено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Вплив процесів виховання на людину в дорослому та літньому віці

Елементи виховання	Наслідки для життя людини
Переживання радості, уваги, щастя, любові	Фізичне тіло довше зберігає рухливість і пластичність, людина легше встановлює стосунки з людьми і світом
Здивування й захоплення	Любов до світу
Можливість наслідування в дошкільному віці	Вільна й відкрита взаємодія зі світом, відкритість характеру
Бачення краси життя, здатність прийняти щось через любов до авторитету	Глибоке задоволення життям, отримання задоволення від життя
Відсутність серйозних стосунків (відсутність улюбленого авторитету)	Схильність до відчаю, нездатність знайти в собі сили, щоб допомогти самому собі
Сприйняття релігійних образів, релігійного настрою	Релігійна терпимість, дружелюбна поведінка
Уміння молитися в дитинстві	Здатність благословляти в літньому віці
Манера і спосіб, якими дитина вчиться грати	Ставлення до життя та його проявів
Радість і задоволення від гри в дитинстві	Тенденції до функціонування шлунково-кишкового тракту на здоровій основі
Любов і знання рослинного світу	Схильність до живого й рухливого розуміння
Любов і знання світу тварин	Сильна воля
Захопленість загадками світу, уміння жити	Правильне ставлення до проблеми влади та еротики
Пробудження інтересу до світу	Інтерес до людей, який постійно зростає
Здатність вчитися у життя	Внутрішня опора в житті
Матеріалістичне виховання	Зменшення інтересу до світу
Формування критично-скептичного ставлення до життя (нестача ідеалізму)	Схильність до матеріалізму й душевної пригніченості
Занадто раннє навчання критиці й винесенню суджень	Схильність до бездушних і жорстоких суджень
Поверхове знання, яке «швидко схоплене»	Схильність до раннього душевного старіння, оскільки людина не може глибоко і вдумливо чимось займатися
Самостійні пошуки істини	Мужність і ініціатива

Розглядаючи людський розвиток у ритмі семи років, Б. Лівехуд (послідовник Р. Штайнера) виділяє перші три життєві фази розвитку, кожна з яких становить приблизно 21 рік (7 років $\times$ 3), а саме [141]:

- перша фаза – від народження до ранньої дорослості (0–21 роки);
- друга (середня) фаза життя (21–42 роки);
- третя фаза: фізіологічний спад і можливості духовного зростання (42–63 роки).

Означені три життєві фази характеризуються різними виявами протікання процесів фізичного (фізіологічного, біологічного), психічного (душевного) та духовного розвитку. Так, до 21-го року під впливом фізично-життєвих сил інтенсивно проходить фізіологічний розвиток людини. Це період зростання, в якому відбувається більше створювання, ніж руйнування. У 21–42 роки людина вступає в середню фазу життя, що характеризується рівновагою між створюванням та руйнуванням. Із 42 років настає період інволюції, зростаючого руйнування, коли життєва організація починає залишати фізичну. Спочатку це стає помітним по очам (для читання багатьом людям у цьому віці вже необхідні окуляри), грубішає тканина легенів (після швидкої ходьби або бігу довго відновлюється дихання) тощо.

Душевно-духовний розвиток спочатку значно випереджає фізіологічний. Так, у перші 2–3 роки кожний тиждень додає щось до сил свідомості дитини – головним чином це нові слова, ігри, поведінка. За все подальше життя, навіть через наполегливі справи й напруження сили волі людині не вдається створити так багато, як у перші три роки.

Далі здатність до навчання (якщо йде про її якість) стає слабкішою. У середній фазі (21–42 роки) життєво-душевний пульс людини йде за біологічним і таким чином у душевно-духовному розвитку настає стабілізація. У віці 42 роки, коли починається сходження тілесно-фізичних сил, у людини з'являється дві можливості подальшого душевно-духовного розвитку: або душевно-духовний ритм йде за фізіологічним і разом з ним сходить; або відбувається «злет» і досягається рівень, що перевищує досягнутий у 20–22 роки (наприкінці життя цей рівень може повільно почати знижуватися внаслідок фізіологічного руйнування).

Отже, відбитком фізіологічного ритму розвитку більше за все відмічена фаза перед настанням дорослості (21 рік). Психічний розвиток чіткіше за все виявляється у своїй своєрідності в середній фазі (21–42 роки). Духовний розвиток є вирішальним для третьої фази життя (після 42 років).

Для визначення характеру впливу процесів виховання й навчання (*перша фаза життя*) на людину в дорослому та літньому віці детальніше схарактеризуємо другу та третю фази людського розвитку.

Друга, середня, фаза життя людини (21-42 роки). До 21-го року власні сили людини розвиваються за зовнішнім спонуканням, оскільки ще не можуть керуватися власним «Я». Відомо, що дитина, яка опинилася серед тварин, не стає людиною, оскільки «Я» не може почати людський розвиток із самого себе. Якщо на «Я» впливає спонукальна зовнішня сила, то воно може відповісти зсередини. Отже, «Я» повністю залежить від оточення.

Багато чого з оточення в першій фазі життя діє на людину сприятливо, але багато може й заважати їй. Якщо індивідуальність сильна, то з малими спонуканнями вона може багато зробити, слабка ж індивідуальність і з сильними спонуканнями мало чого досягне. Але спонукання має бути в будь-якому разі.

Помилки у вихованні призводять до неправильного формування фізичної, життєвої й душевної організації. Людина в 21 рік має справу з фізично-життєво-душевною єдністю, де поряд з позитивними наслідками виховання є й чимало помилок. Проте у людини залишається шанс на виправлення цих помилок. Це пов'язано з тим, що між 21 і 42 роками людське життя ніби відбиває всередині себе події й розвиток до 21 року, але у зворотному напрямі. Наприклад, якщо людина у 23 роки відчуває зневіру, меланхолію, пасивність волі, то можна сказати, що два роки від 21 року (тобто в 19 років) з нею щось відбулося й це увійшло в душевну організацію, а зараз людське «Я» з цим зштовхнулося. У людини є можливість виправити наслідки подій й помилки виховання, що були до 21 року. Правда, ці помилки виступають не як конкретні факти. Вони глибоко входять у душу як непорозуміння або як збентеження почуттів, або як послаблення волі. Отже, людина не втрачає свободи через виховання.

Велика «сонячна фаза життя», як називає Р. Штайнер період від 21 до 42 років, – це час розвитку індивідуальної душі людини, це період, коли фізично-життєво-душевна організація стає частково вільною, що є основою для активності «Я», а «Я», у свою чергу, дає новий зміст, нову форму силам душі. Зрозуміло, що в людини до 21 року вже було душевне життя. Воно розвивалося з трьох років під впливом сім'ї, оточення, школи, і у 21 рік душевна структура людини відбиває її культурне оточення. Але ця душевна структура є ніби «попередньою», оскільки у віці між 21 і 42 роками вона має перетворитися на

індивідуальну. Тому, за Р. Штайнером, тільки у 42-річному віці можна вважати людину насправді дорослою [184].

Між 21 і 42 роками в людському житті можна виділити три періоди зі своїми домінантами цінностей:

- робота «Я» над душевною організацією, тобто над інстинктивною силою життєво-душевних стремлінь (21–28 років). Це період «тріумфування до небес – смутку до смерті» (Й. Гете), час експансії й самовиховання, час, коли створюється сім'я, змінюються трудові відносини;

- робота «Я» над життєвою організацією (28–35 років) – період, коли переважають «матеріальні прагнення», час значної активності й значних досягнень у системі цінностей, що базується на діловитості;

- робота «Я» над фізичним тілом (35–42 роки) – період, коли починають прориватися душевно-духовні стремління, час, коли знову хитається впевненість тільки що завершеної матеріальної фази й завдяки цьому стає можливим гідний крок у зовсім нову важливу фазу життя – у третю велику фазу, коли людина зростає для зрілого людського буття.

Робота «Я» над фізичною, життєвою, душевною організаціями, як правило, не відбувається без проблем, пов'язаних із співвідношенням спадковості й індивідуальності. Багатьом людям відомий конфлікт між потребами «природної», сформованої спадковістю, вихованням людини («повсякденного» людського «Я») та «другої», внутрішньої, людини з її ідеями, ідеалами, цілями, яка оцінює свої дії відповідно до вищих норм. Ця «друга» людина, за хибними мірками деяких представників сучасної культури (точніше антикультури) – щось непотрібне, результат застарілих етичних норм і принципів, причина внутрішніх конфліктів і неврозів. Але ця «друга», внутрішня, людина дійсно існує. Це вище «Я» людини.

Фізичне й життєве тіла людина отримує переважно з потоку спадковості. Душевне тіло – більш індивідуалізоване. Вище «Я» не хоче бути пов'язане лише з минулим, зі спадковістю. Воно прагне до нового, до майбутнього. У житті людини це відбувається через те, що «Я» впливає на три «оболонки» й поступово їх змінює, надаючи душі власний характер. «Я» є господарем своїх слуг – душевного, життєвого та фізичного тіл. І, як у відомій притчі, ці слуги повинні розвивати та примножувати свої таланти. Під впливом «Я» душевне тіло стає носієм просвітлених почуттів радості й смутку, очищених стремлінь і потягів. Перетворюється й життєве тіло. Воно стає не просто носієм життєвих формоутворюючих сил росту й розмноження, а носієм стійких звичок і схильностей, темпераменту, пам'яті, сумління. Ця робота може простягатися аж

до фізичного тіла. Під впливом «Я» змінюються риси обличчя, характер жестів і рухів, змінюється весь зовнішній вигляд людини [181].

Вище «Я», працюючи з душевною організацією людини, змінює душевні сили мислення, відчуття й волі. У галузі мислення «Я» виражає себе як поміркованість, здатність осмисленого впорядкування почуттєвих вражень. Окрім цього, може розпочатися й усвідомлення подій, що ведуть до пізнання особистого життєвого завдання, життєвої мети. У галузі почуттів «Я» пом'якшує різкі рухи душевної організації, воно розвиває життя почуттів, поступово «замінюючи» почуття, що викликаються виключно тілом, іншими почуттями, пов'язаними з духовними цінностями, як це відбувається в мистецтві й релігії. У галузі волі «Я» перетворює суто інстинктивно визначений взірець поведінки на поведінку, спрямовану на вищі цілі. «Я» стримує й керує «природними» потягами, що зумовлені фізично-життєвою організацією людини.

Вище «Я» привносить сили волі в мислення, а свідомість – у волю. Звичайні, повсякденні почуття замінюються високими, світлими. Зустріч з вищим «Я» настає насамперед у галузі відчуття. Потім йдуть інші душевні сили. У мислення вступають нові вольові сили, що сприяють набуттю ним творчого характеру, відкривають нові точки зору, нові сфери інтересів. Усвідомлення людиною вольових сил виявляється в галузі моралі, з'являються нові цінності, нові норми, що висувують перед людиною нові життєві завдання.

Третя фаза життя (42-63 роки). Біологічний спад і можливості духовного росту. Ця фаза фізіологічно характеризується зменшенням життєвих сил, психічно – часто сумнівами, схильністю до прийняття ілюзорних рішень, зменшенням бажання активно діяти, дієво ставитися до життя. Людина витрачає більші зусилля для збереження тієї же продуктивності праці, що раніш. Багато людей відчувають загрозу з боку молоді, яка приходять на зміну й має значні життєві сили. Лише якщо в дитинстві були пробуджені й сформовані духовно-душевні сили, вони можуть замінити життєво-душевні функції в той момент, коли останні стають слабкішими. Так, у період між 40 і 50 роками закладаються дві типові можливості подальшого розвитку: або в самооцінці виходять з того, чого до цього часу досягли зовнішньо, – тоді у людини настає криза; або отримують відчуття самооцінки з факту, що можеш жити для інших, – у цьому разі людина входить у нову, соціальну фазу, в якій можна передати отриманий досвід іншим.

Першим шляхом йдуть ті, хто в середній фазі прагнув лише до особистісного успіху, хто хотів усе робити сам, виходив лише з себе,

відкидаючи все, що заважало кар'єрі, або хто пасивно жив своєю роботою чи життєвими обставинами. Така людина входить у кризу існування після 40 років і стає в період між 50 і 60 роками трагічною особистістю, яка сумує за часом, що минув, відчуває загрозу для себе в усьому новому.

Ті же, хто вже в середній фазі життя розвинув у собі інтерес до мистецтва, науки або соціальної діяльності, той майже непомітно після 40 років пройде суттєвий поворот свого життєвого шляху, переступить через поріг, по той бік якого людина зможе черпати все більше життєвих сил з духовного джерела.

Людське «Я» в середній фазі життя має підняти «вгору», у свідомість, усі інстинкти й бажання, потім співставити їх у душі з прагненнями. Результатом цього процесу є розвиток різних аспектів душі. У період між 40 і 50 роками у володінні людини знаходяться всі ці душевні аспекти, і вони можуть бути застосовані в подальшому житті. У зв'язку з цим виникають важливі питання: «Для чого я хочу їх використовувати? Яке моє життєве завдання? Що я повинен зробити в цьому житті?» У пошуках відповідей на ці питання, що ставить перед людиною його вище «Я», індивідуальність підходить до світу духовних реальностей, де всі ці психічні якості стають силами, за допомогою яких людина може завоювати духовну дійсність.

Отже, розвиток людини має низку аспектів: фізичний (фізіологічний), психічний (душевний) і духовний. У різних фазах життя домінуючим є один з них. Так, до 21 року – фізичний розвиток, у віці 21–42 роки – психічний, після 42 років – духовний. І лише розвиток всіх елементів людського життя в кожній фазі є запорукою гармонійного розвитку.

Як же трактується поняття «гармонійний розвиток» в антропософії? Людська душа постійно знаходиться під впливом двох силових полів. Одна сила приходить зі сфери тілесного, де змінюються потреба та задоволення потреби, інша – зі сфери духовного, де свідоме «Я» поперемінно спрямовує душу то на зовнішній світ, то всередину себе. Екстраверсія й інтроверсія йдуть одна за одною, як бажання та його задоволення. В екстраверсії психіка (душа) звертається почуттями до світу, вона сприймає кольори й форми, захоплення та жахи, симпатії й антипатії. В інтроверсії душа звертається до власного внутрішнього світу. Тут вона згадує, переживає думки, почуття й бажання. Поряд з мисленням душу наповнюють досвід і стремління. Людський дух сприймається людиною як власне (більш високе) «Я», яке свідомо або підсвідомо спрямовує людське життя. Дух орієнтований на мету життя, він

завжди спрямований на майбутнє. Ця життєва мета може відчуватися як покликання, розумітися як план життя або свідомо обраний життєвий шлях.

Як у тілесній галузі бажання й їх задоволення пов'язані один з одним як єдність протилежностей, так взаємопов'язані в духовній сфері постановка мети та її виконання. Мета життя може бути поступово досягнута. Це означає задоволеність життям, відчуття радості буття, що на протигагу інстинктивному відчуттю щастя не потребує нового задоволення.

Якщо «Я» активно звернуто назовні, воно виражається у творчості. Творче начало – це активність духу в світі. Дух може проявити себе у витворах мистецтва, науковій або соціальній роботі. У творчості можна зустрітися з істинним елементом людської індивідуальності: пізнати композитора в музиці, видатного вченого в його науковому методі, керівну особистість у її соціальних зв'язках.

Діаметрально протилежна творчості мудрість. Мудрість виростає не з діяльності, спрямованої назовні, а зі здатності чекати, зі стриманості й активного душевного покою. Молодь лише зрідка буває терпляча: все має відбуватися зараз же. Мудрість вчить, що всьому свій час. Мудрість базується на інспірації, що буквально означає «натхнення» – наповнення духом, моральними нормами і цінностями, ідеями, розсудливістю, людськістю й тим, що стоїть над людиною, – вірою, надією, любов'ю.

Отже, фізичний розвиток людини здійснюється в полярності підйому й занепаду, психічний – у полярності екстраверсії й інтроверсії, духовний – у полярності творчого начала та мудрості. У молодості й зрілому віці основну роль має творчість, у другій половині життя – мудрість.

Вище зазначені протилежності мають середину. Вона не лише статична рівновага між двома протилежно спрямованими силами, але й власна активна сила в людині. Ця середина й є суттю людського життя. Серединою між біологічним підйомом та сходженням вниз є здоров'я, серединою між психічними екстраверсією й інтроверсією – благородність (активне самовладання), серединою між духовною творчістю та мудрістю – людське щастя, задоволення життям.

І саме *здоров'я, душевний спокій і щастя* є підсумком гармонійного розвитку. Усі три аспекти є законними свідченнями складових життя людини. І лише якщо розглядаються всі три процеси в їх взаємодії, виходить повна картина людського розвитку.

Отже, антропософський підхід до людини та її розвитку базується на таких основних положеннях: єдність тілесно-душевно-духовного буття; зв'язок

складників психіки з фізіологічною організацією людини (мислення – з нервово-почуттєвою системою, емоцій і почуттів – із системою органів дихання та кровообігу, волі – із системою обміну речовин і органів руху); взаємозумовленість фізіологічного, душевного і духовного розвитку в ритмі семи років, у ході якого наслідки деформуючих факторів становлення людини в дитинстві й юності можуть виявлятися впродовж усього подальшого життя.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікацій [30, 31].

4.3. Учення Рудольфа Штайнера про людські темпераменти. Диференційований підхід до учнів з різними темпераментами

Система поглядів Р. Штайнера на людські темпераменти та способи педагогічної роботи з ними є невід’ємним складником його загального вчення про людину як єдності тілесно-душевно-духовного буття.

Учення Р. Штайнера про темпераменти включає: фізіологічні, психологічні, духовні основи темпераментів; темперамент та дитячі хвороби; вікові змінювання темпераменту та його особливості в дитинстві й дорослому віці; темпераменти різних народів; темперамент і соціальний організм; односторонності (екстремуми) темпераментів, небезпеки та шанси; урахування темпераментів дітей у процесі навчання й виховання; самовиховання вчителя та робота над своїм темпераментом.

Темперамент людини Р. Штайнер представляє як з’єднання двох течій, між якими здійснюється людський розвиток: темперамент стоїть у середині між тим, що людина привносить із собою як індивідуальність, і тим, що вона бере зі спадкової лінії. Одна течія фарбує іншу – так само, як синя й жовта фарби, змішуючись, породжують зелену фарбу. І нова якість, що виявляється як результат взаємопроникнення душевно-духовного (індивідуального) та фізично-тілесного (спадкового), і є темпераментом людини.

Індивідуальність людини, її «Я» з моменту народження прагне до своєї власної долі, воно не хоче бути пов’язано лише зі спадковістю, а хоче приєднати до неї щось нове. «Я» впливає на спадковість, поступово її змінюючи. Цей процес не обходиться без проблем, і саме темперамент згладжує боротьбу між спадковістю й індивідуальністю, урівноважує минуле й вічне, є істинним вікном людської душі. Темперамент – це свого роду «кінь», який носить людину між оточуючим світом та нею самою [201].

Розквіт темпераменту відбувається в епоху розвитку від зміни зубів до статевого дозрівання (приблизно 7–14 років). Якщо в дитини темперамент яскраво виражений, то природа саме регулює це дитячими хворобами. Після

хвороби, кризи, коли стан дитини стабілізується, стає очевидним, що хвороба для неї не пройшла даремно: у дитини нерідко з'являються нові здібності, змінюються навіть риси обличчя, якості характеру й поведінки. Під час дитячих хвороб, як правило, спостерігаються лихоманка, підвищена температура, що пов'язано з дією людського «Я», яке через гарячковий стан «пристосовує» до себе успадковане тіло, щоб через нього точніше самовиражитися. Дитячий організм у боротьбі з інфекцією не тільки зміцнюється й долає спадковість, що не відповідає індивідуальності дитини, але й створює для себе надійні захисні реакції (систему дієвого імунітету) [112, с. 557–562].

Р. Штайнер, не порушуючи традиції, котра започаткована ще давньогрецькими лікарями (Гіппократ, Гален), виділяє та надає детальну характеристику чотирьом основним типам темпераменту (сангвінік, меланхолік, флегматик, холерик). При цьому він підкреслює, що у «чистому» вигляді темпераменти зустрічаються досить рідко: як правило, один темперамент виступає як основний, а його можуть доповнювати інші типи, утворюючи цілком нові якості.

Обґрунтовуючи основи темпераментів, Р. Штайнера відзначає, що риси особистості, визначені тим або іншим темпераментом, залежать від того, як в образі життя й поведінці поєднуються фізичні потреби, життєві сили, душевне життя з його симпатіями й антипатіями та власне духовна суть людини, та які з них переважають. В антропософському образі людини це відповідає чотирьом складникам людської істоти, які утворюють єдність і цілісність: фізичне, життєве, душевне тіла та «Я».

Отже, основи темпераментів Р. Штайнер розглядає з різних точок зору – фізично-тілесної (фізіологічної), душевної (психологічної) та індивідуально-духовної. Так, із психологічної точки зору, якими би різними ні були вияви темпераменту, він є «обліком часу» – певним образом руху й реагування людини в житті. І якості темпераменту характеризують особистість з огляду на її активність – як внутрішню (почуття, емоції), так і зовнішню (воля).

Р. Штайнер виділяє, з одного боку, темпераменти почуття – це сангвінік та меланхолік, з іншого боку, темпераменти волі – це флегматик та холерик [192, с. 15]. Так, сангвінік завжди у збудженому стані та хвилюванні, він схильний до впливу ззовні, і його почуття спрямовані назовні. Сангвінік виявляє до всього інтерес, що швидко зникає, й одне враження тут же змінюється іншим. У меланхоліка почуття спрямовані всередину, він ніби «закладає» зовнішній вплив у себе і таким чином його сприймає. Отже,

сангвінік та меланхолік – два односторонні випадки. Один однобічно орієнтований назовні, інший – усередину. Гармонійним буде ситуація, коли ці дві протилежності врівноважуються. Сангвінічний темперамент можна привести до того, що він буде реагувати не лише на зовнішнє, але його реакції підуть і всередину, він почне замислюватися. Меланхоліка можна зорієнтувати так, щоб він не замикався на внутрішньому, відкликався й переключав свій інтерес на зовнішнє.

Що стосується темпераментів волі, то холерик завжди діяльний, його воля спрямована назовні. Стремління щось робити, готовність задавати тон виступають уже в дитинстві. Холерик зі своїм сильним «Я» завжди чітко бачить мету своїх дій, але не переносить планів інших людей. У флегматика же воля спрямована всередину, насамперед, у травлення, тому вони й люблять поїсти. Флегматик ні до чого не має справжнього інтересу, багато чого випускає з виду, шукає чуттєвих насолод.

Мало збудливі меланхоліки є досить вольовими людьми. Сильно збудливі сангвініки мають слабку волю. Будучи досить контактними, вони легко входять у положення будь-якої людини, але покластися на них неможна. Сильні холерики легко збуджуються ззовні, чого не можна сказати про флегматиків – незворушних і байдужих [192, с. 9–21].

Як відомо, давньогрецькі лікарі, виходячи з темпераменту, лікували людей. У вальдорфській школі також «лікують» темпераменти дітей. Так, у холерика все в надлишку: збудливість, сила, мужність. Якщо в дитинстві не допомогти йому оволодіти своїм темпераментом, то, будучи дорослим, він не зможе впоратися з нападками ненависті, гніву. Дитину-холерика треба навчити цінити й поважати інших людей. Перед нею ні в якому разі неможна виглядати страшним звіром, вона має відчувати в дорослому силу, але не розбещену, а таку, якою можна управляти. Найбільш важливе у вихованні дитини-холерика – це протиставити люті спокій і холонокровність, не хвилюватися й не приймати поспішних рішень. До холерика краще за все підходити з делікатним гумором, ніяких глузувань та іронії він не виносить [117].

Сангвінік завжди не в спокої, ні на чому довго не затримує своєї уваги, тому існує небезпека, що він не зможе заглибитися в суть речей, залишиться легковажним. Така дитина потребує дорослої людини, біля котрої вона могла би зупинитися й відчувати себе добре. Важливо, щоб такою точкою тяжіння став учитель, від якого вона може прийняти любов і котрому могла би віддати свою любов. Сангвініка в жодному разі неможна відштовхувати, відмовляти в увазі. Найбільш важливим у вихованні дитини-сангвініка – це спокійний ритм

щоденного образу життя. Якщо життя сангвініка набуває повсякденну вивірену ритмічність, то він може позбавитися неувважності й поверховості своєї натури.

Дитина-меланхолік занурена в свої внутрішні переживання й думки. Її необхідно вирвати зі засмучення, із процесу «вмирання». Як хліб меланхоліку необхідні увага та співчуття, яких він постійно потребує. Однак слід урахувати, що діти-меланхоліки, як правило, надто егоїстичні й хочуть бути в центрі уваги. Тому вони не повинні бачити постійну турботу про них, інакше їм буде важко вийти зі стану внутрішнього занурення.

Флегматика важко зорієнтувати на навколишній світ. При його байдужості він цікавиться лише собою. Але в нього є досить важлива якість, яку можна використати: він завжди на рівних із усіма, усі для нього друзі. Пробудившись до душевного тепла, дитина-флегматик може щиро любити, не так неврівноважено, як сангвінік, не так хворобливо-мрійно, як меланхолік, не так поривчасто-агресивно, як холерик, а з постійною вірністю й прихильністю. Якщо вдається пробудити участь дітей-флегматиків у справах інших, то вони показують, наскільки багато дотепної споглядальності та душевної глибини живе в них. При правильному підході, що базується на помірності й розумності в усьому, дитина-флегматик набуває якості розміреного просування вперед (адже «крапля довбає камінь не силою, а часто падаючи») [117].

Отже, жодний темперамент не є недоліком дитини. Водночас надто важливо – як для індивідуального шляху людини, так і соціального життя загалом – цілеспрямовано працювати з темпераментами та спрямовувати дитину на досягнення гідної цілі. Якщо же людині своєчасно не допомогти, то в дорослому віці вона може стати бранцем односторонності свого темпераменту, що перешкоджає розкриттю потенціалу, гальмує розвиток та існує висока ймовірність того, що людина зазнає краху в особистісному й суспільному житті. Якщо же людина розумно використовує свої особливі якості, пов'язані з непересічним темпераментом, то це сприятливо впливає на її розвиток і гармонійне входження в контакт з навколишнім світом.

З огляду на це, робота з дитячими темпераментами є невід'ємним складником вальдорфської освіти. При цьому вчитель діє не проти темпераментів, а разом з ними, не прагне переламати їх, а намагається через диференційований підхід дбайливо згладжувати крайності, сплески темпераментів і тим самим сприяти гармонійному розвитку дитини.

Диференційований підхід до дітей із різними темпераментами охоплює майже весь освітній процес вальдорфської школи, його організацію, викладання всіх навчальних дисциплін, а також позашкільну діяльність,

зокрема, роботу з батьками й надання їм рекомендацій і порад щодо поведінки з дітьми різних темпераментів (образ життя, ритм дня, харчування тощо).

Щодо *організаційних аспектів*, то дітей у класі розсаджують чотирма групами за їхніми темпераментами, що дозволяє «лікувати» кожний темперамент його же власним виявом (до речі, це є однією з причин того, чому у вальдорфських школах прагнуть до значної наповнюваності класів). Так, дітям-флегматикам краще сидіти біля вікна, де світло. Холериків розміщують позаду, оскільки своєю суттю вони все одне спереду. Дітей-сангвініків краще посадити з іншого боку – подалі від холериків. Наприклад, якщо холерики сидять позаду й праворуч, то сангвініків треба посадити спереду й ліворуч. Меланхоліків же – спереду й праворуч. Знаходячись спочатку в постійній конфронтації, діти ніби стирають один об одного шорсткості своїх темпераментів. Вони пробуджуються один відносно одного та пробуджують один одного. Інтерес у класі розвивається не від сусіда до сусіда, а від групи до групи, що сприяє вихованню поваги, уваги до протилежного темпераменту, а також згладжуванню однобічності та сплесків власного темпераменту [192, с. 12].

Маючи у класі чотири групи дітей і працюючи з кожною по-різному, учитель домагається того, що учні з різними темпераментами цілеспрямовано заглиблюються в матеріал, який вивчається, властивим кожному з них способом. Це забезпечує високу ступінь індивідуалізації навчання, веде до найбільш повного засвоєння навчального матеріалу, а, з іншого боку, дозволяє дитині звільнитися від «занурення» у свій темперамент. Адже діти різні, і кожний темперамент «живе» у своєму часі: меланхолік – у минулому, сангвінік – у теперішньому, холерик – у майбутньому, а флегматик «пливе за течією». Якщо цього не враховувати, то вчитель у своїй роботі буде спиратися переважно на активність холериків і сангвініків, а учні, котрі «сплять» на уроках (меланхоліки і флегматики), будуть виконувати роль статистів, як це часто й відбувається у традиційній школі.

Значні можливості для роботи вчителя з темпераментами учнів надають усі галузі викладання, зокрема, *щоденне оповідання наприкінці «головного» уроку*, що пов'язане з темою заняття та відповідає душевному стану дитини певного віку. Розповідаючи яку-небудь казку, легенду, білину тощо, учитель ураховує основні особливості людських темпераментів. Так, дитину-меланхоліка опис природи цікавить набагато менше, ніж окремі особистості. Меланхолік, будучи чутливим і егоцентричним, нерідко забуває про свої

негаразди, якщо може взяти участь у трагічних подіях, що не мають до нього ніякого відношення. Якщо вчитель по-людськи співчутливо передає події з нелегкого життя якого-небудь персонажа, то дитина звільняється від власних похмурих думок, оскільки може «постраждати» за іншого.

Якщо діти-меланхоліки знаходяться, як правило, десь позаду оповідання вчителя, то сангвініки, навпаки, своєю фантазією випереджають його. Жвавий і образний виклад, під час якого дитина-сангвінік ледь встигає слідкувати за сюжетом, концентрує її увагу й не дає можливості випереджати події. Для сангвініків оповідання можна також побудувати таким чином, щоб у ньому було декілька проміжних пауз, тоді дитина буде вимушена знову і знову зосереджувати свою увагу, яка у проміжках зникає. Добре, якщо після того, як діти вислухали варіант для сангвініка, хтось із меланхоліків (протилежний темперамент) його переказав, і навпаки.

Зацікавити холерика може драматизм подій, що розгортаються. Це привертає його увагу до навчального матеріалу без додаткових дисциплінарних заходів. Інтерес флегматика вчитель може пробудити дуже повільним оповіданням, що ніби омиває. Якщо дитина-флегматик «відключилася», то невеличкі, уміло розраховані потрясіння (неочікуваний різкий звук, серія питань тощо) зроблять її здатною знову сприймати враження.

Специфіку чотирьох основних людських темпераментів вальдорфський учитель бере до уваги майже в усьому, з чим доводиться стикатися дітям у процесі навчання. Так, *знайомство дітей із навколишнім світом* урахує тонкий уявний зв'язок темпераментів із чотирма порами року (меланхолік – зима, флегматик – весна, сангвінік – літо, холерик – осінь). Так само існує зв'язок темпераментів із чотирма основними стихіями (меланхолік – земля, флегматик – вода, сангвінік – повітря, холерик – вогонь).

У *математиці* темпераменти пов'язуються з чотирма арифметичними операціями (флегматик – додавання, меланхолік – віднімання, холерик – множення, сангвінік – ділення), оскільки в характері операцій є певні риси відповідних темпераментів. Щоб повноцінно працювати з дитячими темпераментами, основні операції вводяться одразу, одна за одною. До того ж, це надає можливість наочно представити існуючі взаємозв'язки між самими операціями.

Із дітьми проходять як прямий, так і зворотний шлях будь-якої операції. Так, якщо дитина-флегматик виконала додавання (виходячи зі суми, тобто адитивне дроблення), то дитина з протилежним темпераментом – холерик підхоплює зроблений флегматиком аналіз і синтетично повертає його до

цілісності. Або, якщо дитина-меланхолік відшукала різницю, виходячи з цілого й остачі, то те ж саме завдання переформулюється й передається сангвініку у вигляді активного віднімання тощо.

Аналогічним чином у вивченні *рідної мови* враховується зв'язок темпераментів, зокрема, з розділовими знаками (флегматик – точка, сангвінік – кома, холерик – знак оклику, меланхолік – знак запитання).

У *зоології* вчитель використовує історії й описи деяких тварин, що є близькими душевній структурі дитини з певним темпераментом. Наприклад, оповідання про царя природи – лева або орла найкращим чином підходить дитині-холерику, а про корову – дитині-флегматику тощо. Завдяки цьому учні з душевним захопленням сприймають здібності тварин і водночас критично оцінюють «спеціалізацію» кожної тварини, її однобічність порівняно з якостями людини. Такий підхід до тваринного світу не лише сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу, а й виконує досить важливу функцію – виховання моральної стійкості. Йдеться про те, що коли учень стане дорослим і, можливо, виникне небезпека його залучення в яку-небудь злочинну діяльність, то він має усвідомлювати, що тим самим він перестає бути людиною й наближується до хижака або стерв'ятника. А якщо він втратить будь-який інтерес до життя, стане фаталістом, то це наблизить його до корови. Іншими словами, якщо людина стає однобічною, то в неї виявляються якості тварини, причому не її переваги, а саме недоліки, притаманні тому або іншому представнику тваринного світу [191, с. 95].

Неоціненну роль у роботі з дитячими темпераментами відіграє *малювання форм* (спеціальний предмет вальдорфської школи). Вільне створення форм – це ефективний спосіб діагностики як здібностей, індивідуального стилю, особистісних реакцій дитини, так і різних проблем її розвитку, зокрема, збоченості темпераменту. Виявлені перешкоди й порушення є підставою до спонукання конкретної дитини до малювання певним чином, що сприятливо впливає на гармонізацію як внутрішнього світу дитини, так і її стосунків з оточенням. Приклади конкретних форм для малювання, призначених для дітей із різними темпераментами, наведено Р. Штайнером у циклі лекцій [192].

Чільне місце в роботі з дітьми різних темпераментів посідають і уроки *живопису*. Щоб живописна діяльність дитини не обмежувалася «самовираженням» у межах її досвіду та виявів темпераменту, заняття спрямовуються на «вживання» у колір без відображення яких-небудь мотивів зовнішнього світу. Учні малюють аквареллю в техніці «вологе по вологому» (рідка прозора фарба наноситься на вологий папір), що надає можливість

різноманітними способами змішувати фарби, досягати тонких нюансів, відчувати простір і повітря.

Природно, що спочатку діти йдуть на поводу своїх темпераментів. Так, у малюнках холерика драматичний червоний колір та його відтінки розподіляються по всьому паперу, подавляючи інші кольори. Меланхолік зазвичай малює щось маленьке й тоненьке десь у верхньому куті паперу. Сангвінік із великою швидкістю зображує щось невеличке, але світле й радісне, і одразу переходить на наступний аркуш паперу. Флегматик, як правило, заповнює весь аркуш чимось великим і нудним.

«Терапевтичний» ефект досягається в разі, якщо учні навчаються упорядкованому заповненню й використанню поверхні аркушу, що потребує уважного ставлення до того, чого «вимагають» самі фарби, а не керуватися власними відчуттями. І в такий спосіб живопис надає неоціненну допомогу в коректуванні темпераментів [99, с. 72].

Варто відзначити, що робота вальдорфського вчителя з темпераментами учнів є не формальним віднесенням дитини до того або іншого темпераменту й відстороненим застосуванням відповідної методики викладання. Йдеться, насамперед, про душевне взаємопроникнення вчителя та дитини, що можливо лише на шляху постійної самоосвіти й самовиховання педагога, котрий, за словами Р. Штайнера, повинен мати «п'ятий» темперамент, тобто оволодіти всіма чотирма темпераментами [207, с. 22].

Отже, висвітлено систему поглядів Р. Штайнера на темперамент людини, а також схарактеризовано основні напрями (організація вальдорфського освітнього процесу; викладання всіх навчальних дисциплін; робота з батьками) здійснення диференційованого підходу до дітей із різними темпераментами, що сприяє індивідуалізації навчання, згладжуванню однобічності та сплесків темпераменту дитини, забезпеченню її гармонійного розвитку загалом.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [32].

4.4. Здоровий розвиток особистості: ритмізація вальдорфського освітнього процесу

Поняття «здоровий розвиток» широко використовується Р. Штайнером, сучасними дослідниками вальдорфської педагогіки й розглядається як терапевтично-виховний підхід, за якого в центр педагогічного процесу ставиться не хвороба, а дитяче здоров'я, його збереження й зміцнення [67, с. 11].

На здоровий розвиток дитини у вальдорфській школі спрямовується розробка змісту освіти, відбір форм і методів його засвоєння учнями, завдяки чому освітній процес як необхідний і обов'язковий компонент має «терапевтичний», тобто орієнтований на користь духовно-душевно-тілесного здоров'я компонент.

В означеному контексті найбільшу увагу привертає ритмізація вальдорфського освітнього процесу, що здійснюється відповідно до концептуальних положень Штайнер-педагогіки, основними серед яких є [190–192, 198, 201, 204]: цілісність людини як тілесно-душевно-духовної істоти, душевна структура якої виявляється в єдності мислення, відчуття й волі; кореляція душевного життя особистості та її тіла, з одного боку, та душі і духу, з іншого.

З огляду на ритмізацію освітнього процесу принциповим положенням є також уявлення про розвиток людини в ритмі семи років – основного салютогенетичного ритму, тобто такого, що визначає процеси адаптації людини, її оздоровлення й одужання [112].

Семирічний ритм розвитку є одним із виявів у людському житті того, що людина «вписана» у Всесвіт і підпорядковується космічним закономірностям: життя людини, як і життя народу не є хаотичним потоком подій; циклічні закономірності небесних явищ виявляються в житті людини й у всіх земних відношеннях і стосунках. «Якщо співвіднести хід зірок з людським життям, то не залишиться нічого іншого, як розглядати хід зірок як небесні годинники, а людське життя як деякий ритм, що існує сам по собі, але в деякому відношенні визначається зірками. Навіть не відшукуючи причини в зірках у природничо-науковому сенсі, можна отримати уявлення про те, як можна зрозуміти, що людське життя, через внутрішню спорідненість, відбувається за схожими ритмами» [184].

Організація людини як мікрокосму, котрий вписаний у макрокосм, є результатом спільної дії космічних і земних сил. У ембріональному періоді людина безпосередньо формується зі Всесвіту за участю всього зодіакального кола – 12 сузір'їв. Підтвердженням цього є індивідуальна картина людського мозку, яка відбиває при народженні у своїй внутрішній структурі картину зіркового простору, що знаходиться над місцем народження цієї людини. «Людина має в собі картину небесного простору, до того ж кожна людина – свою власну картину, зважаючи на те, тут або там, у той чи інший час вона народилася. Це слугує вказівкою на те, що людина – суть породження Всесвіту загалом» [171].

Про циклічні космічні закономірності яскраво свідчать і назви днів тижня англійською і французькою мовами, що безпосередньо пов'язані з видимими планетами: неділя – Сонце (англ. *Sunday*), понеділок – Луна (англ. *Monday*), вівторок – Марс (фр. *Mardi*), середа – Меркурій (фр. *Mercredi*), четвер – Юпітер (фр. *Jeudi*), п'ятниця – Венера (фр. *Vendredi*), субота – Сатурн (англ. *Saturday*). Наскільки по-різному ведуть себе планети, настільки же по-різному може людина переживати й піклуватися про якість днів тижня. Так, неділя, пов'язана зі Сонцем, яке все пронизує й освітлює, має святковий характер, а тому найбільш придатна для відпочинку. Те, що за останні століття людина все сильніше вивільнялася від ритмів тижня, місяця, року, привело до її знесилення та зростаючої роздратованості, що пов'язано з відсутністю ритмічності та неправильним розподілом часу.

Як зазначалося вище, у вальдорфській педагогіці виділяються три основні періоди становлення особистості до віку ранньої дорослості: період від народження до зміни зубів (до 7 років); період від зміни зубів до статевої зрілості (7–14 років); період від пубертату до ранньої дорослості (14–21 рік).

Кожний із періодів потребує специфічного підходу до розвитку особистості. Так, об'єктом здорового розвитку дитини в перший період є переважно вольова сфера дитини та її фізіологічна основа – процеси обміну речовин і органів руху); у другий – емоційно-почуттєва сфера, що спирається на ритмічну систему (систему органів дихання й кровообігу); у третій – мислення, фізіологічною основою якого є нервово-почуттєва система.

Отже, у перші сім шкільних років особливої уваги потребує дитяча ритміка та цілеспрямована роботи з нею. Працювати з ритмікою учнів означає, що освітній процес має спиратися на природні людські ритми. Тим самим підтримується здорова побудова ритмічних органів та їх функціонування.

У віці від 7 до 14 років Р. Штайнер виділяє три фази: 7–9, 9–12 і 12–14 років, упродовж яких значення та характер залучення ритмів до освітнього процесу змінюється [201, с. 138–156]. Так, у першу фазу (7–9 років) дитина ще не усвідомлює ритми, а сприймає їх як природну якість і просто живе в ритмах як у природному способі навчання та перебування у шкільній спільноті. З огляду на це вчителів варто викладати в загальній музично-ритмічній манері, використовуючи як власний музичний потенціал (жести, голос, інтонації), так і можливості ритмічних рухових вправ, співів, яскравих образів оповідань історій, ритмічної лічби в математиці тощо. Завдяки цьому все навчання відбувається в музично-ритмічній стихії, а учень, сприймаючи зовнішні ритми,

переносить їх у внутрішнє (тактово-ритмічне) життя, що сприятливо впливає на ритмічну систему дитини.

Завдяки зростаючій самостійності й незалежності від навколишнього світу у віці 9–10 років в учнях починає розвиватися розуміння ритмів: тепер дитина не тільки вбудована в ритми, як раніше, а й здатна більш об'єктивно сприймати й аналізувати ритми в музиці, природі, соціальному середовищі. Відтепер дитина більш безпосередньо пов'язана зі зовнішнім досвідом, відчуває більший зв'язок з музичною стихією, а її несвідома музичність трансформується у свідоме сприйняття музичних та ритмічних переживань.

Музично-ритмічне викладання шкільних дисциплін у цьому віці відбувається в більш диференційованій формі та спрямовується на інтегративну підтримку означеного переходу дитини до незалежності, проте не до відчуженості від навколишнього світу. Йдеться про те, що ритми, з одного боку, розглядаються як те, що пов'язує дитину зі світом і резонує з нею, а, з іншого боку, сприйняття, радість, насолода ритмами й музикою впливає на відчуття власного тіла та душі, які набувають автономності.

Із 12-го року дитина робить ще один крок у напрямі самостійності: у неї розвивається здатність вводити елементи ритму в галузь мислення, переводити в суто розумове те, що раніше переживалося музично-ритмічно.

Добре відомо, що людське життя наповнено ритмами, найважливішими з яких є ритми дихання (вдих – видих) і пульсу (діастола – систола). Людська свідомість живе в ритмах сну та неспання, запам'ятовування та забування, чергування здатності людини до зосередження й потреби в активній діяльності тощо. Ці ритми мають істотне значення в усіх життєвих процесах людини, зокрема у процесі пізнання.

Підкреслюючи зв'язок і взаємний вплив трьох душевних сфер (розумової, емоційно-почуттєвої та волевої діяльностей), Р. Штайнер також звертає увагу на ритм і взаємодію таких полярних процесів, як симпатія й антипатія у сфері почуттів і емоцій. Він пов'язує пізнання, пам'ять та формування понять з антипатією, а волю, уяву та створення внутрішніх картин – із симпатією. Отже, Р. Штайнер утворює полярності: пізнання – воля, пам'ять – уява, а також концепції – розумові образи. Ці протилежності динамічно взаємодіють, зокрема, у процесах навчання й розвитку людини як потрійної цілості [190, сс. 17, 62].

Вище розглянуті теоретичні положення Р. Штайнера реалізовано у вальдорфському освітньому процесі – через специфічне планування навчального року, місяця, тижня, дня, уроку в певному ритмі.

Ритмічний, або «душевно-економний» (Р. Штайнер) педагогічний процес дозволяє: чергувати діяльність учнів, яка активізує та розслаблює дітей, що є своєрідними «вдихами» та «видихами»; дотримуватися трійчастого ритму, який відповідає психічній структурі особистості в єдності її мислення, відчуття та волі – чергування сприйняття, переживання та здійснення, що забезпечує активне й рівномірне навантаження на «голову, серце та руки» дитини.

Ритмічна організація навчання забезпечує: зміцнення дитини (усе, що відбувається регулярно, потребує менших зусиль, ніж виконання чогось у позаурочний час або в незвичайних обставинах); більш ефективного адаптування учнів до умов, що постійно змінюються (через урівноваження полярностей, суперечностей, на які ритми здійснюють регулюючий вплив); формування в дитині звичок як основи її характеру внаслідок діяльності, що проводиться регулярно й ритмічно; зміцнення волі, а з нею й готовності діяти у процесі свідомого повторення певних дій; установа гармонійних стосунків з природою (усі ритми в життєвих процесах рослин, тварин і людей, що виявляються у зміні пор року, чергуванні дня й ночі, різноманітному русі планет, мають спільне походження й взаємозв'язок); здійснення індивідуального просування дитини в навчальному матеріалі (як індивідуально дихає кожна людина, так же індивідуально вона сприймає все, що пов'язано з ритмом) [50; 112, с. 223–228].

Отже, ритмізація освітнього процесу створює сприятливі умови для підтримки та зміцнення здоров'я дитини, формування її високої життєстійкості, здатності подолання життєвих труднощів.

Якщо же навчання, особливо в молодших класах, не спирається на людську ритмічну систему, не сприяє її активізації, то це неодмінно веде до негативних наслідків для розвитку учня, шкодить його фізичному та психічному здоров'ю. Насамперед, це стосується стомлення дітей. Джерелом виникнення стомлення людини є її нервово-почуттєва система і система органів руху. І якщо учні під час навчання стомлюються, то заняття активізують дитячі сили, пов'язані з інтелектуальною й руховою діяльністю, а не сили ритмічної системи. Це зумовлено тим, що ритмічна система людини (серце, легені), не стомлюючись, працює впродовж доби, а також усього життя [204, с. 56].

Розглянемо детальніше використання ритмів у вальдорфському освітньому процесі. Так, яскравим прикладом ритмічної побудови є *викладання методом «epoch»*, або навчальними блоками (циклами) «поринання».

При збереженні загалом класно-урочної та фронтальної форм навчання основні академічні предмети (рідна мова, математика, природознавство, історія,

географія тощо) викладаються циклами впродовж 4–5 тижнів на так званому «головному» уроці – щоденному першому здвоєному уроці. Закінчується, наприклад «епоха» математики, починається «епоха» рідної мови, потім – природознавства. Згідно з вальдорфською практикою кожний навчальний предмет викладається як «епоха» не більш, ніж 2–3 рази на рік.

4–5-тижнева тривалість «епохи» не є випадковою: як відомо, саме стільки триває період регенерації в людині. Отже, викладання «епохами» відповідає основному *місячному функціональному ритму людини*.

«Епохальне» викладання сприяє також здійсненню плідної перерви (кожна «епоха» є ніби вдихом, а перерва – видихом) і ефективному використанню *ритму запам'ятовування та забування*.

З огляду на здоровий розвиток дитини вальдорфська педагогіка досить уважно ставиться до такого процесу, як забування, що надає можливість у викладанні навчального матеріалу спиратися не лише на довільне засвоєння знань, але й на підсвідому (недовільну) сферу засвоєння інформації. За Р. Штайнером, «забування – це просто засипання, але в іншій [підсвідомій] сфері, а згадування – це пробудження в іншій [свідомій]сфері» [190, с. 120]. Отже, забування – це «проходження знань через сон». Водночас достатньо відомо, що під час сну свідомість повністю не гасить те, чим переймається людина, а навпаки, часто відбувається перетворення, прояснення пережитого (відповідно до української приказки: «Ранок покаже, або завтра буде видніше»).

Займаючись будь-якою діяльністю, людина розуміє: якщо почати свідомо управляти кожним рухом руки, то ніколи не зможеш спритно виконати роботу. Теж саме в навчанні: щоб навчитися швидко та грамотно писати, необхідно забути те, що колись запам'ятовував абетку по букві. Отже, справжнє забування відіграє таку ж значну роль, як і вміння викликати і відтворити в пам'яті будь-які знання або події.

Як свідчить вальдорфський досвід, на початку нової «епохи» матеріал попередньої «епохи» досить швидко відтворюється. Водночас учні демонструють значно вищу ступінь зрілості в розумінні навчального матеріалу, більш високий рівень сформованості вмінь, навичок, якостей. Те, що було не зовсім зрозуміло в попередню «епоху», в нову «епоху» починає засвоюватися значно легше й невимушено.

Викладання «епохами» як оптимально-часова організація освітнього процесу надає вчителю багато додаткових можливостей для більш ефективної подачі навчального матеріалу з використанням узагальнених міжпредметних і більш широких проблемних взаємозв'язків, дозволяє ущільнити,

сконцентрувати навчання, що можливе, коли наступного дня повторюють, поглиблюють вивчений напередодні матеріал.

До того же, викладання «епохами» уможлиблює ефективне використання вчителями *ритму сну та неспання* завдяки інтегруванню ночі в навчальний процес, і таким чином досягаючи більш глибокого розуміння предмету учнями. Так, Р. Штайнер звертає увагу на такі провідні аспекти засвоєння школярами змісту освіти: спочатку необхідно представити навчальний матеріал якомога наочніше й об'єктивніше, що активізує «усю людину» як цілісну істоту. Потім потрібно надати яскраву характеристику, що стимулює й оживлює переважно «ритмічну систему». Наступного дня, після «проходження знань через сон», провести узагальнений огляд навчального матеріалу, під час якого вступає «пізнавальний елемент, мислення» дитини [199, с. 56].

З огляду на це, основними етапами оволодіння школярами змістом навчання, що підтримує й гармонізує три складники (мислення, відчуття, воля) душевної структури особистості, є:

- безпосереднє спостереження й різнобічний розгляд явищ і процесів навколишнього світу, завдяки чому учень набуває особистісно-емоційного ставлення до предметів вивчення. Спостереження і сприймання навчального матеріалу відбувається за можливістю всіма органами відчуттів;

- спогади й детальний словесний опис (характеристика), замальовки (начерки, ескізи) предметів, що вивчаються;

- переробка й узагальнення навчальної інформації, утворення поняття, системи понять, формулювання суджень, виведення закономірностей.

Між другим і третім етапами є перерва – фаза, яка включає в себе ніч, упродовж якої учень дистанціюється від сприйнятого навчального матеріалу («забуде» його). А вранці дитині стануть більш доступними нові аспекти вчорашнього навчання і, можливо, вона прокинеться й з якимось важливим для себе відкриттям.

Отже, цілеспрямоване залучення дитини як цілісної істоти, організація навчання відповідно до життєвих процесів людини, сприяє розвитку в учні здатності до концентрації й зосередженості, забезпечує міцне засвоєння школярами знань, стимулює перетворення задатків дітей на їхні здібності.

Відзначимо, що вальдорфська «епохальна» організація освітнього процесу позитивно оцінюється сучасною зарубіжною педагогічною спільнотою: в «епохах» освітяни вбачають шлях модернізації процесу навчання, спрямованого на подолання плутанини, яка панує в розкладі традиційної школи (діти можуть займаються спочатку математикою, потім –

фізкультурою або рідною мовою тощо), розщеплення викладання навчальних предметів. А саме викладання за «епохами», що інтегрує різні предмети навколо однієї шкільної дисципліни, може висувати спільну навчальну проблему зі залученням загальнокультурного, загальнолюдського складників [143].

Ритмічна організація навчання у вальдорфській школі поширюється й на *тижневий, денний і урочний ритми*. Так, тривалість навчального тижня у вальдорфських школах складає, як правило, 6 днів. Це зумовлено тим, що шестиденний робочий тиждень є невід'ємною складовою основоположного семиденного салютогенетичного ритму людини. Саме цей ритм найбільш адекватно відповідає й визначає процеси адаптації школярів, а отже, сприяє збереженню й зміцненню здоров'я дитини [112, с. 223].

Навчальний день будується відповідно до психофізіологічного денного ритму впродовж доби, згідно з яким найбільша активність і працездатність людини спостерігаються вранці, потім йде деякий спад у середині дня, знову певний підйом увечері та різке зниження вночі й новий ранковий підйом.

З огляду на це, шкільний день починається з предметів, що звернені переважно до «голови» дитини, потребують обдумування, розумового уявлення, спираються переважно на знання й розуміння. Потім викладаються предмети, які більш звернені до «серця» дитини, її емоційно-почуттєвої сфери й вимагають постійного повторення (іноземні мови, музика, образотворче мистецтво тощо). Близьче до півдня або після обіду проводяться заняття, пов'язані з практично-вольовою діяльністю («руками»), – ручна праця, постановка досвідів з природознавства тощо.

Саме такий розподіл навчальних предметів відповідає фундаментальному ритму чергування сприйняття, переживання та здійснення і тим сам забезпечує активне й рівномірне навантаження на мислення, відчуття та волю дитини.

Найважливішого значення вальдорфська педагогіка надає й ритму уроків, які умовно поділяються на «головні» та щоденні. Так, «головний урок» призначається предмету, який викладається в даний час «епохами» і є першим упродовж шкільного дня; його тривалість становить дві академічні години. Предмети, що засвоюються не за «епохами», проводяться щотижня (2–3 уроки на тиждень) і тривають одну академічну годину.

Структура уроку включає такі основні складники: ритмічна частина, власне навчання, заключна частина. Так, найважливішу роль, особливо для першого («головного») уроку, відіграє ритмічна частина, що спрямована на

підготовку дитини до навчання, її активізацію, гармонізацію внутрішнього стану, стимулювання власної діяльності.

Розпочинається ритмічна частина з ранішнього привітання, що оптимістично настроює учнів на роботу. Зміст ритмічної частини зазвичай пов'язується з власне навчанням і залежить від віку школярів. Так, у перші три навчальні роки ритмічна частина триває 20–30 хвилин і складається з рухливих ігор, гри на флейті, співів, мовних вправ, віршів тощо. Через ритм, активні дії дітей ненав'язливо підводять, зокрема, до ритмічного запам'ятовування таблиць додавання й віднімання, множення й ділення чисел тощо. З четвертого класу ігри та інтенсивні ритмічні рухи поступово зникають, усе більшу роль відіграють вірші й мовні вправи, пов'язані з навчальним матеріалом, порами року, календарними святами тощо. У середніх і старших класах, як і раніше, ритмічна частина залишається досить значимою для занять рідною мовою, водночас і на інших (зокрема природничо-математичних) дисциплінах учителі, як правило, проводить ритмічні рецитації, що образно ілюструють навчальний матеріал.

Закінчення ритмічної частини завжди спокійне та сконцентроване. Учитель може, наприклад, намалювати на дошці яку-небудь геометричну фігуру й під пильними поглядами учнів довести її до досконалості й таким чином підготувати дітей до сприйняття навчального матеріалу.

Власне навчання також відбувається ритмічно, тобто моменти концентрації й моменти, коли діти можуть вільно працювати, ходити по класу, постійно змінюють один одне. Загалом технологічні етапи в межах конкретного «головного» уроку впродовж перших восьми років навчання будуються таким чином:

- підготовка учнів до навчання через ритмічну частину, яка активізує й стимулює власну діяльність дитини;
- закріплення через повторення та підбиття підсумків попереднього навчального дня, організація осмислення й розуміння почутого напередодні на більш високому рівні через постановку логічних завдань, які вимагають погодження з раніше засвоєними знаннями; узагальнений запис матеріалу в робочі зошити;
- ознайомлення з новим матеріалом як логічне продовження засвоєного раніше в художньо-образній формі, що стимулює емоційне-позитивне сприймання;
- поглиблення матеріалу, який вивчається, через власну активну естетично-практичну діяльність;

– закінчення уроку (заклучна частина) – приведення у стан спокою пробуджених під час уроку психічних процесів дитини через оповідання певної історії, що пов'язана з навчальним матеріалом, відповідає душевному настрою учнів певного віку й несе моральний заряд.

П'ять основних взаємопов'язаних етапів вище розглянутої структури уроку дозволяє забезпечувати ритм чергування концентруючої та спрямованої назовні діяльності дитини, тобто врахування потреби у своєрідних «вдихах» і «видихах». Так, ритмічна частина є «вдихом», повторення й закріплення навчального матеріалу – «видихом», художньо-образне ознайомлення з новою інформацією – «вдихом», практична діяльність «видихом», слухання історії – «вдихом» (готовність до сприйняття наступного уроку).

Кожний етап як «великий вдих» (або «великий видих»), у свою чергу, розбивається на менші «вдихи» та «видихи», що чергуються. Так, ритмічна частина будується в такий спосіб, щоб дитина спочатку сприймала те, що робить учитель, його рухи або співи, читання віршів тощо, а потім повторювала разом з класом побачене або почуте. Під час ритмічної частини окремим учням або групам дітей надається можливість виконувати вправи, інші в цей час дивляться, потім групи міняються ролями. Аналогічним чином будуються й інші етапи уроку.

Що стосується *ритму навчального року*, то у плануванні прагнуть до рівномірного чергування природничо-наукових та гуманітарних дисциплін. Водночас основна увага приділяється порам року, що мають безперечну значущість як для освітнього процесу, так і для життя людини, надають величезні можливості для її зовнішньої та внутрішньої роботи. Внутрішня людська активність підвищується восени й якісно поглиблюється з наближенням зими. Навесні внутрішня активність зменшується, і діяльність людини спрямовується назовні.

З огляду на це, освітній процес розчленовується щорічними календарними святами, пов'язаними з об'єктивним ритмом року, упродовж якого літо та зима змінюють один одного, Сонце та Земля рухаються по своїм орбітам відповідно до власних законів. Проте поза всяким сумнівом для людини важливо, наскільки вона здатна співвіднести себе з навколишнім світом загалом і слідувати у своєму житті ритмам року зокрема.

У підготовці та проведенні свят учителі спираються на культурно-національні традиції країни й соціального середовища, де знаходиться школа. Так, у закладах країн з християнською традицією головними святами є: осіннє (свято Святого Михайла), зимнє (Різдво), весняне (Пасха), літнє (День Іоанна).

Календарні свята у вальдорфських школах є «серцем школи». Це не лише привід для всіх класів продемонструвати один одному та батькам, чому вони навчилися. Ці свята пробуджують інтерес і увагу до людей, які живуть поряд. Старші школярі із зацікавленістю впізнають себе в молодших, згадують теми і мотиви, над якими вони працювали раніше. Молодші школярі відчують справжню повагу перед досягненнями старших. Отже, для старших учнів календарне свято – це, насамперед, погляд назад, у минуле; для молодших школярів – у майбутнє. Для учнів середніх класів – це й те, й інше водночас.

Ще однією характерною ознакою вальдорфської школи є використання *поздовжнього ритму* – циклічного характеру засвоєння змісту освіти: освітня програма побудована таким чином, що впродовж шкільних років схожі теми аналізуються й обговорюються декілька разів. Зі збільшенням віку та рівня розуміння учні можуть усвідомлювати все більш і більш широкі перспективи навчальних тем. Те, що було вивчено більш емпірично й емоційно-цікавим чином декілька років тому, може бути використано пізніше, із застосуванням нових пізнавальних можливостей. Предмети, що викладаються в ранньому віці, можна розглядати як «насіння», що згодом будуть культивуватися та приносити плоди [191, с. 80].

Важливим чинником забезпечення циклічності змісту освіти є те, що учнів перші, як правило, вісім шкільних років супроводжує один класний учитель, який викладає майже всі основні предмети. Класний учитель, який не лише добре знає дітей, але й бере активну участь у процесі їхнього навчання, має унікальні можливості встановлення таких часових мостів. Учитель і діти можуть разом згадувати, ставити нові питання, замислюватися про розширення перспектив. У діалогах і спільних міркуваннях поєднуються минуле й поточне, виводяться на передній план навчальні поздовжні течії, а також життєві ритми, лінії розвитку та смислові орієнтації.

Загалом встановлення довірливих відношень між учителем та учнями є наріжним каменем вальдорфської школи. Окрім поздовжніх ритмів навчання, взаємні повага, любов, довіра, радісний настрій створюють сприятливу творчу атмосферу взаємодії, пронизану ритмами та музикою.

З огляду на підтримку сталості стосунків між учителями та учнями, Р. Штайнер звертає увагу на дотримання *ритмічності у спілкуванні*, зокрема, на чергування говоріння та слухання, завдяки чому відбувається більш глибоке взаємне розуміння й усвідомлена участь у діалозі, оволодіння інструментами для комунікацій і розуміння інших людей у соціальній взаємодії [198, с. 168].

Важливе значення у вальдорфській школі надається також *ритму серйозності та гумору*. Р. Штайнер застерігає учителів від надмірного домінування серйозності у викладанні та радить залучати в усі заняття гумористичний компонент, що сприяє легкості й витонченості ставлення вчителів до шкільних предметів та, головне, до учнів. Спостережливий учитель має побачити, коли учні надто серйозні або зосереджені. Якщо це відбувається, кумедна історія або якась легка розмова може встановити баланс, оскільки «коливання між веселим та серйозним настроєм підтримують духовно-душевне життя людини так же, як фізичне життя підтримується вдихом та видихом». У посмішці, гумористичному настрої людина ніби звільнюється від самої себе і, як при видиху, віддається зовнішньому світу. У серйозному людське «Я», як при вдиху, більш заглиблюється у свій внутрішній світ. Тому вчитель має так будувати заняття, щоб дитина могла постійно жити в чергуванні цих настроїв – веселого й серйозного [198, с. 75].

Отже, розкрито провідні теоретичні ідеї Р. Штайнера, на яких базується ритмізація вальдорфського освітнього процесу, спрямована на рівномірне навантаження на «голову, серце та руки» дитини, її індивідуальне просування в навчанні, на підтримку та зміцнення здоров'я дітей, забезпечення високої здатності адаптації до життєвих труднощів, формування корисних звичок, установлення гармонійних стосунків з природним світом і соціальним оточенням тощо.

Схарактеризовано провідні ритми, що залучаються до вальдорфської освіти: ритми організації освітнього процесу (ритми навчального року, місяця, тижня, дня, уроку); ритми, які використовуються для засвоєння змісту освіти (поздовжній, або циклічний ритм, ритм запам'ятовування та забування, ритм сну та неспання); ритми у спілкуванні вчителя з учнями та дітей один з одним (чергування говоріння та слухання, ритм серйозності та гумору тощо).

Варто відзначити, що результатами міжнародних порівняльних досліджень стану здоров'я учнів вальдорфських і традиційних шкіл, здійснених у різних країнах (Австрія, Велика Британія, Данія, Нідерланди, Німеччина, Україна, Фінляндія, Швейцарія, Швеція тощо), доведено успішність вальдорфської школи у збереженні здоров'я особистості. Так, вальдорфські школярі порівняно з учнями традиційних шкіл мають кращі показники фізичного та психічного здоров'я, розвинені пізнавальні, художньо-естетичні та життєво-практичні вміння й навички, особистісно-моральні якості [48, с. 35; 108, с. 99].

Вважаємо, що творче осмислення й використання вальдорфського досвіду є педагогічно доцільним для розв'язання актуальної для вітчизняної системи освіти проблеми – проблеми збереження здоров'я підростаючого покоління.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [63].

5. ДИДАКТИКА ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Деякими освітянами висловлюються необґрунтовані думки про вальдорфську школу як «школу мистецтв», де прекрасна душевна атмосфера, але нічому не вчать, тобто вальдорфська школа приділяє другорядну увагу засвоєнню учнями знань і вмінь.

Існують також твердження про те, що вальдорфська школа – це «школа праці», специфіка якої полягає у спільних уроках рукоділля й ремесла для дівчаток і хлопчиків.

І у першому і другому випадках – це однобічний погляд на проблему.

У вальдорфській школі йдеться про співвіднесення освітнього процесу з людиною як цілісною істотою, про всебічний і гармонійний розвиток дитини. Саме тому у вальдорфській школі глибокі та міцні знання мають таку ж цінність, як і творчість, ініціативність, допитливість, індивідуальне розуміння, самостійність рішень, соціальна мобільність тощо.

З огляду на це дидактика вальдорфської школи методологічно ґрунтується на антропософському цілісному образі людини, закономірностях її вікового становлення й розвитку. А отже, конструювання змісту освіти, визначення форм і методів навчання, контролю за ефективністю освітнього процесу підпорядковані єдиній спільній меті – цілісному розвитку дитини, її розумових, емоційно-вольових якостей і здібностей з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей школярів.

Так, основними *особливостями вальдорфського змісту освіти* є:

- розроблення навчального плану як взаємопов'язаної сукупності академічних, художньо-естетичних і ремісничо-прикладних дисциплін, що, поряд з вивченням загальноосвітніх предметів, забезпечує заняття різноманітними видами мистецтва (малювання, живопис, ліплення, декламація, співи, гра на музичних інструментах, участь у хорах, оркестрах, драматичних постановках тощо), рукоділлям і ремеслами (в'язання, вишивання, виготовлення іграшок, предметів побуту, квітникарство, садівництво, будівництво, сільськогосподарські роботи, гончарство, обробка дерева, металу тощо);

- наявність предметів (евритмія, малювання форм, історія мистецтва, сучасні технології тощо), які не вивчаються у традиційній школі, посилюють естетичну та практичну спрямованість освітнього процесу, здійснюють свій внесок у розвиток душевно-духовних сил учня;

– введення (із суто антропологічних причин, далеких від утилітарних міркувань) із першого класу двох (у деяких школах, починаючи із середнього ступеня, трьох) іноземних мов, що є частиною освіти людини як цілісної істоти, впливають на чутливість, увагу, жвавість дитини, збагачуючи її душу;

– цілі й завдання всіх навчальних предметів, незалежно від їх характеру (академічного, естетичного або ремісничо-прикладного), мають усебічну спрямованість на розвиток розумової сфери, культури емоцій і почуттів, вольової діяльності особистості;

– усебічна та глибока проробка міжпредметних і надпредметних зв'язків, що дозволяє сконцентрувати, ущільнити процес навчання, сприяє формуванню в дитини цілісної системи знань;

– чітка відповідність змісту навчального матеріалу рівню розвитку свідомості школярів.

Змінювання структури свідомості з віком є закономірним процесом, пов'язаним із поступовим посиленням відчуття «Я» особистості й не залежить від індивідуальних задатків, талантів і здібностей. Водночас зміст навчання, який відповідає природним ступеням сприйняття, приносить оптимальну користь усім дітям, оскільки сприяє найкращому засвоєнню навчального матеріалу й ефективному розвитку психіки учня. Так, час навчання в 1–8-х класах заключає в собі поступове перетворення образно-розумової свідомості маленької дитини в більш зрілу свідомість підлітка. Старша (9–12-і класи) є періодом розвитку самостійного абстрактного причинно-наслідкового мислення. І завданням школи є адекватна відповідь на питання й потреби, які народжує кожний вік;

– спрямованість навчальних предметів на подолання вікових та індивідуальних криз особистості, що уможливорює ефективне засвоєння матеріалу, його індивідуальне осягнення й розуміння та сприяє оптимально-гармонійному розвитку школярів.

Організація вальдорфського освітнього процесу здійснюється через систему природовідповідних форм і методів, що сприяє єдності процесів пізнання й емоційно-вольової діяльності, уможливорює підтримку фізичної та психічної активності учнів, забезпечує здоровий розвиток особистості. Основними організаційними формами і методами є:

– ритмічна побудова навчального процесу – планування навчальних року, тижня, окремих уроків з урахуванням природних психофізіологічних людських ритмів (дихання, запам'ятовування й забування, сну й неспання, чергування здатності людини до зосередження й потреби в активній діяльності), зокрема

викладання методом «епох» (циклами «поринання») у формі «головного уроку» (щоденного першого здвоєного уроку), який має специфічну структуру (ритмічна частина, основна частина, розповідь учителя, що пов'язана з темою уроку і відповідає душевному настрою дітей певного віку) (див. підрозділ 4.4);

– художньо-образний (1–5-ті класи) і феноменологічний (6–12-ті класи) методи викладання.

Так, *художньо-образне викладання* як шлях «пізнання серцем» адекватно відповідає потребам учнів молодшого шкільного віку в безпосередніх міжособистісних контактах, активній емоційно-вольовій діяльності, дозволяє уникати неприродної та шкідливої для дитини надмірної інтелектуалізації навчання. Представлення навчального матеріалу через багатство наочних яскравих образів, оживлення всього того, із чим стикається дитина в цьому віці, формує стійкий навчальний інтерес, внутрішнє ставлення до морального та аморального, прекрасного та потворного, істинного та хибного. Художньо-образне викладання, викликаючи в дитині різні почуття, розширює емоційну сферу, стимулює творчу уяву, розвиток мислення, що проникає крізь поверхню, вглиб речей і явищ, виховує готовність учнів брати активну участь у творенні навколишньої дійсності.

Суть *феноменологічного викладання* полягає в тому, що від художньо оживленого спостереження явищ (феноменів) переходять до розгляду теорії й формулювання законів. Такий підхід до викладання уможливорює вивчення фактів, явищ, їх властивостей не в готовому вигляді, а конкретно, розгляд нових явищ або предметів із різних боків, установлення різноманітних властивостей даного об'єкту та його зв'язків з іншими. Феноменологічне викладання – це шлях пізнання, що веде до наукового розуміння цілісної дійсності при збереженні й підтримці активно-творчої основи особистості, а отже, сприяє розвитку активності й самостійності школярів, поступовий перехід від освіти до самоосвіти;

– відхід від формального використання традиційних підручників, що зумовлено переважною орієнтацією на живе слово вчителя, діалог учителя з учнями.

Обмежене використання шкільних підручників спонукає вчителя до роботи з різними джерелами, розширює його антропологічні та предметні знання, стимулює постійно оновлювати навчальний матеріал.

Школярам, замість стандартних підручників, пропонується широкий вибір літератури з кожної навчальної дисципліни. Окрім цього, діти самостійно

створюють власні своєрідні підручники – навчальні («епохальні») зошити, де ведуться записи й фіксується найсуттєвіше з кожного предмету.

До шостого класу тексти, як правило, диктуються вчителем або формулюються разом (у середніх і старших класах учні самостійно конспектують навчальний матеріал), а ілюстрації до текстів – повністю учнівська творчість: замальовки, зроблені вчителем на дошці, школярі майстерно перетворюють на чудові й оригінальні зображення, які відбивають своєрідність і неповторність кожної дитини.

Як ефективний допоміжний засіб засвоєння навчального матеріалу «епохальні» зошити з кожним роком набувають усе більшої досконалості. Деяким учням вдається створити такі «книжки», що своєю автентичністю, самобутністю, унікальністю можуть успішно конкурувати зі звичними шкільними підручниками;

– диференціація навчального матеріалу відповідно до темпераментів учнів, що спрямовано на відтворення гармонії між внутрішнім та зовнішнім світом дитини, сприяння її індивідуальному та соціальному розвитку (див. підрозділ 4.3);

– активно-практичне проектування, що відкриває школярам можливості випробувати себе в різних видах діяльності, стимулює розвиток індивідуальної активності й самостійності особистості, набуття нею сукупності базових компетентностей.

Щодо контролю й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, то вальдорфські школи, кардинально відмовляючись від бальної системи, здійснюють якісне оцінювання досягнень дитини. Це передбачає перенесення акцентів з контролю й оцінювання учнів на самоконтроль й самооцінювання, формує внутрішню навчальну мотивацію (бажання вчитися), стимулює особистісну інтелектуальну активність учня (див. підрозділ 6.1).

Розглянемо детальніше, як навчання конкретних шкільних дисциплін забезпечує співвіднесення освітнього процесу з цілісною істотою людини, її віковими й індивідуальними особливостями.

5.1. Специфіка навчання рідної мови у вальдорфській школі

Очевидно, що в реалізації цілісного підходу до розвитку особистості навчання рідної мови має пріоритетне значення.

У зв'язку з цим перед мовною освітою, поряд з навчальними цілями (оволодіти літературною мовою, засвоїти граматичні, орфографічні й

пунктуаційні навички, уміння; навчитися вільно викладати свої думки та передавати свої почуття в усній і письмовій формі; отримати уявлення про відмінні риси рідної мови, її розвитку тощо), висуваються й розвивальні цілі, спрямовані на цілісний (інтелектуальний, емоційно-почуттєвий і вольовий) розвиток дитини [103, 156, 211].

Розвивальні цілі чітко співвідносяться з віковими особливостями дитини, що відбивають певні акценти освітньої програми різних ступенів навчання. Так, у початкових класах, окрім розвитку мовлення, навчання письму й читанню, вироблення мовного відчуття, значна увага приділяється розвитку здатності слухати та співпереживати. Водночас навчання дітей рідній мові здійснюється дбайливо й без поспіху, оскільки процес набуття вмінь і навичок письма й читання майже для всіх дітей є достатньо складним. Це пов'язано з переходом дитини від мовлення, що природно належить акустичній галузі (звуків), до фіксації мовлення при письмі, де воно потрапляє до не властивої йому галузі – оптичної. Саме тому уроки читання йдуть за уроками письма, де сильніше задіяна діяльність волі (тілесна моторика). Вправи руки в переписуванні зміцнюють і диференціюють мовний центр, сприятливо впливаючи на формування інтелекту.

Підкреслюючи у вивченні прямого й опосередкованого мовлення (5-й клас) відмінності у висловленні власної думки та повторенні чужої, привчають мати свою точку зору. Спонукаючи дитину перехідного віку по-різному висловлювати емоційне забарвлення почуттів (надії, здивування, захоплення, радості тощо) розвивають в учнів почуття стилю. Складання ділових паперів, листів, написання творів, викладів поглиблюють цю роботу, допомагають школярам належним чином вrostати в культуру суспільства. Вивчення поезики, метрики у старших класах, надаючи учням уявлення про художньо-образну організацію мови, допомагає їм навчитися майстерно будувати речення.

Загалом курс рідної мови на початковому та середньому ступенях навчання побудований так, щоб дитина до 9-го року життя внутрішньо-душевним чином переживала мовлення; між 9 і 10-м роками через заняття граматиною в дітях поступово розвивалося відчуття правильності мовлення, потім в 11–12 років – відчуття краси мовлення, її естетичне переживання й у період статевого дозрівання – відчуття тієї сили, якою людина може оволодіти завдяки мові. Йдучи у вивченні граматики спочатку від побудови речення, потім слова, складів і, як підсумок, до букв і звуків, привчають дітей до цілісного бачення світу.

Знайомлячи учнів старшого ступеню з орфографічними та структурними відмінними рисами рідної мови, з її розвитком, виникненням діалектів, народною поезією, полегшують процес вивчення іноземних мов, сприяють розумінню процесу змінювання мови й виникнення нових, утворенню власної думки про поетичне мовлення, формують художнє відчуття, збуджують інтерес до читання. Вивчення розвитку світової літератури веде до узнавання й розуміння процесу змінювання мотивів, структурних і стилістичних рис у літературі як традицій свого часу. Загальні уявлення про тенденції історії світової літератури, її видатні витвори, власна участь у театральних виставах із світової класики закладає передумови володіння учнем чітким діловим стилем, набуття високої здатності до художнього вираження.

Основним методом навчання рідної мови школярів до полового дозрівання є художньо-образне викладання, яке йде назустріч образно-розумовій свідомості дитини й відповідає на її потреби емоційно переживати все, з чим вона стикається у своєму оточенні. Викладання через художні образи як шлях «пізнання серцем» захоплює і збагачує емоційне життя дитини, оброблює й шліфує її почуття. Художнє засвоєння навчального матеріалу сприяє якісному розумінню, що більш важливо, ніж просто кількість засвоєних знань. Якісно зрозумілий матеріал вкорінюється глибше свідомого – на емоційному рівні, отже, міцніше, що має особливе значення й для розвитку пам'яті.

Характерною особливістю вальдорфської освіти є також міжпредметна інтеграція та залучення у вивчення рідної мови художньо-естетичного елементу. Художні заняття надихають учнів, викликають бажання вчитися, пробуджують і виховують моральні та соціальні якості людини, сприяють розвитку її творчого начала. Зокрема, значний художній елемент вводиться в навчання рідної мови на початковому ступені, а саме: декламація й рецитація дитячих рим, маленьких і великих віршів; малювання форм та малювання рідкими фарбами. Так, вправи в декламації й мовленні сприяють розвитку пам'яті, правильному відчуттю мови – чіткої, повнозвучної, з відповідною інтонацією. Загалом поезія має суттєве значення у навчанні рідної мови. Саме в поезії суть мови розкривається просто, ясно, художньо й водночас глибоко та повно, торкаючись потаєних пластів людської душі. Незалежно від змісту, що осягається інтелектом, поезія звернена до внутрішнього світу людини, її емоцій і почуттів.

Значну роль відіграє малювання форм, що передує безпосередньому введенню букв і за допомогою якого діти вчаться переживати форми, з яких

складаються букви (прямі та криві в їх різноманітному сполученні). Учні малюють форми на дошці й у зошиті, описують їх руками в повітрі та викладають із мотузочок, ходять і бігають по різних формах. Як наслідок пробуджується інтерес до власне форми, що відділена від предмету. Усе це допомагає дитині зображати букви, виходячи не лише з уявлення, а з динаміки почуттів і бажань.

Ще однією галуззю художніх занять, що безпосередньо пов'язані впродовж перших двох навчальних років з уроками рідної мови, є малювання рідкими фарбами. Система вправ така, що учні не займаються копіюванням й зображенням предметів, а сприймають фарби в їх суті, відчуючи «кольорову перспективу». Інтенсивне диференційоване сприйняття червоного як наближення та синього як віддалення (що веде до відповідних душевних рухів) є досить важливими для усвідомленого читання. Перший жест – наближення, занурення в написане – веде до узнавання знаків і слів; другий – віддалення, встановлення дистанції – робить можливим розуміння смислу прочитаного.

У введенні букв використовується «малювальне письмо», тобто йдуть від наочного образу букви (на кожную букву вчитель створює зоровий образ) до символу, а від нього – до букви. Це дозволяє мінімізувати негативні наслідки навчання письму, що часто супроводжується значним функціональним і емоційним напруженням, підвищенням тривожності, сформувати гарний почерк, а головне, не лише навчити дітей деякій культурній техніці, а залучити їх до мистецтва читання, розвинути почуття мовлення й звуку.

Граматика у вальдорфській школі зростає з живого, творчого поводження з мовою як результат «художнього розуміння» (Р. Штайнер). Художній підхід до вивчення мови дозволяє дітям самим приходити до нових, часто дивовижних висновків, пробуджує бажання робити відкриття в чудовому світі мовлення, надає задоволення від власних зусиль. Основоположна теза вальдорфської педагогіки «від діла і дій до осягнення й розуміння». Тому вчителі не користуються для тренування або закріплення граматичних знань окремо підібраними реченнями або словами «на правило», а беруть закінчені уривки з літературних творів, щоб у дітей не виникало почуття, що граматика й орфографія – це щось, що існує окремо від прочитаних книжок і розмовної мови. Тобто рідна мова та література в навчальній програмі вальдорфської школи тісно пов'язані, і мова художньої літератури є головним засобом, за допомогою якого в учні розвивається тонке відчуття мовлення як найважливіша основа для розвитку всіх інших умінь і навичок в царині рідної мови.

Рідна мова як один з основних навчальних предметів викладається «епохами» (циклами «поринання») у формі «головного уроку» – щоденного першого здвоєного уроку, структуру якого становлять ритмічна частина, основна частина, заключне оповідання. Так, завдання ритмічної частини – настроїти дітей, ніби музичний інструмент; допомогти школярам зосередитися, заспокоїтися, «виговоритися», що сприяє концентрації уваги, дисциплінованості дитини без особливих зусиль з боку вчителя.

У 1–3-х класах ритмічна частина складається в основному з рухливих ігор, гри на флейті, співів, а також мовних вправ, віршів, фольклорного матеріалу, що вимовляється всім класом та супроводжується відповідними жестами й різними ритмічними рухами. Зовнішні жести та рухи перетворюються у внутрішні й стають переживаннями. Таким чином, учитель впливає на дітей ритмом, інтонацією, темпом (прискорення – уповільнення), паузою, артикуляцією тощо. Із 4-го класу поступово зникають ігри й інтенсивні ритмічні рухи, усе більше місця посідають вірші й мовні вправи, які пов'язуються з настроєм року, календарними святами, навчальним матеріалом (новим у цей час є рецитація каноном). На середньому та старшому ступенях навчання ритмічна частина, як і раніше, залишається надто важливою для уроків рідної мови та літератури, проте й на інших предметах (зокрема природничо-наукових) учитель рецитуює з класом вірші, ілюструючи в образній формі навчальний матеріал.

Не менш важливе значення у вальдорфській школі надається 10–15-хвилинному оповіданню наприкінці «головного уроку» відповідно до «лейтмотиву» кожного класу, а саме: оповідання казок (1-й клас), байки та легенди (2-й клас), вибрані уривки зі Старого Заповіту та розповіді про тяжкі людські долі, різноманітні ремесла (3-й клас), уривки з народних оповідань (4-й клас), міфи давньосхідних культур, антична міфологія (5-й клас), середньовічні балади, сцени з Нового Заповіту (6-й клас), балади романтичного періоду (7-й клас), біографії видатних людей (8-й клас), класична література (із 9-го класу).

Так, для дитини-першокласника казка є проміжним ланцюжком, своєрідним переходом від дитячої мрійної свідомості до більш дорослого ступеню – образно-розумової свідомості. Для розвитку мовлення учні наступного дня переказують почуту напередодні казку, а вчитель виправляє помилки в мовленні, добиваючись того, щоб діти говорили правильно й красиво, а також могли точно передати інтонацію, ритм, синтаксичну побудову та стилістичні особливості казкового мовлення.

У 2-му класі матеріалом для оповідання є, з одного боку, байки, з іншого – легенди про святих. Ці два жанри надають дітям можливість пережити дві протилежності: людські пристрасті, недоліки, пороки, що персоніфікуються різними тваринами в байках, та подолання цих негативних рис людьми через свої внутрішні зусилля. Більш глибокому проникненню в навчальний матеріал сприяє інсценування байок і невеличких п'єс із життя святих.

У 9–10-річному віці (3-й клас) дитина починає замислюватися про свої місце в житті та переживати кризу, відчуваючи себе відділеною від світу, з яким раніше відчувала повну єдність. У дітей цього віку з'являються сумніви в тому, що раніше здавалося надійним і непохитним. Перекинути місток до дитини, яка індивідуалізується, можуть перекази текстів зі Старого Заповіту, завдяки яким учні узнають, що людина – це не випадкове явище у світі, вона – вінець творіння, створений за взірцем і подобою Бога. Непорушні закони Старого Заповіту можуть підтримати дитину, яка сумнівається, й дати міцну опору. Багато дітей у цей час схильні занадто заглиблюватися у свої проблеми. Ефективним засобом переключити дитячу увагу на навколишній світ та інших людей є розповіді про важкі долі, що викликають співчуття, жалість, розуміння, а також оповідання про різні ремесла, сільськогосподарські, будівні та інші роботи. Ці два напрями є прикладом двох стилів у мові: велично урочистої мови Старого Заповіту та протилежної їй, народної мови селян, ремісників, робітників. Це закладає основу вивчення стилістики. При переказі учнем історій учитель слідкує за тим, щоб дитина вміла простежити причинно-наслідкові зв'язки, а також дотримувалася того стилю, в якому був розказаний сюжет. Індивідуальній роботі, спрямованій на розвиток мовних здібностей, сприяє також постановка спектаклів.

У 4-му класі учні починають вивчати історію та географію рідного краю, тому матеріал для оповідань пов'язаний із цими темами: билини, народні героїчні сказання, історії з елементами народної міфології, уривки з літописів тощо. Діти цього віку більш впевнені в собі, вони з радістю, живістю й водночас із зростаючою серйозністю прагнуть усьому навчитися. У цей час вони вміють точно описувати те, що спостерігають, особливо це пов'язано з вивченням краєзнавства, ученням про тварин та ученням про людину.

Щоденне оповідання є важливішим елементом морального виховання школярів. Образи казок, легенд, міфів, саг, сказань тощо, впливаючи на емоції дитини, не примушують її, як повчання або авторитарно викладені цінності, ззовні внесені моральні закони. Вони впливають на розвиток душі дитини, її сумління, власну моральну волю. З огляду на це величезне значення в

оповіданні має живе, образне, хвилююче й надихаюче слово вчителя. Досить важливо, щоб педагог не читав, а саме розповідав, звертаючись до груп дітей із різними темпераментами, тоді оповідання торкається особисто кожного учня.

Зрозуміло, що вищезначеним не обмежується навчання рідної мови. До нього безпосереднє відношення мають ритмічна частина й оповідання наприкінці «головного уроку» при вивченні інших предметів, історії, що розповідаються на інших уроках, твори на історичні, географічні, природничо-математичні та інші теми; оформлення робочих зошитів з усіх навчальних дисциплін тощо.

Отже, реалізація цілісного підходу у процесі навчання рідної мови передбачає: висунення перед навчальною дисципліною як навчальних, так і розвивальних цілей; чітке співвіднесення змісту навчання з віковими особливостями дитини; міжпредметну інтеграцію та залучення у навчання рідної мови художньо-естетичного елементу; ритмічну побудову навчального процесу.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [34].

5.2. Математична вальдорфська освіта

Порівняльний аналіз навчальних програм із математики традиційної та вальдорфської школи свідчить про те, що у вальдорфській школі просуються значно швидше. Наприклад, уже в першому класі вводяться чотири основні арифметичні операції, причому одночасно [87].

Між тим, важливішим є те, що підходи до навчання математики зовсім інші за суттю. Основна відмінність полягає в тому, що традиційна школа дає дітям певний обсяг знань, умінь, навичок, поетапно переходячи від простого до складного, часто вкладаючи в учня навчальний матеріал так, що дитина не в змозі осмислити ці знання, і сама стає навчальним матеріалом. Учителі вальдорфської школи чітко уявляють собі, як представляти знання дитині певного віку, щоб вони давали перспективу на подальше навчання й на майбутнє життя. Метою та вихідним пунктом усього освітнього процесу є, перш за все, дитина, а навчальний матеріал є засобом її загального розвитку, тому в центр кожного уроку завжди ставиться людина й усе пов'язується з нею [159].

Перед математичною освітою висуюються такі основні навчальні цілі: оволодіння системою математичних знань і вмінь, необхідних як для повсякденного життя, так і для вивчення інших предметів; виробка уявлень про ідеї та методи математики як науки, їх роль у науковій діяльності людини тощо.

Згідно зі загальною вальдорфською концепцією навчання математики, як і будь-який інший предмет, не обмежується впливом лише на інтелектуальну сферу дитини, а спрямовується й на розвиток цілісної природи дитини, її розумових, емоційно-почуттєвих і вольових якостей. Тому елементарна математична діяльність спирається на здорову структуру людських сприйняття, насамперед, на почуття ритму (арифметика), на почуття рівноваги та почуття форми (геометрія).

У зв'язку з цим навчання математики, особливо в початкових класах, підкріплюється глибокою проробкою ритмічної структури дитини: ритмічна лічба (числа діти поглиблено переживають через почуття руху й рівноваги, кожне число ніби «витанцьовується»), таблиці додавання та множення «в дії», тобто «народжуються в русі»; лічба на декілька голосів («каноном») тощо. Не менш важливим є глибока проробка почуття форми, для чого з першого класу вводиться спеціальний предмет – малювання форм. Ця навчальна дисципліна тісно пов'язана з навчанням математики і розвитком математичних здібностей, хоча має досить широкий спектр й інших завдань [40, с. 20].

Навчання математики передбачає й вплив на емоційну сферу дитини. Вальдорфський учитель прагне до того, щоб умови завдань впливали із загального контексту уроку, щоб їх вирішення повідомляло учням додаткові нові відомості, а не просто було би формальним виконанням деякої кількості математичних операцій. Отже, учителеві необхідно самотійно складати вправи і задачі, встановлювати глибокі міжпредметні зв'язки між математикою і такими предметами, як краєзнавство, географія, історія, природознавство тощо.

З огляду на розвиток емоційного сприйняття дійсності особливо слід виділити зв'язки математики з музикою. До того ж, поєднання музики з навчанням математики, відпрацювання музично-ритмічних закономірностей, диференціювання звуків (за частотою, ритмом, темпом) допомагає не лише краще засвоїти математичні поняття, лічбу або дроби, а й позитивно впливає на розвиток пам'яті, формування здатності гармонійно рухатися та триматися в просторі тощо.

Учителеві важливо також звертати увагу на структуру завдання, на його композицію, внутрішню завершеність, поєднання в одному завданні різних тем і розділів, на стиль оформлення. І, нарешті, учитель має прагнути до того, щоб учні пережили внутрішню красу математики як предмета, логіку побудови курсу, ясність і чіткість, гармонію, що панує у світі чисел, математичних операцій, геометричних побудов, щоб у школярів виникло почуття задоволення, яке супроводжує вдало знайдене рішення або коректно здійснене

доведення. Недооцінка значимості цих факторів може привести до того, що математика буде сприйнята школярами як «суха», втомлива, скучна й одноманітна дисципліна.

Учителеві слід усвідомлювати різноманітний вплив математики на духовно-інтелектуальну сферу діяльності людини. У зв'язку з цим навчання математики покликане, поряд з іншими предметами, сприяти розвитку уяви й пам'яті, здатності до аналізу, чіткого вираження думки, детального опису зробленого та причинно-наслідкового мислення.

Навчання математики у вальдорфській школі поєднує в собі навчальні «епохи» (цикли «поринання у формі «головного» року) та щотижневі (тренувальні) уроки. Такий підхід дозволяє концентровано розглядати закінчені розділи, поступово підводячи учнів до розуміння, засвоєння й закріплення пройденого. При цьому вчителю не доводиться штучно дробити матеріал на великі теми, встановлюючи потім їм же самим порушені зв'язки. При епохальному викладанні педагог має можливість більшою мірою, ніж зазвичай, виходити з цілого. Ще один природний наслідок епохальної технології – відмова від «поступовості», коли ті або інші поняття вводяться раніш і слугують технічним цілям. Замість цього пропонується вводити теми компактно, у той момент, коли це обґрунтовано рівнем розвитку учнів, логікою розгортання навчальної дисципліни.

Навчання математики методом «епох» передбачає досить значні перерви (2–3 місяці), упродовж яких послідовно вивчаються інші когнітивні дисципліни. Звичайно, діти впродовж перерви між двома «епохами» багато чого забувають, проте забувати – не означає втрачати. Забувати – це переробляти й розвивати далі здобуті знання в межах підсвідомого, поки дитина займається чимось іншим і, зокрема, не рахує. Проте, коли настає «епоха» лічби, то школярі радіють: знову лічба! Вони її зустрічають, як давню знайому. Через 2–3 дні діти поринають у лічбу й стає зрозуміло, що вони нічого не забули. Знання наче «спливають». Вони немовби відпочивали, «спали», а тепер прокинулися такими, що відпочили й посвіжіли. Учні, які мали проблеми з лічбою в попередню «епоху», у наступну – чудово їх унікають. І це виходить ніби «само по собі». Але щоб це відбулося, навчальний матеріал треба давати «живим», тобто через життєздатні образи, бо «мертві» знання не можуть «спливати», вони можуть лише втрачатися.

Заняття математикою у вальдорфській школі (як, зрештою, і всі інші) є засобом виховання школярів. Логічно арифметика та принципи моралі здаються дуже далекими одне від одного. Водночас дитина, яка навчена

математиці правильними методами, пізніше в житті буде завжди мати почуття моральної відповідальності. Для людської свідомості перехід від 1 до 2, до 3 тощо видається зовсім безпідставним. Існує інший спосіб лічби, який виник історично. Люди завжди знали, що все в житті складає щось ціле. Різноманітні речі можуть складати єдність. Це ціле й є точкою відліку. Таким чином, числа та операції над ними у вальдорфській школі виводяться з певної єдності. Кожне число учні сприймають як органічне породження єдності. Дитина звикає до цілісного сприймання речей і зберігає цю здатність на все життя. Ця навичка цілісного сприймання надзвичайно глибоко впливає на душу і дух учнів. Звичка механічно складати окремі одиниці живить внутрішню схильність душі до жадібності й заздрості. Ідучи від цілого до частин, можна послабити схильність до користолюбства та зміцнити те, що в благородному розумінні називається помірністю, стриманістю. Симпатії й антипатії, за Р. Штайнером, інтимно пов'язані з характером первісного зіткнення дитини зі світом чисел. Хоча, на перший погляд, немає зв'язку між тим, як людина поводить себе з числами та моральними імпульсами, але те, що відбувається в душі дитини, коли вона цього навчається, позначається на сприйманні нею великих моральних діянь, на її ставленні до добра та зла [204, с. 112].

Якщо наповнити дитячий мозок ідеєю, що $1, 1, \text{ і } 1$ буде 3 , то тим самим у мисленні учня створюється прагнення до нерухомості. Зовсім інша справа, якщо почати з трьох і розділити його на частини. Перший підхід веде до ідеї, що всесвіт складається з атомів; другий – поняття цілого до вивчення його частин – це шлях уяви, який веде до розуміння, що тільки ціле дає джерело існування частин. Як пояснення цієї думки, можна скористатися такою аналогією: якою б не була «інтелектуальною» мурашка, що повзає по стіні цегляного будинку, яким би чином вона не отримувала відомості про кожен цеглину, по якій повзає, того поняття «будинок», яке є в архітектора будинку, вона ніколи не отримує.

Якщо людина усвідомить, що як $2+2$, так і $3+1$, і $1+1+1+1$ дають у відповіді 4 , то математика підсвідомо ніколи не буде пов'язуватися з примушенням. Математика, що йде від цілого, побудована на аналізі, формує пластичне мислення та глибоке почуття гармонії між індивідуальною свободою та громадською думкою.

Загалом вальдорфській школі притаманний комплексний підхід до введення поняття «числа», тобто йдуть не лише від цілого до частин, а й від якості до кількості, вводячи число зокрема як часове утворення, що супроводжується поглибленим відчуттям руху й ритму та сприйняттям числа

всіма органами відчуттів (на слух, на дотик, на дотик і тепло, на смак і нюх, на погляд). Це сприяє глибокому, інтуїтивному розумінню чисел й операцій над ними.

Оскільки поводження з числами неминуче пов'язане з певною сухістю, то треба, щоб інтелект не намагався лише привласнювати, захоплювати, завойовувати. Цьому має протистояти серце й воля. Егоїзм сам собою проникає в розрахунки, виміри, порівняння. Поступово, добираючи відповідні приклади, вальдорфський учитель вводить у навчання важливі моральні принципи. Він ніколи не запитує: «Скільки в тебе буде яблук, якщо ти одержиш від Петрика – два, а від Катрусі – три?» Учитель сформулює інакше: «Якщо ти даси Петрику два яблука, а Катрусі – три, то скільки яблук ти подаруєш?»

Зміст завдань і задач, які діти розв'язують на уроках, подається у вигляді математичних, як правило, повчальних історій. Ці міні-сюжети враховують диференційований підхід до дітей із різними темпераментами. Властивий вальдорфській педагогіці гомеопатичний догляд за темпераментами передбачає арифметику для всіх типів темпераментів, при цьому протилежності темпераментів відграють істотну роль.

Використанню арифметичного потенціалу для роботи з темпераментами сприяє одночасне введення чотирьох основних арифметичних операцій. Це, з одного боку, наочно показує школярам протилежності операцій «додавання – віднімання» та «множення – ділення», а також спорідненість «додавання – множення» та «віднімання – ділення»; з іншого боку, це дає можливість урахувати те, що кожна операція споріднена певному темпераменту: додавання – флегматику, віднімання – меланхоліку, множення – холерику, ділення – сангвініку. Зв'язок між арифметичними операціями та темпераментами представлено в таблиці 5.1.

Із дітьми завжди проходять як прямий, так і обернений шлях будь-якої операції. Так, якщо дитина-флегматик виконала додавання, виходячи із суми (адитивне, аналітичне дроблення), то дитина з протилежним холеричним темпераментом підхоплює зроблений флегматиком аналіз і синтетично повертає його до цілісності. Або, якщо учень-меланхолік знайшов різницю, виходячи з цілого, то це завдання переформулюється та передається дитині-сангвініку у вигляді активного віднімання. Такий підхід виховує повагу до протилежного темпераменту, дозволяє вирівнювати однобічності та сплески темпераментів учнів, сприяє гармонійному розвитку дитини.

Зв'язок між арифметичними операціями та темпераментами

Арифметичні операції	Темпераменти
Додавання $a + b = c$	Флегматик: адитивне аналітичне розкладання числа («Що таке число c ? Як ти можеш його представити?»): $c = m + n + \dots$ Холерик: активне синтетичне додавання: $m + n + \dots = c$
Віднімання $c - b = a$	Меланхолік: виходячи з цілого c і остачі a , визначити b («Було c , залишилося a . Скільки було втрачено?»): $c - a = b$ Сангвінік: активне віднімання («Якщо від c відняти b , то скільки залишиться?»): $c - b = a$
Множення $ab = c$	Холерик: визначення числа через його мультиплікативне розкладання («У якому числі число a міститься b раз?»): $c = ab$ Флегматик: активне ділення («Якщо c поділити на b частин, то скільки отримуємо?»): $c : b = a$
Ділення $c : b = a$	Сангвінік: утворення «чистого» (неіменованого) відношення через порівняння двох іменованих чисел («Виходячи з цілого c і частки a , знайти: скільки раз в цілому c міститься a ?»): $c : b = a$ Меланхолік: перетворення обчислення через те, що множник і множиме міняються місцями («Виходячи з цілого c і частки b , знайти: скільки раз в цілому c міститься b ?»): $c : a = b$

У виборі конкретного змісту та методики викладання у вальдорфській школі виходять не лише з логіки предмета, але й рівня духовно-душевного розвитку класу, із психофізіологічних особливостей конкретного віку, питань, які виникають у той або інший момент життя в душі учня. Так, у віці 9–10 років у дитини відбувається важливий психологічний процес, пов'язаний із посиленням почуття власної індивідуальності, утратою єдності з оточенням, інтенсивним переживанням стану «Я» та «світ». Це часто супроводжується почуттям самотності, викликає недовіру й деяке відчуження дітей від оточення.

Для відтворення гармонії між внутрішнім та зовнішнім людини вальдорфські вчителі перекидають місток від світу до дитини, використовуючи «терапевтичний потенціал» усіх без винятку навчальних предметів. Так, у математиці в цей час (3-й клас) дітей починають знайомити з мірами вимірювання величин, ніби повертаючи інтерес учня до зовнішнього світу. Починають, як правило, з давніх неметричних систем одиниць, які мають основу в людському тілі та його пропорціях (вершок, лікоть, аршин, сажень тощо), щоб дитина могла «собою» виміряти світ. Через рік (4-й клас) розпочинається вивчення звичайних дробів, де є розподіл на числівник та знаменник, що схоже на те, що переживає дитина, – поділ на «Я» та «світ». Дроби вводяться трьома способами: формують наочне уявлення про дріб як частину цілого; для врівноваження процесу мислення дітей проходять і обернений шлях – від частини до цілого; дріб як результат порівняння й вимірювання величин.

У четвертому же класі учні за допомогою циркуля та лінійки малюють красиві форми, хоча побудови з використанням цих інструментів вводяться в навчання пізніше. Учитель може дати учням деякі завдання, виконання яких не виходить за межі конкретної наочності, але слугує попередньою вправою для наступних занять. Як приклад переходу від «поезії» побудов до «прози» доведень може бути «ослячий місток» (старовинна назва теореми Піфагора), який стає «перевалом» на цьому шляху. Діти малюють прямокутний трикутник, будують на його сторонах квадрати і вирізають їх. Вони бачать, що маленькі квадрати повністю покривають поверхню великого квадрата.

У віці 11–12 років спостерігається подальше посилення почуття індивідуальної особистості, що дозволяє вивчати те, що відбувається в зовнішньому світі, незалежно від людини. Навчання в цей час має активізувати об'єктивне причинно-наслідкове мислення, тому в математиці від арифметики переходять до алгебри, від малювання форм – до «справжньої геометрії» – доведення теорем (6-й клас).

У період пубертату школярі досить сильно навантажуються по всім предметам, оскільки в цей час можна з великою користю знайомити з новими галузями знань, виявляючи різноманітні причинно-наслідкові зв'язки. Учні старших класів за останні чотири роки вивчають ще раз шкільну програму, але вже на зовсім іншому рівні – із висоти свого розуміння відношень, зв'язків, явищ, фактів тощо. Природничо-наукові дисципліни, зокрема математика, є найбільш сприятливими для розвитку спостережливості й розумових здібностей. Математика надає можливість показати учням, як людська думка,

будучи невагомою, здатна оволодіти навколишнім світом – вагомим, відчутним, реальним. Так, учнів на високому рівні знайомлять з діофантовими рівняннями аж до Великої теореми Ферма. До програми включено також ґрунтовний курс інтегрального та диференціального числення, великі розділи проективної геометрії, сферичної тригонометрії, просторової аналітичної геометрії тощо. Усе це сприяє розвитку в учня власного самостійного й незалежного судження, неупередженого та продуктивного мислення.

Отже, ідучи назустріч дитині, вальдорфська школа розпочинає арифметику з формування уявлень про числа й операції над ними як органічного породження певної цілісності, лічби та ритмічних вправ, тісно пов'язаних із життєвими функціями дитини, а потім поступово переходить до впевненого та вмілого оволодіння учнями операціями з чистими кількостями (1–5-й класи). Далі, через вирішення практичних завдань (6–8-й класи), до досить складних розділів математики (9–12-й класи), які значно перевищують освітні програми традиційної школи.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [35, 36].

5.3. Природнича освіта вальдорфських школярів

Перед природничою освітньою галуззю висувається широке коло навчальних цілей: сформувати цілісний світогляд та цілісну картину світу – єдності природи та людини, природи й культури; засвоїти основи знань про живу та неживу природу; оволодіти вміннями та навичками дослідження природи, спостереження за різними природними об'єктами, процесами, явищами, їх змінами як наслідок природних та антропогенних впливів; розвинути естетичний смак, сформувати екологічну свідомість, емоційно-ціннісне ставлення до природи, прагнення її охороняти та збагачувати; забезпечити інтеграцію особистості в системи світової та національної культур тощо.

Поряд із цим перед природничою освітою висуваються й цілі, спрямовані на цілісний розвиток дитини, значущим чинником реалізації чого є чітке співвіднесення навчального змісту з віковими особливостями особистості. З огляду на це послідовність засвоєння природничих знань будується таким чином: знайомство з навколишнім світом (1–2-й класи); давні професії та ремесла, людина в її живому і цілісному образі, тваринний світ (3-й клас); зоологія (4-й клас); ботаніка (5-й клас); мінералогія, фізика (6-й клас); здоров'я та харчування людини, хімія (7-й клас); анатомія, всеосяжний розгляд взаємозв'язків природних явищ (8-й клас); загальний огляд курсів природничих

наук (біологія, фізика, хімія), включаючи розгляд сучасних природничо-наукових проблем (9–12-й класи), зокрема: антропологія (9-й клас); людина як цілісність (10-й клас); учення про клітину (11-й клас); загальний огляд із біології, палеонтологія, етнографія (12-й клас) [156].

Провідними методами засвоєння змісту природничої освіти є художньо-образне (1–5-й класи) та феноменологічне (із 6-го класу) викладання. Реалізація таких підходів передбачає міжпредметну інтеграцію та активне залучення художньо-естетичного компоненту. Так, значний художній елемент вводиться в навчання природознавства на початковому ступені (декламація й реcitaція дитячих рим, маленьких і великих віршів; малювання рідкими фарбами, ліплення, драматизація тощо), що активізує емоційно-почуттєве життя дитини, стимулює її творчу фантазію, сприяє розвитку розумових здібностей, морально-вольових і соціальних якостей.

Малювання, ліплення органічно поєднується й з уроками зоології та ботаніки. Передача через кольоровий малюнок або фігурку з воску чи глини форми, грації, звичок, поведінки певної тварини сприяє проникненню в її суть, кращому розумінню її відмінностей від інших видів тварин. Те ж само стосується й прискіпливого придивляння при вивченні рослинного світу.

Художня діяльність є фундаментом і подальшого засвоєння природничих дисциплін. Наприклад, у фізиці вивчення акустики ґрунтується на досвіді, якого набули школярі під час гри на музичних інструментах: від художнього сприймання музики поступово переходять до фізичного трактування, тобто «музика народжує акустику». Так само живопис й образотворчий досвід сприяють народженню оптики тощо.

В освітніх програмах різних ступенів навчання робляться відповідні акценти, пов'язані з віковими змінами. Так, у перші два роки навчання дитина ще повністю ідентифікує себе з оточенням і не намагається його аналізувати. Основні передумови для ознайомлення з навколишнім світом створюються через звернення переважно до уяви дитини: увесь навколишній світ говорить із дітьми людською мовою, ніби відкликається зі зовнішнього світу.

У віці 9–10 років дитина починає розрізняти себе та навколишній світ, а отже, існує небезпека виникнення в учні підсвідомого почуття відчуження від зовнішнього світу. Для відтворення гармонії між внутрішнім та зовнішнім світами у 3-му класі, зокрема, вводиться практична дисципліна з побутознавства, спрямована на знайомство з давніми професіями й ремеслами, походженням побутових речей (харчові продукти, папір, мило тощо), щоб вони не здавалися дітям чужими та дивними. Учні також засвоюють «дідівські»

способи вирощування хлібу, виготовлення одєжі, взуття, будівництва тощо. Здатність сприйняття навколишнього світу, що утворюється в цей час, дозволяє розпочинати знайомство з образом людини та тваринним світом.

Оскільки 9–10-річна дитина вчиться по-новому зв'язувати себе з оточенням, то у викладанні природознавства намагаються показати, як пов'язана людина зі світом, у якому вона живе. Так, у зоології (4-й клас) тварини вивчаються у порівнянні зі структурою організму людини. Питання: «Що спільного в людини та тварини й чим вони відрізняються?» завжди присутнє на уроках. Обговорення того, хто й як пересувається, допомагає дітям зрозуміти особливості кожної тварини та людини. Тому щільне місце відводиться вивченню будови кінцівок тварин. Учні переконуються, що тварини певним чином «спеціалізуються» в якомусь одному напрямі: хтось швидко бігає, хтось плаває, хтось лазить по деревах тощо. Людина, звісно, не має таких властивостей, але вона має різноманітні здібності, яких немає у тварин. Людина може використовувати свої руки свідомо й виконувати ними суто людські дії: писати, малювати, ліпити, грати на музичних інструментах, створювати машини та управляти ними тощо. Говорячи про структуру передніх кінцівок, учитель звертає увагу на те, як окремі деталі фізіологічної побудови, які в сукупності й ніби в зачатку має людина, у самих різних тварин доведено до досконалості. За словами Р. Штайнера, людина може виявити, що вона ніби «розкидана по частках у всій царині тварин» [198]. Діти вчать захоплюватися здібностями тварин, дивуватися їх розмаїттю, але водночас оцінювати й їх однобічності. Такий підхід до вивчення тваринного світу виховує в учнів моральну стійкість: коли людина виросте і перед нею, можливо, виникне небезпека залучення в яку-небудь злочинну діяльність, вона має усвідомлювати, що тим самим вона перестає бути людиною й наближується до хижака або стерв'ятника. А якщо вона втратить інтерес до життя, стане фаталістом, то наблизиться до, наприклад, корови. Тобто, якщо людина стає однобічною, то в неї виявляються якості тварини, причому не її переваги, а саме «недоліки», що притаманні тому або іншому представнику тваринного світу.

Посилення відчуття власної самості з віком, зростаюча здатність до сприйняття оточення зумовлюють початок занять із предметів, які передбачають спостереження навколишнього світу та звільнену від безпосередньо теперішнього здатність до часового та просторового сприйняття. Зокрема це стосується ботаніки, курс якої розпочинається у 5-му класі з обговорення ролі тепла, землі, вологи, повітря для розвитку рослин. При цьому

рослинний світ від найпримітивніших до вищих представників порівнюється зі ступенями розвитку людини. Так, гриби, що швидко ростуть, але досить не розвинені організми, можуть бути порівняні з дитиною грудного віку. Квітучі рослини з їх більш розвиненими властивостями – із дітьми, які готові до школи, і так далі.

Інший спосіб виробити загальний підхід на уроках ботаніки – це уявити сходження на високу гору в тропіках, наприклад Кіліманджаро, уявити послідовність зміни зон рослинного світу від джунглів, змішаних лісів до мохів, лишайників і вічних снігів (що схоже на мандрівку від екватора до Північного полюсу). У цьому разі ботаніка виходить на географію, що надто важливо з огляду на єдність та взаємне проникнення різних галузей знань. Такий підхід до вивчення рослинного світу орієнтується на справжній інтерес до умов розвитку й життя рослин, які (порівняно з тваринами) знаходяться далі від людини. Осягнення цілісних взаємозв'язків навколишнього світу досить важливо й з огляду на екологічну культуру. Розуміння впливу природних факторів на зростання рослин призводить до з'ясування ролі добрива й необхідності максимального збереження родючості ґрунту. Уявлення про біологічні взаємозв'язки в навколишньому світі дозволяє подолати споживацьке ставлення до природи й навчити дбайливо ставитися до неї. Підготувати дитину до такого повороту в свідомості й покликано вивчення природознавства в цьому віці.

В 11–12 років в розвитку свідомості учнів настає новий якісний перелам, що виявляється у пробудженні самостійного внутрішнього життя, глибокому інтересі до навколишнього світу та потребі розуміти причинно-наслідкові зв'язки й давати їм оцінку. Це дозволяє вивчати те, що відбувається в зовнішньому світі незалежно від людини. Тому, зокрема, у ботаніці розглядаються рослинні зони в їх відношенні до кругообігу сонця. Рівень свідомості учнів дозволяє також уточнити спостереження за зовнішнім світом і виявити загальні закономірності, що стоять за окремими фактами й явищами. У зв'язку з цим у природознавстві вводяться нові предмети, що вимагають самостійного мислення та власної внутрішньої активності: мінералогія, фізика (6-й клас), хімія (7-й клас). Так, у вивченні фізики, йдучи благодотворним шляхом «художнє передувє інтелектуальному», починають з акустики, потім йде оптика (при цьому організація людського ока поки не обговорюється, оскільки в цьому віці ще рано показувати, як в органах відчуття в живе «врізаються» фізичні закономірності). Далі починають вивчати вчення про тепло, електрику, магнетизм і так далі. За перший рік навчання фізиці учням дається загальна

наочна картина (усеосязний огляд) того, що може відкритися людині при спостереженні неживої природи, оскільки ще перед настанням перехідного періоду дитина починає пильно вглядатися в неї й осягати її в переживанні.

У 7-му класі, коли закінчується перехідний період, характер навчання фізиці змінюється. Учні в основному здійснили душевний перехід у зовнішній світ, і тепер власний організм (зокрема здоров'я людини та харчування) став для них об'єктом, тому вони у змозі розглядати його в контексті інших зовнішніх процесів, що й вивчаються з цієї нової точки зору. Коло раніше вивчених явищ фізичної природи розширюється й поглиблюється. Йдеться не про нудне повторення: порівняльно-наочний підхід попереднього року навчання в 7-му класі отримує новий напрям – застосування одержаних знань у житті. Для людини, яка в період статевого дозрівання прагне дистанціюватися від дорослих, стають важливими питання: «Які мої можливості знайти своє місце в житті? Що я можу зробити корисного для інших людей?». У цьому ряду запитань стоять і проблеми взаємин людини та природи, використання техніки й охорони навколишнього середовища. Тому, на відміну від попереднього року вивчення фізики, коли дитиною переживалися сили природи, у 7-му класі передбачається широке використання фізичних приборів, технічних засобів навчання, робота яких основана на вивчених природних явищах. У техніці людина зустрічається з мисленням і цілеспрямованими діями винахідників та виробників, які зуміли оволодіти механічною тяжкістю, що існує в світі, й дати їй новий образ. Виходячи з цього, учень може мати приклад і сили для того, щоб здійснити щось подібне й у собі самому – підкорити тяжкість власного тіла й перетворити її у процесі навчання. Так, у механіці, включаючи гідростатику й аеромеханіку, підліток вживається в механістичне зовнішнього світу й осягає його своїм мисленням. Таким чином, щось зовнішнє, що діє з примусовою необхідністю, може бути приведено до переживання внутрішньої свободи.

Із сьомого року навчання розпочинається й вивчення хімії, що як об'єкт пізнання стоїть від підлітка далі, ніж фізика, оскільки глибше пов'язана з тілесністю людини. Якщо перенести хімічні процеси, що спостерігаються в лабораторії, на людину, то вони могли би зруйнувати її тіло. Вплив хімічних сил може бути сприйнято людиною так, як якщо би в неї під ногами заколивався ґрунт. У людському тілі хімічні процеси панують, але їх вплив не такий сильний, як це можна спостерігати у природі, та йому протистоять сили організму, що перетворюють хімічне так, що воно може бути включено в тілесність. Окрім цього, на заняттях хімією від учнів вимагається більш висока ступінь об'єктивності, ніж на заняттях фізикою, що має справу переважним

чином із уже мертвим, водночас хімічні процеси впливають безпосередньо на живе. Це слугує поясненням, чому вивчення хімії у вальдорфській педагогіці вважають необхідним починати на рік пізніше, ніж заняття з фізики.

Вивчення хімії розпочинають із процесу горіння, і від такого звичного явища переходять до простих хімічних уявлень. Знаходячись у межах якісних уявлень, учитель складає адекватні поняття про ті хімічні процеси, що відбувається в органічних тілах (крохмаль, цукор, білок, жир тощо).

8-й клас, коли закінчується основна ступінь навчання, є певною мірою підсумковим, тому природні явища в фізиці та хімії розглядаються в усеосяжних взаємозв'язках.

Учні старших (9–12-х класів) за останні чотири роки вивчають ще раз шкільну програму, але вже на зовсім іншому рівні – з висоти свого власного розуміння відношень, зв'язків, явищ, фактів тощо.

Юність – це період самопізнання, і навчання у школі має давати живлення людині для цього, розширюючи її світогляд. Картографія й астрономія – Земля й Космос – людина й людство – лейтмотиви вивчення природознавства на старшому ступені. Старшокласники роблять крок від сфери душевних переживань до об'єктивно-духовної галузі, тому природознавство концентрується на духовній конфігурації людства, і предметом вивчення серед іншого є й етнографія – наука, що, за Р. Штайнером, має досліджувати не лише первісні, а й усі нині існуючі народи й культури. Це допомагає молодій людині зрозуміти виникнення сучасної культури й образу життя, що відповідає пробудженню суспільної свідомості.

Якщо в середніх класах учні за допомогою приборів та різного обладнання вивчали елементарні фізичні та хімічні явища, то з 9-го класу йдеться про те, щоб навчитися розуміти, як певні природні явища працюють безпосередньо в техніці (локомотив, двигун внутрішнього згоряння, рентгенівський апарат, телефон, комп'ютер тощо), тому аналіз технічних апаратів і приладів стає важливим завданням навчальних занять.

У вивчення предметів природничого циклу, як зазначалося вище, із 6-го класу вводиться феноменологічний підхід. Тому експерименти й дослідження відіграють основоположну роль на заняттях аж до останнього навчального року: жодного висновку не робиться без повного підтвердження спостереженнями. Завдяки феноменологічному підходу обсяг навчального матеріалу вальдорфської школи, порівняно з традиційною, якісно розширюється й поглиблюється. Наприклад, у 12-му класі, знову повертаючись до оптики й аналізуючи існуючі моделі світла (корпускулярна, хвильова,

квантова) та структури атома, школярі знайомляться з формами мислення й основами теорії пізнання, зокрема істинного пізнання матерії. Розгляд наукових теорій пробуджує власні духовні сили молодшої людини та її прагнення до пізнання й самопізнання, творчого засвоєння світу й самої себе.

Величезне значення у старшій школі мають заняття зі сучасних технологій (10–12-й класи), знайомство з якими дає образ діяльних сил у житті суспільства, що досить важливо для людини на етапі розвитку, що характеризується переходом до активного соціального життя. Якщо в молодших класах дітей знайомлять із примітивними, «дідівськими» способами виробництва речей повсякденного користування, то у старших класах учні вивчають сучасні аграрні та промислові технології. Вони працюють у цехах фабрик і заводів, на сільськогосподарських фермах, аналізують ринок, транспорт тощо. Так, вивчаючи інформаційні технології, учні не грають на комп'ютерах, а працюють із сучасною обчислювальною технікою і знають, як вона сконструйована.

В 11–12-х класах школярі проводять також фундаментальні індивідуальні роботи за власним вибором. Деякі обирають художню (музика, живопис, скульптура, театр тощо) або ремісничу галузь. Інші висувають наукові цілі та здійснюють серію природничо-наукових експериментів. Практика свідчить, що для такої роботи учні вальдорфських шкіл мають усі передумови, оскільки завдяки самостійному мисленню не просто запам'ятовують факти, а завжди хочуть проникнути якомога глибше, побачити за окремими явищами ціле, єдине, систему. Виявляючи підвищений інтерес до людини та Всесвіту, особливо небайдужими й активними вони стають, якщо мова йде про подолання людських життєвих проблем за допомогою наукових методів. Їхня потреба давати власні оцінки в питаннях пізнання призводить до того, що часто у вільний час вони займаються проблемами, пов'язаними з науковими інтересами.

Варто відзначити, що, за результатами європейських досліджень PISA (читання і розуміння текстів), у наборі використаних даних здібності вальдорфських учнів у галузі природничих наук, порівняно з учнями традиційної школи, «набагато вище середніх». Між тим, більшість вальдорфських випускників, зокрема в Німеччині, обирають гуманітарні спеціальності (учителі, лікарі, соціальні працівники тощо), хоча багато хто з них стають також інженерами та вченими [54, 214].

Порівняння груп учнів американських вальдорфських та державних шкіл за трьома різними критеріями тестів (два тести вимірювали вербальне й

невербальне логічне мислення, третій тест був міжнародним тестом TIMMS (якість природничо-математичної освіти), що охоплював наукове розуміння фізики, зокрема магнетизму) засвідчило, що вальдорфські учні в тесті TIMMS отримали більше балів, ніж учні державних шкіл; у тестах логічного мислення вальдорфські учні одержали такі же бали, що й учні державних шкіл. Водночас, коли тестами на логічне мислення вимірювали розуміння учнями відношень «від частини до цілого», результати вальдорфських учнів були набагато кращими, ніж учнів державних шкіл [150].

Переважаючою більшістю дослідників відмічається ентузіазм і прагнення вальдорфських школярів займатися науковими дослідженнями. Водночас наголошується на тому, що власне вальдорфська освітня програма з природознавства здається дещо застарілою, а також включає деякі навколо-наукові матеріали. У зв'язку з цим дослідники констатують наявність нерозв'язаного конфлікту: неточні наукові дані можуть привести до кращого розуміння природничої науки [220].

Отже, вальдорфська природнича освіта, що передбачає використання природовідповідних (художньо-образного та феноменологічного) методів викладання, залучення у вивчення природничих дисциплін значного художньо-естетичного елементу (живопис, гра на музичних інструментах, декламація, участь у драматичних постановках тощо) забезпечує високу якість навчальних досягнень школярів.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [38].

5.4. «Життя в мистецтві»: естетичне виховання особистості у вальдорфській школі

Мистецтво як невід'ємна частина людської культури, визначний вид її прояву впродовж багатьох століть посідало одне з провідних місць за силою впливу на становлення й розвиток людини. Високорозвинені суспільства завжди ставили мистецтво в центр освіти, розуміючи його цінність для формування світогляду, духовності й інтелекту, універсальну доступність різних форм творчості для засвоєння з раннього дитинства.

Посилення й переосмислення непересічної ролі мистецтва як невід'ємного компонента загальної середньої освіти актуалізуються в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» та формування у школярів ключових компетентностей для життя, зокрема культурної компетентності – обізнаності й самовираження у сфері культури, що передбачає глибоке

розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення й поваги особистості до розмаїття культурного вираження інших людей [71].

Це закономірно привертає особливу увагу до шляхів удосконалення естетичного виховання й освіти особистості та вимагає аналізу підходів до розв'язання цієї проблеми в зарубіжній педагогіці, зокрема у вальдорфській школі.

5.4.1. Вальдорфські підходи до виховання мистецтвом

Мистецтво має величезне значення для всього життя людини, починаючи з раннього дитинства, водночас особливу роль воно відіграє у вікову епоху від 7 до 14 років. Це зумовлено тим, що найважливішою особливістю дитини, яка вступила в пору шкільної зрілості, є її образне мислення. Саме тому девізом цієї епохи розвитку є: «Світ прекрасний». Тим самим у Штайнер-педагогіці звертається увага на те, що дитина цього віку сприймає світ не стільки розумом, скільки по-дитячому щиро – як митець – і все, з чим стикаються діти у своєму оточенні, вони перетворюють на внутрішні картини і образи [190, с. 146].

Означений віковий період – це час пробудження внутрішнього світу дитини, формування її характеру, темпераменту, звичок, розвитку всього, що пов'язано з емоційно-почуттєвим досвідом: внутрішнього ставлення до морального й аморального, здатності співчувати, переживати прекрасне та відторгати потворне тощо

Своє внутрішнє життя дитина сприймає завдяки художній творчості й це відчуття «душевного самосприйняття» має бути присутнім у навчанні будь-якому предмету.

З огляду на це заняття мистецтвом важко переоцінити. У шкільні роки мистецтво створює свого роду міст від світу дитинства до світу дорослих: «Коли дитина вступає до школи, важливо спрямовувати і всіляко переносити її зумовлені грою здібності, талант і вміння на художню діяльність, у якій зберігається свобода внутрішньої активності; водночас ми маємо справлятися зі зовнішнім матеріалом, пов'язаним із працею. Тоді побачимо, як завдяки художньому підходу можна повністю спрямовувати виховання так, щоб радість і розкріпаченість художньої діяльності зливалися зі серйозністю праці» [197, с. 25].

Дитина шкільного віку все, що відбувається навколо неї, оцінює з позиції відчуттів, тобто з позиції «подобається – не подобається». Цілеспрямованому використанню природної для цього віку здатності та схильності до емоційно-

естетичної оцінки й висловлення суджень сприяє залучення в освітній процес мистецької діяльності.

Заняття мистецтвом мають ще один суттєвий аспект. Фізіологічною основою емоційно-почуттєвої сфери, переважний розвиток якої відбувається в перші сім шкільних років, є ритмічна система (система органів дихання та кровообігу). А, наприклад, музика – це ритм, який входить у дитину, і вона ніби сама стає скрипкою або роялем, оскільки внутрішні ритми в людині відтворюють те, що звучить у грі музичного інструмента. Музичне переживання, за Р. Штайнером, – це врівноваження слухового сприйняття та ритмічного процесу дихання. Сказане про музику в ще більш тонкій формі відноситься до інших занять мистецтвом – живописом, скульптурою тощо. Зіткнення дітей із прекрасним – красою слова, звуків, форм, пропорцій, композицій, гармонією кольорів, мелодій, ритмів, такту тощо – внутрішньо відтворюються й оживають у життєвих процесах дихання та кровообігу [204, с. 56].

З огляду на це вальдорфська педагогіка як «здорова педагогіка спирається не на окремі види мистецтва, вона виходить з усього досвіду художнього досягнення людства» [206, с. 100]. Тому вальдорфські школярі займаються живописом, малюванням, ліпленням, декламацією, рецитацією, евритмією, співами, грою на музичних інструментах, беруть участь у хорі й оркестрі, драматичних постановках тощо.

Широкий спектр мистецьких занять має значущий вплив на розвиток художнього почуття, чому вальдорфська школа приділяє пильну увагу: «З особливим піклуванням слід ставитися до виховання естетичного смаку та пробудження художнього почуття». Для дитини, яка позбавлена благословення розвинути художнє почуття в ці роки, у подальшому житті залишаються недоступними багато галузей буття світу [197, с. 25].

Для розвитку художнього почуття не слід нехтувати ніякими видами мистецтва: «Пробудження музичного почуття, почуття форми щодо архітектурних стилів, пластичних та графічних образів, пробудження почуття гармонії кольорів у живописі – ніщо не може бути упущено у вихованні... Завдяки розвитку художнього почуття розвиваються також радість життя, любов до буття, працездатність. Почуття прекрасного, художнє почуття – вони здатні зробити відношення між людьми більш красивими та шляхетними!» [181, с. 340].

Відомо, що сприятливий вплив естетичного елементу, мистецтва на життя почуттів відбувається подвійним чином: через сприйняття художнього та

через самостійну художню діяльність. У вальдорфській школі значна увага приділяється гармонійній взаємодії та взаємному зміцненню обох видів діяльності. Так, слухання музики сприятливо впливає на функції голови людини відносно всього іншого організму, а співи, евритмія діють оздоровче на функції тіла відносно голови тощо [199, с. 42].

Отже, мистецтво як «мова серця» у вальдорфській школі виступає не лише як навчальний предмет, а й як один з провідних принципів виховання. Саме в цьому разі може повністю розкритися емоційно-почуттєве життя дитини, з її уявленнями про те, що таке «симпатичне – антипатичне», «красиве – жахливе», «вийшло – не вийшло». Через радість прекрасного в дитині пробуджується прагнення переробити потворне, наприклад, відпрацьовувати виконання музичної п'єси доти, поки вона не зазвучить насправді прекрасно. Або, не жалкуючи зусиль, тривалий час займатися геометричними побудовами, щоб у підсумку отримати досконале креслення. Навпаки, нестача збуджуючої художньої діяльності, вправи у формуванні інтелектуальних суджень про красиве та потворне, симпатичне та антипатичне, інтелектуальне оцінювання дій інших людей – усе це призводить до надмірної вимогливості та критиканства.

Дисципліни художньо-естетичного циклу, на які відводиться приблизно третина годин навчального плану, мають таку же значущість, як і загальноосвітні предмети та вивчаються впродовж усієї 12-річної вальдорфської освіти. Багаторічні заняття різними видами мистецтва не тільки розвивають багату в кількісному й якісному відношенні палітру почуттів, але й є дієвим процесом пізнання світу, виховують волю, сприяють розвитку моральних і соціальних якостей. Сформована здатність особистості природнім чином користуватися мовою й виразними методами мистецтва є важливим чинником становлення людської душі й духу. Наслідком цього є оздоровлення та зміцнення в людині цілісного начала – основи універсальної людської природи.

Сили художньої творчості дитини стимулюються вже з перших шкільних кроків завдяки тому, що на заняттях мистецтвом відмовляються від чисто зовнішнього зображення конкретних предметів на користь вправам й роботі з елементами відповідного мистецтва.

Важливим аспектом вальдорфської освіти є також тісна взаємодія різних галузей викладання, інтегрування навчальних предметів, особливо на початковому етапі, де навчання математики, рідної мови, природознавства,

іноземних мов, історії тісно пов'язується із заняттями музикою, живописом, ліпленням, рецитацією, театром тощо.

Неформальне включення в навчальний процес як обов'язкових компонентів музичного, художнього, поетичного сприйняття світу, синтез наукового й художнього підходів до розгляду навчального матеріалу, оживлення його кольоровими та звуковими переживаннями викликають у дитини душевні рухи. Учень починає, з одного боку, емоційніше ставитися до кольорового та звукового розмаїття, а, з іншого боку, глибше розуміти й відчувати прекрасне та потворне, моральне й аморальне у світі.

Так, власно «музичне» виходить далеко за межі предмета «Музика». Зокрема, синтетичне поєднання музики з навчанням математики, відпрацювання музично-ритмічних закономірностей, диференціація звуків (за частотою, ритмом, темпом) допомагає краще засвоїти лічбу або дробі. Вивчення історичних епох підкріплюється музичними переживаннями тих часів. Чільне місце музика та співи посідають у вивченні іноземних мов, що створює відповідну навчальну атмосферу, завдяки якій дитина миттєво запалюється від одного музичного звучання культури іншої країни. Унаслідок цього діти легше й краще сприймають і засвоюють іноземну мову, її звуки, ритм, інтонації, наголоси тощо. Вивчення акустики (перший розділ фізики) базується на багатому досвіді, який учні набули під час гри на різних музичних інструментах, тобто «музика народжує акустику».

Те ж само стосується й уроків образотворчого мистецтва: заняття живописом інтегруються до всіх предметів – як природничо-математичного, так і гуманітарного циклів. Зокрема, навчання письму й читанню тісно пов'язане з малюванням рідкими фарбами. Система вправ із кольорами спрямована на те, щоб у душі дитини виникло «відчуття кольорової перспективи» (Р. Штайнер). Завдяки цьому формуються рухливі уявлення, рухливі сприйняття та рухливі вольові дії. Інтенсивне диференційоване сприйняття червоного як наближення та синього як віддалення, що веде до душевних внутрішніх рухів, надто важливе для усвідомленого читання. Перший жест – наближення, занурення в написане – веде до узнавання знаків і слів; другий – віддалення, встановлення дистанції – робить можливим розуміння смислу прочитаного [205, с. 95].

Малювання рідкими фарбами органічно поєднується й з уроками краєзнавства та природознавства, пізніше – ботаніки та зоології. Так, переживання через кольорові вправи зв'язків між «характером» тварини та її формами, рухами, поведінкою підвищує здатність свідомого спостереження

природи, сприяє розвитку якісно нового, емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. Малювання супроводжує також уроки географії (створення олівцями та фарбами географічних карт, зображення географічних зон), історії (образне відтворення особливостей основних культурних епох – об'єктів архітектури, побуту людини, народних костюмів тощо), а також фізики, де, зокрема, «живопис народжує оптику» (використання образотворчого досвіду в трактуванні оптичних законів).

Школярі малюють не лише рідкими фарбами й олівцями, а і восковою крейдою, а також вугіллям, створюючи чорно-білий малюнок (із шостого класу), що сприятливо впливає на учня в період статевого дозрівання, який переживає «час контрастів».

На всіх ступенях навчання образотворче мистецтво є одним із важливих засобів оформлення робочих («епохальних») зошитів (малюнки, схеми, карти, плани тощо), які у вальдорфській школі є своєрідними підручниками, створеними власними руками учнів.

З огляду на поглиблення душевних сил дитини найважливішу роль у Штайнер-школі відіграють реcitaція й хорове читання. Починаючи з першого класу діти декламують дитячі рими, маленькі та великі вірші. Декламація продовжується й у подальшому, оскільки поезія повністю розкривається лише перед тим, хто не лише читає вірші, а й осягає поезію з її мовного, звукового контексту.

Чільне місце у Штайнер-школі посідає театр. Якщо діти 1–3-х класів показують невеличкі інсценівки віршів, байок, легенд, то вже з 4–5-х класів репертуару приділяється пильна увага. Традиційним для вальдорфської школи є те, що у 8–9-х класах учні представляють якийсь твір із світової класики. Драматичні постановки відіграють значну роль у виробленні художнього смаку й естетичного стилю, розвитку соціальної активності тощо.

Завершенням і вінцем естетичного виховання у Штайнер-школі є введення з 9-го класу самостійної дисципліни – історії мистецтва. Спочатку, у молодших і середніх класах, учні живуть у ситуації елементарної естетичної діяльності. За такої умови художній досвід дитини з часом стає все більш зрілим, що дає змогу в останні шкільні роки навчитися розуміти мистецтво, дізнаватися, як створюється той або інший його вид, осягати мистецтво в його історичному розвитку.

На прикладах видатних творів літератури, живопису, музики, скульптури учні знайомляться з розвитком мистецтва від античності до сучасності. Стикаючись із шедеврами, вони конкретно сприймають зміст понять

«прекрасне», «мистецтво», метаморфози прекрасного за часів Давньої Греції, Відродження тощо. Школярі розглядають естетичні особливості світової музичної й поетичної творчості, а також аналізують будівельні технології та їх розвиток, що сприяє розумінню елементів будівельного мистецтва в його величних культурно-історичних формах і стилях. Наприкінці навчання учням надається загальний огляд усієї історії мистецтва, в якому проводиться класифікація та розглядається його поетапний розвиток від «символічного» через «класичне» до «романтичного». Так мистецтво у Штайнер-школі сприяє розвитку творчих здібностей особистості й приводить її до усвідомлення творчої природи людини.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [41].

5.4.2. Початкова музична освіта

Як невід’ємна складова вальдорфської освіти навчальна дисципліна «Музика» концептуально базується на цілісному підході до особистості та всебічному врахуванні специфіки вікового та індивідуального розвитку дитини.

Предмет «Музика» у вальдорфській школі орієнтований на практичне засвоєння музичної культури – особливої сфери, у якій природним чином, через переживання, відбувається становлення особистості, побудова міжособистісних взаємин, формується ставлення до світу в цілому.

Спектр навчальних цілей музичної освіти достатньо широкий. Так, уроки музики спрямовані на засвоєння музичних знань (знання про виразні засоби й образність музичного мовлення, фольклор, найкращі твори класичної спадщини й сучасної творчості, видатних композиторів), оволодіння вміннями й навичками самостійної творчої діяльності (хорові й сольні співи, ритмічно-пластичні та танцювальні рухи, гра на різних музичних інструментах, імпровізація, музична грамотність), уміннями слухати й діяти спільно з іншими людьми (завдяки виступам у хорі та оркестрі). Уроки музики покликані також виховувати загальну музичність (виконавська культура та культура слухання, здатність сприймати образний зміст музики та втілювати його в різні види музично-творчої діяльності) [156].

Окрім навчальних цілей, перед музичною освітою висувуються й цілі, спрямовані на повноцінний цілісний розвиток дитини. І музика в цьому аспекті надає найширші можливості. Йдеться про те, що музика зачіпає всі сфери людського психічного життя, оскільки в ній є три галузі, які можна співвіднести з мисленням й думками людини (мелодичний елемент), емоціями

та почуттями (гармонія, мінорний або мажорний настрій), волею та рухом (ритм).

Між тим, музика безпосередньо впливає на ритмічну систему (система органів дихання та кровообігу) – тілесну організацію емоційно-почуттєвого життя людини: музичне переживання є врівноважуванням слухового сприйняття й ритмічного процесу дихання та кровообігу. Те, що пережито в ритмічній системі, потім людина опосередковує через нерви і таким чином почуте народжується в нервово-почуттєвій системі як уявлення [204, с. 56].

З огляду на вище зазначене, найважливішою метою музичної освіти є розвиток багатой, в якісному й кількісному відношенні, культури почуттів. Музика ніби інтегрує з облагородженої, окультуреної сфери почуттів усю цілісну людську особистість. Особливо слід виділити розвиток емоційно-естетичного сприйняття дійсності, соціальних якостей – здатності дитини розуміти людей через музику.

Хоча сприйняття й переживання музики безпосередньо не пов'язані зі змістом та діяльністю мислення, музичні заняття сприяють розумовому розвитку й є дієвим процесом пізнання світу, оскільки закономірності музики (основні зв'язки, формальні структури, закони гармонії) можна виразити логічно, аж до математичних відношень. Музичні заняття також надають імпульс для розвитку образного мислення, фантазії та пам'яті.

Очевидна роль музичних занять у вихованні волі. Музика безпосередньо пов'язана з ритмом і повторенням, а кожне свідоме повторення зміцнює волю, а з нею готовність діяти. Кожний професійний музикант або аматор, який намагається оволодіти елементарними музичними навичками, знає, що для отримання красивого й досконалого звуку при співі або грі на інструменті необхідне повне включення вольових сил, що одразу виявляється в характері звучання й дає зворотній зв'язок. Музика – це також радість. Через радість прекрасного в дитині пробуджується прагнення перетворити некрасиве (жахливе, спотворене), наприклад, відпрацювати виконання музичної п'єси доти, поки вона не зазвучить дійсно прекрасно.

Важливим аспектом вальдорфської освіти є також тісна взаємодія різних галузей викладання, інтегрування навчальних предметів, особливо на початковому етапі навчання. Так, навчання математики (лічба, дробы) поєднується з відпрацюванням музично-ритмічних закономірностей. У навчання рідної мови (розвиток мовлення, навчання письму й читанню), залучаються співи, гра на музичних інструментах. Так само навчання іноземних

мов, історії, географії відбувається в атмосфері неформального музичного супроводу.

Характерним для вальдорфської школи є чітке співвіднесення освітнього процесу з особливостями вікового та індивідуального розвитку дитини, що знаходить адекватне відображення в навчальних програмах. Так, у період від сьомого до дев'ятого року життя (1–2-й класи) душевні сили дитини (мислення, почуття, воля) ще утворюють єдність і тісно пов'язані один з одним. Спорідненій душевній конфігурації дитини цього віку є музична виразність форми так званого квінтового ладу. У межах «квінтового настрою» мелодія, гармонія й ритм переплітаються один з одним. Елементів гармонійного звучання багатьох звуків (акордів) ще немає, як і немає основного тону, а також пов'язаного з тактом ритму. Мелодія вільно звучить навколо «центрального тону» (ля). Перевага надається пентатонічній мелодії: завдяки відсутності ввідного тону вона не пов'язана з основним тоном, а ритм, що вільно звучить, повинен орієнтуватися на якість вдиху та видиху. Отже, у перші два шкільних роки уроки музики знаходяться під знаком одноголосного співу, інструментального музикування в настрої квінти, вільного безтактового ритму, обходячись без гармонії та нотної фіксації.

Специфікою учнів молодшого шкільного віку є також образність мислення та потреба дітей в активній діяльності. У зв'язку з цим дітей підводять до начал музики через власну практичну роботу: вчать слухати, розрізняти, вибудовувати звуки, імпровізувати на простих інструментах і пристроях (металофон, ксилофон, дзвоники, трикутник, ліра, флейта тощо). Завдяки емоційному переживанню дійсності в дітях намагаються пробудити музичне почуття, тобто бажання перетворювати емоції в музичні звуки.

Школярі мають справу лише з «живою» музикою (прослуховування записів розпочинається тільки з 7-го класу), обов'язковим є відвідування концертів й організація різноманітних виступів у школі.

З огляду на ефективність впливу музичної освіти на розвиток почуттів і волі багато уваги приділяється ритмічному чергуванню слухання й виконання музики, а також співу та слухання музики, взаємодія яких гармонізує душевний стан дитини.

Багато уваги у вальдорфській школі приділяється ритмічним вправам, пісні співаються з «руховим супроводом»: використовуються рухи з шумовими та ударними інструментами, діти набувають найпростіших хороводних навичок (побудова кола, крокування «змійкою», притопування, припліскування). Через

такі вправи в хоровому співі дитина отримує сильні імпульси естетичного переживання прекрасного.

У вальдорфській школі чітко враховується вікова динаміка дитячої свідомості. Якщо в перші два роки навчання в дитині зберігається сильно виражена схильність до наслідування та прагнення до повної ідентифікації себе з оточенням, то у віці приблизно дев'яти років відбувається перехід до сприйняття себе як єдиного цілого з оточенням до усвідомлення й переживання свого відокремлення від навколишнього світу. Цей перехід Р. Штайнер назвав «Рубіконом» у житті дитини (як Цезар перейшов Рубікон і зробив відступ неможливим, так і діти в цьому віці безповоротно уходять із дитинства). Такі зміни, посилюючи самосвідомість дитини, почуття власної індивідуальності, сприяють зростанню пізнавальних можливостей дітей, дозволяючи їм спостерігати й аналізувати світ ззовні.

Перелам у цьому віці утворює своєрідний перехід до наступного якісного ступеню музичної освіти, пов'язаного, зокрема, з терцією. У цей час важливими є також такі аспекти, як перший досвід у багатоголосному співі та співі канонів, початок навчання нотній грамоті й перехід від пентатоніки до діатоніки.

На заняттях музики починають використовувати інші музичні інструменти (фортепіано, гітара, баян, акордеон, скрипка, віолончель). Кожному школяреві підбирається музичний інструмент для індивідуальних занять (засвоєння обраного інструменту здійснюється в системі додаткової освіти у другій половині дня).

Усі діти у вальдорфській школі грають, принаймні, на одному з музичних інструментів. За Р. Штайнером, музичне виховання потрібно не лише музично одарованим дітям: музичні здібності є в кожній дитині, але в деяких вони знаходяться надзвичайно глибоко, однак їх можна «витягнути на поверхню», якщо підійти до цього з любов'ю й терпінням [191, с. 37].

У виборі інструменту враховуються схильності й індивідуальні риси характеру дитини, а також розмаїття виразних форм і можливостей кожного інструменту для подолання однобічності розвитку особистості [221, с.72].

Наприклад, у разі смичкових інструментів (скрипка, віола, віолончель) йдеться про мелодійні інструменти. Ритм дихання, власне, і є ритмом мелодії. Тільки у смичкових інструментах цей потік дихання відтворюється не повітрям, а смичком. У русі смичка по струнах і міститься «дихання» мелодії. З урахуванням того, що до 9-річного віку дитина має розуміння переважно

мелодії, доцільно в цьому віці основну увагу звертати на рух смичка, на те, щоб цей рух виникав із зорового образу.

Слід відмітити, що звучання смичкових інструментів цілком формується в серединній людині – у сфері відчуттів, із тієї сфери, в якій і корениться сприйняття гармонії. Дитина, яка живе переважно у сфері відчуттів, як правило, буде тяжити до смичкових інструментів, особливо до віолі. Якщо же у сфері відчуттів дитини спостерігається легкість розумового сприйняття, то її буде приваблювати скрипка – через її більш високе звучання. У віолончелі же більш низька тональність звучання, що значною мірою орієнтується на вольовий елемент, а отже, віолончель обирають діти, яких приваблює практична діяльність.

Ще одним мелодійним інструментом є поперечна флейта. Легкість і рухливість, що притаманні грі на флейті, свідчать про її спорідненість сфері уяви й думок. Проте мелодія флейти не покидає галузь істинного переживання музики (сферу почуттів) і повністю не потрапляє у сферу уявлень. Флейтисту для здобуття звуків потрібний потік дихання, який пов'язаний із серединною людиною, а отже, гра на флейті ніби «прив'язує голову до серця». Із цієї ж причини потяг до цього інструменту відчують діти, які надають перевагу життю своїх уявлень і думок (часто в цьому вони досягають певної легкості й рухливості). Водночас буває і так, що флейту обирають діти, які хочуть оволодіти її «летючим» звучанням.

Зовсім по-іншому відбувається в разі духових інструментів. Так, гра на язичкових інструментах із подвійною тростиною (гобой і фагот) передбачає схильність до розумової діяльності, причому у спостережливій (відстороненій) формі. При грі на таких інструментах відчувається серйозний супротив вдуванню повітря, потоку дихання (це може відчувати кожний, хто хоча одного разу спробував здобути звук із такого інструменту), і між діями гравця та звуком, що відтворюється, виникає своєрідний поріг.

Серед дерев'яних духових інструментів з одинарною тростиною найбільший діапазон звуків має кларнет. При цьому характер звучання істотно змінюється з переходом від низьких до високих звуків: виходить досить багатобарвна картина звучання, що посилюється за рахунок різноманітних динамічних можливостей інструменту. З огляду на це кларнет найкращим чином підходить дитині, яка характеризується різноманітністю та швидкістю змінювання виразних можливостей, за якими приховується, між тим, серйозний погляд на навколишній світ.

Що стосується таких інструментів, як труба або тромбон, то їх звук виходить назовні з більшою спрямованістю, ніж у інших інструментів, водночас звук ніби продовжується й у середині людини, охоплюючи її цілком. Ці інструменти як найкраще підходять добродушним дітям (і хлопчикам, і дівчатам) із повненькою статуєю. Як правило, вони мають вузький діапазон голосу (іноді обмежується лише п'ятьма тонами), тим не менш діти зі задоволенням співають з іншими, і внутрішньо все чують правильно. Життєві сили таких дітей досить сильно прив'язані до фізичного тіла. Гра на трубі або тромбоні сприяє вивільненню цих сил, і згодом діти можуть досягти значних успіхів у сольній грі на інструменті.

Відзначимо, що вузький діапазон голосу зовсім не є обов'язковою передумовою для гри на трубі або тромбоні. Тут більше уваги звертається на педагогічно-терапевтичний аспект: часто наявність певної тенденції в конституції людини може призводити до бажання грати на інструменті, звук якого вказаним чином діє в людині, і саме цей інструмент часто відкриває величезні можливості для розвитку дитини.

Ще один інструмент – фортепіано, що є одним із «недосконалих» інструментів, оскільки між виконавцем і звуком знаходиться багатоколінчаста проміжна механіка, яку виконавець залучає до гри. Окрім цього, інструмент немає «дихання» й тим самим легато, і виконавець не може модулювати звук (наприклад, фа-дієз і соль-бемоль граються однією клавішею). Якщо виконавець на фортепіано виконує чудову мелодію легато, то він сам створює «дихальну напругу» від звуку до звуку, що відбивається в найтонших нюансах натиску клавіш. Саме піаніст відчуває рух між звуками й «доповнює» інструмент. І лише в такий спосіб виконавець перетворює фортепіано на справжній інструмент. З огляду на це, фортепіано є таким інструментом, що надає найбільші можливості. Проте той, хто хоче стати піаністом, має характеризуватися значним музичним потенціалом, сильним потягом до створення музики. У дітей схильність до створювання музики часто виявляється у придумуванні других голосів до відомих пісень або складанні ряду акордів тощо. Добре, коли поряд із грою на фортепіано діти навчаються ще й грі на одному з мелодійних інструментів або беруть активну участь у співах, насамперед, хорових.

Відомо, що сучасні діти часто хочуть грати на ударних інструментах. Ці інструменти потребують пробудженості та підвищеної уважності. Водночас ритм, що відповідає такту, досить енергійно проникає в кінцівки. Той, хто грає на ударних інструментах (ударник), майже не здатний творити зі серединної

сфери, тобто зі сприйняття гармонії. Однак разом з іншими виконавцями ударник має відчуття гармонії, і в оркестрі він виступає ніби в ролі другого диригента, тонко реагуючи на найменші коливання ритму. Отже, добре, якщо той, хто хоче грати на ударних інструментах, спочатку навчився би грі на гармонійному інструменті, щоб мати згодом можливість слідкувати в оркестрі за всім музичним дійством та брати участь у його створенні.

Варто відзначити, що навіть якщо інструмент був обраний правильно, а школяр цінує вчителя гри на інструменті, з віком можуть виникати певні кризові ситуації: прагнення грати на інструменті зменшується або зникає зовсім. Такі кризові ситуації часто відбуваються у віці від 12 до 16 років. І в цей час рішення обрати саме свій інструмент має ніби народитися заново.

Спільна й індивідуальна гра на музичних інструментах виховує в дітей здібності слухання й розуміння музики. Сольні навички в підсумку впливають у спільну справу всієї школи: музичне оформлення свят упродовж року, шкільні концерти, музичний театр тощо. Починаючи з 3–4-го року навчання кожний клас має невеличкий оркестр (учні старших класів грають у шкільному оркестрі). Через участь у класному оркестрі школярі отримують цінний досвід соціальної взаємодії та спільної роботи в колективі, що зміцнює їхні внутрішні сили, створює можливість для внутрішнього розвитку.

Отже, характерними особливостями музичної освіти молодших школярів у вальдорфській школі є: інтегрування предмета «Музика» з іншими навчальними дисциплінами (математика, рідна мова, іноземні мови, історія тощо); активна практична музична діяльність учнів; використання «живої» музики; ритмічне чергування слухання та виконання музики, співу та слухання музики; виконання музичних вправ у супроводі рухів (хороводи, крокування «змійкою», притопування, припліскування тощо).

Специфікою вальдорфської музичної освіти є також її спрямованість на всіх дітей, а не лише на музично обдарованих («Кожна дитина – музикант»).

Завдяки означеним підходам учень засвоює музичну культуру як особливу сферу, у якій природнім чином, через переживання, відбувається становлення й цілісний розвиток особистості, формується ціннісне ставлення до людей і світу, набувається досвід соціальної взаємодії та спільної діяльності.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [42].

5.4.3. Навчання акварельному живопису

Заняття живописом у вальдорфській школі не слугують власно художнім результатам, а тому на перший план висувається формування здібностей, що уможливають гармонійний розвиток дитини, розкриття її природних задатків.

Навчання живопису розраховано на дітей із різними здібностями, а не лише на тих, хто художньо обдарований. Далеко не всі випускники вальдорфської школи обирають мистецькі професії, водночас розвинене й витончене почуття прекрасного й гармонійного, образне уявлення й фантазія, внутрішня рухливість необхідні в будь-якій сфері людської діяльності.

Із 1 по 8-й класи живопис інтегрований до «головного» предмета, який викладається класним учителем (забезпечує засвоєння основних навчальних дисциплін та супроводжує розвиток дітей свого класу). Водночас слід розрізняти живопис восковою крейдою (пізніше – кольоровими олівцями) як діяльність у межах «головного» предмета, та живопис аквареллю, що здійснюється, як правило, один раз на тиждень (одне здвоєне заняття) у межах «головного» уроку, завдяки чому художня діяльність не лише не відділяється, а інтегрується до академічної освіти.

Схарактеризуємо саме малювання аквареллю, де діти пізнають і відчують внутрішню якість кольору, його впливу на почуття й моральність людини.

Вихідною точкою навчання малюванню аквареллю є робота з кольором, чому приділяється значна увага, особливо в молодших класах.

Відзначимо, що дитина більш сприйнятлива й чутлива до кольору, ніж доросла людина. Гра з кольором – одна з улюблених ігор майже всіх дітей. Навчання живопису стає такою грою, що перетворюється на навчальний процес, і щоденні дитячі враження виражаються в мовленні кольорів.

Основою такої роботи є вчення видатного німецького поета Й. Гете «Про теорію кольору» [113], згідно з яким кольори впливають на душевні настрої людини, а окремі кольори викликають особливі душевні стани. Й. Гете встановлює відповідності між певними кольорами та певними психологічними станами й настроями людської душі. До речі, вчення про колір Й. Гете цінив більше, ніж свою поетичну творчість.

Завдяки розказаним учителем історіям про кольори, інтенсивним вправлінням діти поступово узнають, наскільки важливим є кожний колір, вчаться відрізняти різні якості кольорів, переживати певні почуття й настрої, кожне з яких має кольорове відображення: якого кольору настрій, наприклад, життєрадісний (задоволений, тріумфальний) або задумливий (спокійний, сумний), або жвавий (кокетливий, лукавий) тощо.

Для того щоб дитина змогла отримати об'єктивно-моральне враження, яке викликає й передає сприйняття того або іншого кольору (кольорового нюансу), відпрацьовується техніка малювання «вологе по вологому»: рідка прозора фарба наноситься на вологий папір.

Художній стиль, у якому починають малювати діти, досить схожий на абстрактний живопис, тобто малювання, що виходить із кольору. Такий стиль сприяє тому, що обходженню з кольором не заважають зовнішні образи, пов'язані з уявленнями: «Ви маєте дати можливість формам проростати з кольору. Ви можете розмовляти з дітьми, ніби знаходячись у світі, де живуть кольори та фарби. Подумайте тільки, наскільки це хвилююче дійти разом із дітьми до розуміння: ось це кокетливий ліловий колір, а його переслідує зухвалий червоний, а все це розігрується на фоні благоговійного блакитного. Дітей необхідно наочно-конкретно підвести до того, щоб кольори виконували роботу, вчиняли дії — це впливає на формування дитячої душі... Слід ввести дитину до життя кольору, говорячи: «Ось червоний виглядає крізь блакитний», — і дитина має зуміти це зобразити» [195, с. 235].

Після тривалої й інтенсивної роботи, виходячи з кольору, коли дитина відчує його, переходять до пошуку форм для мінерального світу (гір, каменів тощо), небесних явищ, рослинного та тваринного світів. При цьому увагу дітей зосереджують на тому, щоб малювання не перетворилося на естетично-ілюстративний елемент, тобто зовнішня форма повинна бути результатом внутрішнього переживання кольору.

Зупинимось на загальних аспектах та змісті викладання живопису на різних ступенях здобуття вальдорфської освіти. Так, завданнями першого шкільного року є пізнання викликаних кольором «душевних рухів» та навчання вмінню їх характеризувати. Перше завдання реалізується під час роботи з кольорами, а друге — наступного дня, при обговоренні намальованих картин.

Занурюючись у процес малювання, збагачуючи його переживаннями й почуттями, вільними кольоровими фантазіями, «дитина отримує від кольорових сприйняття гнучкі уявлення, гнучкі відчуття та гнучкі вольові дії. Усе душевне стає більш гнучким...». Така душевна гнучкість породжує «відчуття кольорової перспективи» — інтенсивно-диференційованого сприйняття кольорів, наприклад, червоного — як наближення («завжди рветься вперед»), синього — як віддалення («завжди відступає назад»). Це надзвичайно важливо, зокрема, для усвідомленого читання: перший жест — наближення, занурення в написане — веде до узнавання знаків і слів; другий — віддалення, встановлення дистанції — робить можливим розуміння смислу прочитаного [205, с. 95].

Дітей вводять у техніку малювання «вологе по вологому»: ретельне зволоження аркушу паперу губкою, натягування його тощо.

Спочатку школярі працюють з основними кольорами (жовтий, червоний, синій), пізнаючи їх якості. Наприклад, виходячи з полярності «жовте – синє», знайомляться з більш напруженим та менш напруженим (жовтий – зелений) сполученням кольорів.

Відповідно до лейтмотиву розвитку дитини на другому шкільному році вводяться вправи на дуалізм (доповнення, симетрія), що спрямовані на активізацію дитячої душі через оволодіння кольоровими співзвуччями, а саме: характерними (жовтий та блакитний, блакитний та червоний, помаранчевий та зелений тощо), комплементарними, або додатковими (червоний та зелений, жовтий та фіолетовий, помаранчевий та синій), нехарактерними (жовтий та помаранчевий, червоний та фіолетовий, синій та зелений тощо).

На третьому році навчання діти вивчають не лише виникнення образу зі сполучення фарб, але й сам процес виникнення кольору. Школярі займаються також живописними композиціями на теми головного уроку, зокрема, старозавітні «Сім днів Творіння».

Перші три роки діти малюють кольорові співзвуччя та картини до оповідань про кольори у вільній формі. Із введенням зоології (4-й клас) школярі створюють із кольору обліки тварин, передаючи їх характерні риси через форму та колір. Аналогічні вправи відпрацьовуються й на матеріалі північної міфології.

Із введенням ботаніки (5-й клас) школярі малюють «настрої, що навіяно рослинами», свідомо працюючи з найтоншими відтінками та нюансами кольору. Наприклад, правильно підібрати «червоний, як у рози» або «білий, як у лілії» (що відрізняється від «білого, як у латаття») чи розрізнити «болотну зелень» та «зелень листів берези» тощо.

Вступ у період пубертату на 12-му році життя позначається появою нових пізнавальних здібностей, потребою розуміти й оцінювати причинно-наслідкові зв'язки. Для школярів цього віку характерними ознаками також є суперечливі устремління й бажання, суб'єктивні емоційні реакції, нерідко бачення світу й оточуючих людей «чорно-білому кольорі».

Позитивний вплив на особистість, котра переживає «час контрастів», є введення до навчальної програми з мистецтва вчення про проекції та тіні, опрацювання різноманітних вправ за тематикою «світло – тьма». Це відбувається двома шляхами: з одного боку, вводиться чорно-білий рисунок вугіллям і таким чином навчання живопису переходить у навчання малюнку; з іншого боку, означена тематика розробляється з точки зору живопису:

отримання з трьох основних, а також змішаних кольорів сірого й чорного кольорів та малювання картин на мінералогічні, рослинні, тварини мотиви, що раніш було представлено в різнокольоровому варіанті.

Із 7-го класу до техніки «вологе по вологому» додається цілком новий елемент – пошарове нанесення фарби (лесування), що вимагає від учня стриманості, терпіння, витримки. У зв'язку з географією та вивченням, зокрема Азії, відпрацьовується малювання тушшю та кистю. Ця китайська техніка малювання вимагає значної концентрації й самовладання, а отже, сприяє розвитку самодисципліни і загалом «терапевтично» впливає на школярів перехідного віку.

У 8–9-му класах робота з лесування продовжується й технічно вдосконалюється, чергуються також техніки «вологе по вологому» та пошарового нанесення фарби. Це сприяє усвідомленню почуття необхідності, опозиції й свободи, виробці здатності до судження в художній галузі та загалом узгоджується з процесами пошуків себе, характерними для цього віку.

Навчання живопису орієнтується на настанови Р. Штайнера: «Якщо би мені було необхідно починати роботу з 14-річними, я взяв би «Меланхолію» Дюрера, дав би побачити, як дивовижно там розподілено світло та тіні. Світло у вікна, гра світла на багатограннику і на шарі. Загалом робота з «Меланхолією» як відправною точкою є досить плідною! Треба перевести чорно-біле, світлотіньове в кольорову фантазію, кольорові образи» [197, с. 130].

Отже, змістом занять є перетворення сполучень «світло – тьма» («чорне – біле») на кольорові образи. Зокрема, школярі працюють з гравюрами на меді А. Дюрера («Меланхолія» та «Святий Ієронім»), з олівцевими ескізами та кольоровими рисунками Ф. Марка – зображення тварин у природних умовах.

Процеси дорослішання особистості, зростаюча самостійність судження, посилення інтересу до людини та навколишнього світу, проблема пошуку свого призначення в житті – усе це суттєво змінює завдання навчання мистецтва (зокрема живопису) у старшій школі (10–12-ті класи), провідними з яких є:

– урахувати прагнення школяра до встановлення зв'язку з людьми та світом. Завдяки заняттям живописом особистість має отримати допомогу в орієнтації та стимул для побудови власного розуміння світоустрою, розвинути душевно-диференційоване відчуття людини та світу, а також усвідомити місію та смисл мистецтва: «Ясно сказано, про що йдеться в мистецтві: не про втілення надпочуттєвого, а про перетворення почуттєво-фактичного. Дійсне не повинно опускатися до засобів вираження: ні, воно має залишатися в усій своїй самостійності, тільки набути нового вигляду – вигляду, в якому воно приносить

нам почуття задоволення... Це не «ідея в формі чуттєвого явища», це як раз щось протилежне, це «чуттєве явище в формі ідеї»» [180, с. 23];

– брати до уваги стремління учнів до практичної діяльності, тісно пов'язаної зі соціальним життям. На уроках живопису мають відпрацьовуватися вміння самостійного оцінювання та впевненого володіння різними видами (малювання аквареллю, олійний та пастельний живопис) та техніками (рідкими фарбами, лесування), що базується на різному характері змішування та нанесення кольорів, роботи пензлем тощо. Водночас конкретно-практичне повинно виділятися зі зв'язку з певним контекстом і підноситись до художньо-естетичного;

– розвивати у школярів здатність точного спостереження та сприйняття у процесі малювання, що є передумовою для набуття душевно-конкретного мистецького досвіду й індивідуального стилю малювання, винесення суджень і обґрунтованої оцінки витворів мистецтва.

Особлива увага на старшому ступені приділяється переходу від «чорно-білого» («темно-світлого») сприйняття до кольорового осягнення, усвідомлення невичерпних можливостей кольорової диференціації, що душевно звільняючи впливає на людину.

Змістом роботи старшокласників є: вправи на усвідомлення суті й особливостей різних кольорів, протилежного звучання окремих кольорів («теплі – холодні», «мажор – мінор» тощо), пошук адекватного відображення певних переживань за допомогою кольору й форми («радість – смуток», «адажіо – алегро» тощо); відпрацювання природних та ландшафтних настроїв – перехід від «чорно-білого» до кольорового образу (робота з гравюрами А. Дюрера, Х. ван Р. Рембрандта, Е. Мунка та ін.); замальовки різних форм голови та обличчя людини; малювання рослин (наприклад, освітлений сонцем ліс, дерева, квіти під час дощу або бурі); вільне копіювання шедеврів живописного мистецтва (зокрема, імпресіоністів та експресіоністів).

Часто учні старших класів власними силами реалізують значні проекти, наприклад, із настінного живопису (оформлення класів та інших шкільних приміщень), розпису декорацій для театральних вистав тощо, тобто виконують роботу, схожу з професійною діяльністю художників. Тому недивно, що серед випускників вальдорфських шкіл майже завжди є школярі, які обирають образотворче мистецтво своєю професією.

Не менш цінним є й те, що багато учнів, засвоюючи спеціальні техніки малювання та віддаючи живописному мистецтву чимало часу, досягають

чудових результатів, і роблять це не задля підготовки до вишу, а тому, що живописом живе їхня душа, малювання дає сили і приносить задоволення.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [43].

5.5. Спеціальні предмети вальдорфської школи: евритмія та малювання форм

Характерною особливістю вальдорфської школи є наявність спеціальних предметів – евритмії та малювання форм. Ці предмети було розроблено та введено у вальдорфську освіту Р. Штайнером як цілком нові навчальні дисципліни, яких не існувало раніше. І на сьогодні аналогів евритмії та малювання форм немає ані у традиційній школі, ані в інших педагогічних системах.

5.5.1. Евритмія: «видиме мовлення» та «видима музика»

Евритмія (у перекладі з грецької мови – «прекрасний ритм», «прекрасний рух») вважається улюбленим духовним дітищем Рудольфа Штайнера. Як новий вид мистецтва евритмія виникла з вивчення Р. Штайнером відношень і закономірностей мовлення та музики, способів вираження поетичного й музичного змісту у пластиці та просторі, законів руху гортані, піднебіння, губ, завдяки яким людина може говорити і співати.

За Р. Штайнером, закономірності руху гортані можуть бути поширені на весь організм: особливо промовистими є руки й кисті, завдяки чому є можливість побачити те, що людина чує у співах й мовленні. Під час евритмії людина залучається в рух повністю – цілісною істотою, тобто тілом, душею, духом. Якщо евритмія досягає своєї мети, то у спостерігача виникає нова форма естетичного переживання – «слухання, що бачить» та «бачення, що чує».

Підкреслимо, що евритмія – це не міміка, не пантоміміка, не танок у звичайному сенсі слова. Так, на відміну від класичного балету, евритмія будується не на абстрактних, вивчених позах, що певним чином покладаються на музику, а на «одушевленому видимому мовленні». Основна одиниця цього мовлення – так звана форма: через неї у просторі виникає поетичний або музичний твір. Форма виявляється через досвід інтерпретації тексту або музики, спостереження за їх внутрішньою динамікою.

Очевидно, що мовлення є універсальним виразним засобом людської душі. Порівняно зі сучасними мовами багатьом давнім мовам була властива справжня художність. У глибокій давнині навіть існували мови, що звучали

ніби співи, причому мовлення супроводжувалося рухами рук і ніг; а в разі, коли було необхідно промовити щось піднесене або надати словам культового забарвлення, мовлення супроводжував свого роду танок.

Первісно мовлення, співи та людські рухи складали всеосяжну єдність. З огляду на це, у давнину те, що слова, які виходили з гортані, супроводжувалися жестами, сприймалося цілком природно. Жестикуляція, що супроводжувала мовлення, фактично набувала самостійного життя, оскільки в художньому відношенні жести рук можуть бути не лише такими ж виразними, як мовлення, але навіть перевершувати його виразністю. Повітря, що проходить через органи дихання, через органи мовлення та співу, людина формує за допомогою губ, зубів, піднебіння, і це повітря утворює за суттю повітряні жести. І цим повітряним жестам можна наслідувати через рухи рук і через рухи, у яких людина бере участь як цілісне створіння. Тоді мова стає видимою й для зовнішнього зору, оскільки людина при цьому виконує ті же самі рухи, що й організм мовлення або організм співу. Так виникає видиме мовлення та видимі співи. Вони, власне, і є евритмією. Звуки мовлення та музичні тони знаходять своє вираження в жестах рук евритміста, водночас і ноги також беруть участь у русі. Наприклад, якісний бік ритму, чисельні ритмічні особливості виражаються в різних положеннях стопи. І, звісно, істотним виразним засобом є рух по просторовим формам: прямим та закругленим, сольним та груповим, геометрично правильним та поетично вільним.

Отже, Р. Штайнер, використовуючи свідому роботу зі звуками, намагається одухотворити інтелект, повернути людині духовне сприйняття світу, а мовленню – його живу сутність. Така свідомо робота, за Р. Штайнером, може здійснюватися за двома основними напрямками: евритмія слова («видиме мовлення») та музична евритмія («видима музика») [188]. Тіло людини в момент виконання перетворюється на інструмент, що звучить. Закономірності руху в просторі зумовлюються або музичною, або поетичною формою твору. Матеріалом роботи виконавця є витоки твору композитора або поета, що несуть в собі морально-етичні ідеали, творча реалізація яких при виконанні на сцені – головний стрижень мистецтва евритмії.

Відчути це можна на прикладі поезії. Поезія, незалежно від змісту, що осягається інтелектом, безпосередньо торкається та впливає на найпотаємніші пласти внутрішнього світу людини, що лежить за порогом свідомості. Людям звичні такі форми вираження, що передають зміст віршів, як мовлення або рухи.

Завдяки мовленню людина відкриває свою сутність для інших людей. Як універсальний виразний засіб душі, людське мовлення базується на звуках – голосних та приголосних. Так, голосні звуки – це «звуки душі». Вони виражають те, як почуття та душевні якості (радість, страх, здивування, захоплення, самоствердження тощо) переживаються внутрішнім світом людини. Людина розкривається назустріч прекрасному, виражає захоплення: «а-а»; переживає надзвичайне натхнення, ентузіазм: «о-о»; самостверджується в активному ставленні до навколишнього: «і-і»; стримується, «тримає себе в руках»: «у-у»; протистоїть чомусь, тримається стійко, відчуваючи іноді гидливість: «є-є» або «е-е».

Приголосні звуки – це «звуки навколишнього світу». Вони виникають внаслідок наслідування тому, що оточує людину. Слова з великою кількістю приголосних зазвичай відбивають події зовнішнього світу: кружляти, дзюрчати, дзеленчати, свистіти, зростати, розпускатися тощо. Промовляючи звук, людина ніби здійснює деякий невидимий «вольовий учинок», який під час еврихмічного руху отримує видиме вираження.

Кожному голосному та приголосному звуку відповідає свій специфічний рух: внутрішні невидимі жести, що відповідають різним звукам, можуть бути переведені в зовнішні, видимі рухи. Тому не лише музикант може видобути прекрасні звуки з інструменту, але й еврихміст-виконавець може виразити у сценічному просторі через естетично оформлені жести музичне звучання та поетичне мовлення в досконало новому ракурсі.

Ще одним елементом мовлення є ритмічний елемент мовного руху: або у вигляді метричного віршованого розміру (анapest, дактиль, гекзаметр тощо), або у вільному чергуванні піднесення та падіння (алітерації), у повторенні співзвучності (рима). Ритмічний мовний рух живе в диханні людини: він стикається, розширюється, замирає, вивільняється тощо.

Людське тіло (скелет, тілесні пропорції) побудовано за законами музики. Активно прислухаючись до цих музичних формотворчих елементів, Р. Штайнер перетворив їх у рухи й жести тонів та інтервалів і таким чином відкрив можливість наочного сприйняття музичного як «видимої музики» завдяки одушевленому людиною руху.

Еврихмію Р. Штайнер дав світу не лише як сценічне мистецтво, а й як медичну еврихмію, а також *педагогічну еврихмію – невід'ємний складник освітнього процесу вальдорфської школи*.

Еврихмія, що викладається згідно з віковими особливостями школярів, є важливим і дієвим помічником у справі становлення й розвитку людини. Вона

охоплює тіло «одушевленим» рухом і таким чином гармонійно поєднує душевно-духовне з фізично-тілесним. Евритмічні рухи перестають бути лише тілесними, що впливає на найглибші шари душі дитини. Вживання у звуки мовлення й музики, вираження їх у вигляді евритмічних жестів перетворюється на діяльність, що захоплює душу дитини й підкорює собі тіло.

Відзначимо й такий важливий аспект, як переживання геометричних фігур, що безпосередньо пов'язано з рухом. Якщо людина бачить трикутних, то її око здійснює блискавичний рух по його сторонах, а побачене відбиває в мозку. Завдяки почуттю рівноваги людина оцінює пропорційність геометричної форми, співвідносить частини й ціле. Утруднення сприйняття й переживання дитиною геометричних законів можуть бути пов'язані з тонкими порушеннями саме в цій сфері. І щоб досягти тут якісного покращення, необхідно цілеспрямовано працювати не лише з мисленням учня, але й з його рухами.

Отже, із педагогічно-дидактичної точки зору, *евритмія – це «одушевлена гімнастика, що оздоровлює дитину»*. І саме в цій галузі, за Р. Штайнером, криються найбільші можливості для реалізації в освітньому процесі одного з важливих завдань вальдорфської школи – створення «одушевленої культури тіла» [198, сс. 97, 123].

Суть особливої *виховної значущості евритмії* формулюється Р. Штайнером таким чином: через евритмію може бути розвинена міцна воля, яка буде залишитися в людини впродовж усього життя. Водночас як будь-який інший спосіб розвитку волі має таку особливість: на протязі життя воля слабшає внаслідок різних подій [198, с. 98].

Відзначимо, що підтвердженням справедливості цього положення Р. Штайнера можуть слугувати приклади того, з яким надзвичайним ентузіазмом та силою волі працюють на сцені евритмісти, причому часто люди літнього віку. Отже, невичерпним джерелом нових сил й нового життя стає евритмія для тих, хто нею займається.

Спектр занять евритмією у вальдорфських школах досить широкий: від виконання найпростіших рухів, ритмів і вправ із палкою у перших класах до добре підготовлених виступів на шкільній сцені з ліричними, драматичними та музичними виставами.

Схарактеризуємо *особливості викладання евритмії на різних ступенях вальдорфської освіти*.

У кожному класі евритмія викладається в тісному зв'язку з головною темою, що вивчається, та відповідає душевному настрою дитини певного віку, а саме: міфи й казки (1-й клас); байки, балади, легенди (2-й клас); вибрані місця

зі Старого Заповіту та оповідання про ремесла (3-й клас); уривки з народних сказань про героїв (4-й клас); легенди й міфи Давньої Греції (5-й клас); римська міфологія (6-й клас); біографії, описи життя різних народів (7–8-й класи); біографії та література Нового часу (9-й клас); давні літературні джерела (10-й клас); Вольфрам фон Ешенбах «Парсіфаль» (11-й клас); Іоганн Гете «Фауст» (12-й клас).

Так, у 1-му класі діти знайомляться з елементарними еврихмічними рухами й формами з опорою на нескладні геометричні фігури (прямі та криві лінії, спіраль, лемніската), рухові вправи (ходьба, біг, стрибки, підскоки, притопування, приплескування) та невеличкі пентатонічні мелодії в інтервалі квінти [42, с. 69]. Викладання еврихмії здійснюється у «настрої казки», а отже, усі просторові форми та рухи рук відповідають образному сприйняттю дитини: коло сприймається як «сонце» або як «огорожа замку», пряма – «золотий міст», «чарівні сходи» тощо.

На 2-му році навчання вправи, пов'язані з геометрією та музикою, продовжуються та ускладнюються. Діти засвоюють також рухи, що притаманні ходьбі різних тварин, виконують елементарні соціальні вправи («Я і Ти», «Ми»), вправи на розвиток спритності та здатності до концентрації. Через вірші співпереживають кругообіг року.

Якщо в перші два шкільні роки в дитині чітко виявляється прагнення до повної ідентифікації себе з оточенням, то у віці приблизно дев'ять років відбуваються усвідомлення й переживання свого відокремлення від навколишнього світу посилення самосвідомості, відчуття власної індивідуальності (за Р. Штайнером, «Рубікон дев'ятого року життя» [191, с. 80]. Такі зміни зумовлюють перехід до інтервалу терції [42, с. 70], більш диференційовану еврихмічну роботу з поезією та музикою, самостійне орієнтування дитини у просторі (до геометричних фігур додаються трикутники та чотирикутники). Діти засвоюють рухи, що відповідають жестам звуків мовлення. Здійснюється також робота, пов'язана з темою «Ремесла».

Значимим аспектом викладання еврихмії з 4–5-го класу є розвиток нових душевно-моральних сил – фантазії й уяви. З огляду на це важливим є цілісне (не лише інтелектом, й почуттями і волею) сприйняття школярами граматичних елементів мови (підмет і присудок, активний і пасивний стани дієслова), що представляються у просторових формах. Звертається особлива увага на зв'язок з іншими навчальними дисциплінами: використання текстів давніх культур (історія), еврихмізація іншомовних віршів (іноземні мови) тощо. Розширюється коло геометричних (різні лемніскати, зірка та зірчасті форми) та музичних

(мажорні та мінорні терції) форм, відпрацьовуються двоголосні мелодії й канони. Виконується багато вправ на розвиток спритності та концентрації, зокрема, швидка орієнтація у просторі, чергування різних еврихмічних форм тощо.

З урахуванням зростаючої здатності дитини до самостійності й абстрагування на 6-му році навчання вводяться вправи зі симетрії та трансформації геометричних форм (трикутників, чотирикутників) у просторі, музичні вправи тонів та інтервалів (особливо октави), вправи з палкою (ходьба, стрибки тощо). У еврихмії мовлення вперше з'являється зв'язок із драматичним елементом. Звертається особлива увага на свідоме напруження та точність виконання вправ.

За 7–8-й роки навчання еврихмічні форми (особливо групові) усе більш й більш ускладнюються. Так, у зв'язку з вивченням балад та гуморесок з їх різким контрастом й полярністю (уроки рідної мови) школярі завдяки еврихмічним рухам можуть пережити тонкі мовні нюанси, наприклад, вправи у змінюванні настрою (радості, смутку, серйозності, веселощів тощо) і його передача драматичними жестами. Ускладнюються рухи та перетворення геометричних форм (п'яти-, шести-, семи-, восьмикутників). Значна увага приділяється вправам на концентрацію й витримку (свідоме прямоходіння), зі стрибками в різних варіантах. У музичній еврихмії відпрацьовується чергування мажорних і мінорних тональностей, а також більш великі групові форми, орієнтовані на стимулювання й розвиток соціальної взаємодії.

У старшій школі (9–12-й класи) методика викладання змінюється: те, що було відпрацьовано й інтенсивно засвоювалося в попередні шкільні роки, відтепер осягається й формується знову з опорою на набуті пізнавальні можливості школярів. Так, починається систематичне введення в закони еврихмічних форм і рухів. Тексти або музичні твори переводяться в закінчені форми або набувають характеру вільної хореографічної п'єси. При цьому прагнуть досягти двох взаємопов'язаних цілей. З одного боку, поглиблюється навчання рухам, школярі оволодівають виразністю; з іншого – юнак має займатися еврихмією та сприймати її як експресіоністське мистецтво [187, с. 145].

Відбувається суттєвий перехід від вправ на концентрацію до динамічних рухів. Рухи у просторі мають розвиватися від строго геометричних до артистично вільних форм. Наслідування тому, що демонструє вчитель, значним чином відходить на задній план й поступається місцем внутрішньому залученню школяра та його формувальним здібностям. Учень повинен

навчитися чітко й самостійно обходитися з еврихмічними елементами. Відпрацьовуються тематичний зв'язок з «епохами» основного викладання, індивідуальні та групові вправи на створення хореографічних нарисів, виконання поетичних творів, багатоголосся.

Чільне місце посідають інтенсивні вправи на сприйняття побудови та геометрії власної фігури й уміння свідомо з ними поводитися, на вироблення красивої ходи (повільно, плавно), виховання присутності духу, особливо у вправах на рух «хід назад». Загалом навчальний процес орієнтується на розуміння школяра та його сприйняття еврихмії як сучасного мистецтва, синтезу імпресіонізму та експресіонізму, як відображення взаємозв'язку людини та світу.

Варто відзначити, що в молодших класах еврихмія цікава дитині через її природну любов до руху. Учні старших класів знаходять у ній можливість для самовираження. Складніше школярам у віці пубертату. Їхня боязкість стримує розкутість рухів, хоча душа прагне до такого звільнення. Отже, еврихмія вимагає від людини активізації різноманітних здібностей, умінь і, не в останню чергу, – почуття гумору. Величезні можливості для художньої діяльності надаються у сфері придумування різних еврихмічних гуморесок, у яких підлітки можуть задовольнити потребу у смішному та гротескному.

Під час шкільних свят, еврихмічних та музичних вистав школярі демонструють один одному та батькам, чого вони досягли. Часто у групових показах бере участь увесь клас. Поодинокі та групами іноді школярі пересуваються по сцені, не помічаючи й не звертаючи увагу один на одного.

При груповому виконанні сконцентрованість на власних діях завжди пов'язана зі соціальною здатністю сприйняти рух іншого й лише, коли вдається й те, й інше, людина може відчути радість від потоку рухів. Досягти узгодженості, так щоб рухи всіх учасників злилися в єдиному гармонійному звучанні, можна лише за умови взаємної уваги та поваги. Тому вальдорфські педагоги вважають, що еврихмія здатна виконувати функцію, яка облагороджує й урівноважує людину й у соціальному плані. Таких результатів неможна досягти ніякими груповими спортивними іграми, де нерідко панують грубість й агресивність.

Вважаємо, що творче осмислення та використання досвіду викладання еврихмії у вальдорфській школі є педагогічно доцільними для розв'язання актуальних проблем сучасної вітчизняної школи. Головна перешкода для вирішення такого завдання – це досить незначна кількість українських учителів еврихмії. Їх не вистачає навіть для вальдорфських шкіл України.

Варто відзначити, що проблема нестачі вчителів-евритмістів є досить гострою й для зарубіжних вальдорфських шкіл. Втім, це стосується й вальдорфських учителів загалом.

Отже, евритмія – новий вид мистецтва, що виник із вивчення Р. Штайнером відношень і закономірностей мовлення та музики, які унаочнюються через рухи тіла, завдяки чому людина може відчувати глибинний сенс і суть кожного слова та звуку.

Евритмічні виразні засоби (жести, колір, просторові фігури) передають конкретні звуки (фонемі) і тим самим інтерпретують певний поетичний або прозаїчний текст (евритмія слова, або «видиме мовлення»). Так само через евритмічні рухи можна передати й музичний твір, базуючись на тональності, стилістиці, відтінках звучання (музична евритмія, або «видима музика»).

Евритмія Р. Штайнера представлена як: сценічне мистецтво, медична евритмія та педагогічна евритмія (невід’ємний складник освітнього процесу вальдорфської школи). З педагогічно-дидактичної точки зору, евритмія – це «одушевлена гімнастика, що оздоровлює дитину», та спрямована на створення «одушевленої культури тіла» як інструментарій розвитку міцної волі особистості. Водночас евритмія є ефективним засобом розвитку інтелектуальної та емоційно-почуттєвої сфер людини, її морально-соціальних якостей.

Спектр занять евритмією у вальдорфських школах досить широкий: від виконання найпростіших рухів, ритмів і вправ на зосередження й гармонізацію у перших класах до ретельно підготовлених сценічних виступів з евритмічними виставами на старшому ступені навчання.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [39].

5.5.2. Малювання форм: від сприйняття «чистої» форми до проективної геометрії

У вальдорфській школі через форму, колір, звук, широкий спектр видів мистецтва з перших навчальних занять намагаються активізувати дитину так, щоб її переживання торкнулися суті всього, що оточує людину. У такий спосіб підготовлюються здібності, завдяки яким стає можливим розвиток більш глибоких переживань і поглибленого сприйняття навколишньої дійсності.

У зв’язку з цим у вальдорфській школі викладається такий предмет, як малювання форм, що здатне проникати до самих глибин дитячої сутності, творчо оживлювати душевні сили дитини.

Схарактеризуємо мету, завдання й основні напрями навчання малюванню форм, а також специфіку занять малюванням форм школярів різних ступенів вальдорфської освіти.

Так, провідною *метою малювання форм* є пробудження в дитині почуття «чистої безпредметної» (тобто відділеної від предмета) форми як специфічного художнього досвіду. Р. Штайнер, говорячи про активне сприйняття внутрішнього звучання і духовних властивостей форм, наголошував: «Спочатку треба пробудити почуття чистої безпредметної форми, перед тим, як копіювати який-небудь об'єкт світу... Лише якщо до 9–10-го року життя буде засвоєна чиста форма у власному значенні (так само, як і колір), яка не поставлена на службу предмету, дитина буде захищена від можливо нав'язаного їй натуралізму. У перші роки ми будуюмо уроки малювання таким чином, щоб спочатку прищепити дитині певні відчуття прямих, округлих, кутастих, еліптичних та інших форм» [192, с. 54].

Досліджуючи істинні властивості форм, схожі думки висловлював митець В. Кандинський: «Якщо в картині лінія вивільняється від позначення предмету і сама починає функціонувати як предмет, її внутрішнє звучання ... отримує свою повну внутрішню силу» [132, с. 161].

Іншими словами, почуття чистої безпредметної форми є органом для живого сприйняття й розуміння природи форм. Почуття форми уможливорює здатність дитини досягнути «жести форм» як у природних, так і штучних предметах, що «важливо для подальшого розвитку. Якщо молода людина у формах природи – ландшафту, рослин, тварин тощо, – у яких оживають мистецтво та інші плоди людської діяльності, сприймає «жести форм», її ставлення до природи буде конкретним і багатим за змістом. Звичний погляд ... може охопити лише те, що вже здійснилося, застигло у формі або відмерло. Це обмежує людську свідомість тим мертвим, що є у світі. Однак людина з формувально-активним поглядом не залишається у поверхні того, що здійснилося, вона може проникнути у внутрішнє життя речей». Для того, щоб у дитині змогло поступово пробудитися таке почуття форми, форми по своєму внутрішньому звучанню мають розкритися, насамперед учителеві. Поглиблене сприйняття форми може бути досягнуто тоді, коли вчитель буде думати не про форми, а про процес формування, тобто форма повинна виступати не як закінчене явище, а як генеза та становлення [137, с. 30].

Спектр *завдань викладання малювання форм* у вальдорфській школі досить широкий. Йдеться про те, що дитина в активному творінні, «формуванні форм» так же саме формує й саму себе, будує власну індивідуальність як

повноцінне людське створіння. При цьому діти, повністю віддаючись творчості, не виснажують себе душевно.

І, таким чином, малювання форм (як і будь-який навчальний предмет вальдорфської школи) спрямований на цілісний розвиток особистості, її розумової та емоційно-вольової сфер, набуття творчих сил, різноманітних умінь і якостей – уяви, гнучкості мислення, естетичного смаку і художніх здібностей, здатності концентруватися та володіти собою.

З огляду на те, що сучасні діти постійно знаходяться під впливом багатьох цивілізаційних факторів, які дестабілізують і дезорієнтують їх, малювання форм набуває гігієнічно-терапевтичного значення.

Більш того, малювання форм є суттєвою допомогою дітям, які мають вікові й індивідуальні проблеми, ефективним засобом згладжування однобічності розвитку дитини. Так, робота з певними формами, малювання їх у просторі й на аркуші паперу, уможлиблює розвиток просторової свідомості – правильного орієнтування й пересування у просторі. Це, у свою чергу, допомагає адекватному вирішенню проблеми «положення у просторі», що спостерігається, зокрема, у разі легастенії (ускладнене набуття навичок читання та писання). Просторова свідомість також терапевтично діє і сприяє вирівнюванню однобічності й домінантності темпераменту дитини.

Характерною рисою малювання форм є те, що воно органічно поєднує елементи різних предметних галузей і може розглядатися як різновид або попередня ступінь кожної з них. Отже, *основними напрямками малювання форм* є:

- підготовка дітей до письма й читання, написання букв і цифр – малювання форм передуює заняттям письмом і тісно пов'язане з уроками рідної мови та математики в початкових класах;

- початкове введення в геометрію – малювання форм у 5-му класі переходить у геометрію (яка виростає на основі фігур, намальованих від руки, без застосування геометричних інструментів), а з 6-го класу – стає точним геометричним кресленням;

- введення в образотворче мистецтво та художню діяльність.

Загалом малювання форм є добрим помічником учителям у викладанні різних навчальних дисциплін (рідна мова, математика, історія, географія, фізика тощо).

Слід особливо відмітити, що всі навчальні матеріали (кольорова воскова крейда, вугілля, чорна крейда, сангіна, туш тощо), які застосовуються в

малюванні форм, обов'язково натурального походження (як це прийнято у вальдорфській школі загалом).

Не менш значимим питанням малювання форм є гармонійне співвідношення форм і кольорів. У вирішенні цього питання виходять з того, що форма – це слід від руху, який зупинився, а отже, характер певного руху має підкреслюватися певним кольором форми. Для цього використовують тонування аркушу паперу або кольоровий папір, де малюють форми підходящими кольорами.

Зупинимося детальніше на *змісті навчання малюванню форм*, що чітко відповідає віковим особливостям школярів і постійно посиляє свої імпульси іншим дисциплінам. Так, у 1-му класі вправи в малюванні форм покликані на сприймання та переживання лінії як сліду від руху, що застиг. Лінії виникають як дві полярності: пряма та «крива» (вигнута) лінії. У процесі малювання дитина має відчувати характерну відмінність цих форм: однозначність напрямку прямої лінії та динамічність «кривої» лінії. За Р. Штайнером, пряма лінія є вираженням мислення людини та вимагає її концентрації й зосередженості; «крива» лінія як вираження людської волі, пронизаної почуттями, залишає простір для вільного виявлення індивідуального. Поперемінна робота з означеними полярностями, чергування прямих і вигнутих ліній, використання різних розмірів, сполучень сприяє уникненню будь-якої однобічності та дозволяє звертатися до цілісної душевної структури дитини [192].

Вправи в малюванні форм на першому році навчання виконують й важливу освітню функцію – слугують навчанню письму. Із прямих, як і з округлених ліній, будуються всі великі букви алфавіту.

Діти відпрацьовують вправи з прямими (вертикалі, горизонталі, діагоналі, кути, правильні багатокутники, зірчасті форми тощо) та «кривими» (округлені, вигнуті, хвилясті лінії, коло, еліпс, спіралі, лемніскати тощо) лініями, «промальовують форми» у просторі (рухові вправи з опорою на прості форми, малювання на підлозі ногою крейдою, затиснутою між пальцями; рукою над аркушем паперу тощо). Усе це допомагає дитині зображувати букви не лише з уявлення, а з динаміки почуттів і бажань. Попри іншого, такий підхід до введення письма сприяє виробі акуратного й розбірливого почерку.

На 2-му році навчання вводяться вправи на симетрію, де відкривається можливість об'єднувати частини в ціле, маючи справу зі силами врівноважування. Дітям, як правило, пропонується лише половина симетричної форми, щоб викликати внутрішнє просторове уявлення цієї форми та знайти відповідне доповнення до її завершення. Спочатку відпрацьовуються вправи з

формами (округлі, кутасто-округлі), що відображаються від вертикальної центральної вісі (яка може бути й уявною). Потім вводяться схожі вправи з перетвореннями форм на горизонтальній, а також діагональній вісі симетрії, та вправи, де є дві вісі, що розташовані перпендикулярно (горизонтальна й вертикальна, дві діагоналі).

Прості та складні вправи в симетрії не лише сприятливо впливають на розвиток образотворчих здібностей дитини, а й мають суттєве значення для її подальшого становлення. Адже життя часто вимагає від людини здатності знаходити механізми врівноваження всередині себе й долати складні життєві ситуації.

У 3-му класі на доповнення до осьової симетрії вводяться вправи на центральну симетрію та вільні «асиметричні» види симетрії. Це є спеціальною діяльністю для 9-річної дитини, яка вступає в час кризи – втрати відчуття єдності з навколишнім світом та глибокого переживання відмінності між внутрішнім та зовнішнім, між власним «Я» і «світом». Діти виконують диференційовані вправи всередині кола (при цьому зовнішня лінія окружності також береться до уваги), вправи на пошук і перетворення зовнішньої форми, що відповідає внутрішній, та навпаки. Наприклад, йде перетворення кутастої внутрішньої форми на округлу зовнішню й навпаки. Таке малювання сприяє формуванню внутрішньої просторової уяви та розвитку почуття стилю дитини.

У період, коли діти дистанціюються від свого оточення, починають працювати більш свідомо й самостійно, у них пробуджується потреба у вільному зображенні форм. У зв'язку з цим з'являються рослинні форми. Наприклад, малювання протилежних – спочатку всередину, а потім назовні повернутих елементів форм – нагадує ритм росту рослини. Коли пізніше дитина знайомиться з ботанікою, на неї справляє сильне враження, як пагін, квітка, плід виникають із розкриття назовні; брунька, маточка, насіння – із повороту всередину. Якщо дитина зустрічає в природі форми, аналогічні тим, що вона створює завдяки власним силам, у неї пробуджується зв'язок із джерелом життя.

Вправи з рослинними формами продовжуються й на 4-му році навчання. Водночас вводиться нова тема – малювання переплетених форм. Робота з такими формами терапевтично впливає на дитину, яка гостро переживає зустріч власного «Я» з навколишнім світом. Основою стрічкових переплетінь і орнаментів є навчальний матеріал, зокрема, північна міфологія (мотиви пряжок, брошок, браслетів, прикрас зброї, шлемів і носових частин кораблів; кельтські, каролінгські й лангобардські мотиви стрічкових переплетінь). Діти також

в'яжуть морські вузли, а потім їх малюють. Перехрещування й перетин ліній, проходження ліній «спереду» та «позаду» («плетіння ліній») вимагає активності свідомості, що стимулює здатність до концентрації та просторової уяви.

Упродовж перших чотирьох років діти вправляються в малюванні основних геометричних фігур (трикутники, квадрати, зірки, коло, еліпс тощо) та їх комбінацій і відчують різницю між ними. Завдяки активізації відчуття рівноваги й відчуття гармонії дитина навчається «на око» визначати довжину, наприклад лінії, впевнено малювати окружність обертанням кисті й руки тощо.

Усе це утворює фундамент переходу від вільно замальованих зображень до елементарних занять геометрією від руки – без циркуля та лінійки (5-й клас). При цьому, хоча «йдеться про найелементарніші речі, важливо, щоб учні відчували те масштабне й корисно-практичне, що пов'язано з вирішенням сучасних питань життя та світу. Це може бути реалізовано, якщо поряд з діючими закономірностями вдається відчувати красоту форм і гру взаємозв'язків предметів, які підкоряються строгим правилам» [98, с. 158].

Означений вище перехід здійснюється завдяки спостереженням і порівнянням деяких взаємовідношень і законів, що виявляються в геометричних фігурах. Таким шляхом школярів підводять до елементарних доведень, зокрема теореми Піфагора.

На 12-му році життя людина вступає в період статевого дозрівання, що супроводжується посиленням власного «Я», появою нових пізнавальних здібностей, потребою розуміти причинно-наслідкові зв'язки й давати їм оцінку. Поряд із цим підліткам притаманні суперечливість устремлінь і бажань, суб'єктивність емоційних реакцій, часто бачення світу й людей навколо у «чорно-білому кольорі».

Для поступового переключення суб'єктивних інтересів людини на навколишній світ у малюванні форм (6-й клас) вводиться новий вид художнього малювання – чорно-білий рисунок вугіллям, що сприятливо впливає на підлітка, який переживає «час контрастів».

Проблема причини й наслідку, що стає внутрішньою проблемою саме в цьому віці, опиняється в центрі уваги викладання малюнку. Школярі за допомогою різних методів штрихування виконують вільні вправи з протиставлення і співвідношення світла та темноти. В об'ємі малюються геометричні тіла (куля, циліндр, конус, куб). При цьому увага звертається на залежність тіней від освітлення поверхонь, на відмінність у характері падіння світла й розподілу тіней, що відкидаються на різні поверхні (створення

«тіньових натюрмортів»). Важливо, що така робота безпосередньо перегукується з ученням про проекції та тіні, що вводиться в цей у фізиці.

Вправи зі світлом та тінями в 7-му класі продовжуються й ускладнюються з урахуванням перспективи (центральної перспективи, перспективи з птичого польоту, «жаб'ячої перспективи», тобто з досить низької точки, тощо). Школярі засвоюють також графічно-об'ємні конструктивні закономірності через малювання взаємопроникнення геометричних тіл (наприклад, циліндричний або огранений стрижень, що проходить через конус, або конус – через куб, конус – через кулю тощо).

Поряд із вправами вільною рукою здійснюються строгі геометричні доведення. У зв'язку з чим вводиться новий спосіб роботи – малювання геометричних форм за допомогою інструментів (лінійка, циркуль, транспортир, трикутник тощо). Школярами проводиться порівняння художнього представлення красивих геометричних форм, які вони отримували раніш «від руки», і форм як результату строгої інструментальної побудови. Учні отримують важливий життєвий досвід: з одного боку, красота («вільні художні форми»), з іншого боку, істина (точне технічне малювання) не лише не суперечать і не виключають один одне, а знаходяться в гармонії й підтримують один одне.

Тенденція гармонійно поєднувати «технічне з прекрасно-естетичним», що певним чином «вивільняє» геометричні закони через мистецтво, не лише зберігається, а й посилюється у подальшому викладанні малювання форм. Це має важливе значення для 14–15-річної людини, котрій буває важко набуті здатність об'єктивного судження в галузі естетики, оскільки її особисте сприйняття часто опиняється у полоні віянь часу, мінливості моди, нав'язаних думок тощо [206].

Упродовж 8-го класу вчення про проекції й тіні, проекції й перспективу підсумовується та переходить на новий рівень. Вводиться також учення про пропорції та золотий перетин як найважливіший аспект композиції картини.

Школярі вправляються у правильному застосуванні законів графічного зображення, використовуючи як власні вільні художні композиції, так твори видатних майстрів (А. Дюрер, Леонардо да Вінчі, Г. ван Рембрандт). Зокрема, учні впродовж тривалого часу працюють з копією гравюри на меді «Меланхолія» А. Дюрера, вільно вивчаючи її подробиці (геометричні тіла, знаряддя, прибори, одяг, природні й архітектурні особливості тощо).

Якщо на основному ступені (1–8 класи) малювання форм, як правило, викладається класним учителем (веде всі основні предмети у своєму класі й є

наставником школярів), то у старших (9–11) класах ці заняття веде вчитель-фахівець. Це пов'язано з кардинальною зміною вимог до викладання на старшому ступені, а саме:

- урахування прагнення школяра до практичної діяльності. У зв'язку з цим мають відпрацьовуватися вміння працювати з різними матеріалами для малювання (вугілля, сангіна, пір'я для туші, твердий олівець, фломастер, різак для лінографії, гравірувальна голка тощо), що веде впевненого володіння складними технологічними процесами;

- виділення практично-технічного з його зв'язку з певним контекстом і піднесення його до художньо-естетичного як душевно-конкретного досвіду людини;

- відпрацювання вмінь точного й гострого спостереження та сприйняття у процесі копіювання, малювання предметів, зокрема з натури, що є основою для винесення суджень і передумови обґрунтованої оцінки.

У зв'язку з вище зазначеним спектр видів навчальної діяльності школярів є досить широким: праця з гравюрами Дюрера і Рембрандта (спрямовано на засвоєння виразних можливостей сполучення «світле – темне» як безпосереднього відображення душевно-духовного драматизму людини); малювання з натури на екскурсіях; виготовлення плакатів і ліногравюр; палітурна справа тощо.

Значна увага надається вивченню основних форм і сполучень геометричних тіл (куля, куб, піраміди, циліндр, конус, ікосаедр, пентагон, додекаедр тощо), а у зв'язку з цим – елементів прямих і вигнутих поверхонь у переходах «світлого – темного».

Важливим аспектом малювання форм у старших класах є елементарна проєктивна геометрія, що надає школярам надзвичайно широкі можливості розглядати певні проблеми та зв'язки як образно, так і буквально під різними кутами зору. Поряд зі звичайним трактуванням, відповідно до якого площа або лінія складаються з точок, проєктивна геометрія дає і зворотний образ, розглядаючи точку як таку, що включає в себе площину або пряму. Площина та пряма таким чином, як і точка, можуть бути розглянуті як первісні однорідні елементи. Різні багатокутники в евклідовій геометрії представлено як чітко обмежені площини, тоді як у проєктивній геометрії – це структури, що ведуть у нескінченність. Щоб виконати необхідні побудови, необхідно прикласти чимало зусиль, проте вони окупаються цікавими результатами.

І таким чином, геометрію, що «виростає» з малювання форм, школярі вивчають у більшому обсязі і значно глибше. З іншого боку, у них складається

особливий, неочікуваний підхід до першооснов життя та світу. Адже вони можуть поринути у простір будь-яких вимірів, «граючи», пізнавати закони Всесвіту. Будь-якої складності думки приходять до них по-справжньому цікаво й доступно, і предмет математики від цього не стає менш серйозним.

У старших класах ця галузь малювання, окрім того, що здійснюється на висоту строгої математичної роботи в галузі просторової аналітичної геометрії та сферичної тригонометрії, знаходить своє продовження також у кресленні карт і картографічних проєкцій під час занять географією.

Отже, розкрито провідну мету (пробудження в дитині почуття «чистої безпредметної» форми як специфічного художнього досвіду) і спектр завдань (розвиток розумової та емоційно-вольової сфер, набуття творчих сил, різноманітних умінь і якостей – уяви, гнучкості мислення, естетичного смаку і художніх здібностей, просторової свідомості, здатності концентруватися та володіти собою) малювання форм у вальдорфській школі.

Наголошено на гігієнічно-терапевтичному впливі (подолання вікових і індивідуальних проблем дітей, згладжування однобічності й домінантності розвитку дитини) малювання форм.

Висвітлено основні напрями (підготовка дітей до письма й читання, написання букв і цифр; початкове введення в геометрію; введення в образотворче мистецтво та художню діяльність малювання форм) малювання форм.

Схарактеризовано зміст навчання малюванню форм, який відповідає віковим особливостям школярів та тісно пов'язаний з іншими навчальними дисциплінами (рідна мова, математика, історія, географія, фізика тощо).

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [40].

5.6. Особливості іншомовної освіти у вальдорфській школі

Із середини ХХ сторіччя, коли у світі почали набувати загального поширення погляди, що знання іноземних мов стає все більш і більш затребуваним унаслідок зростаючої міжнародної інтеграції, у багатьох країнах світу (Велика Британія, Німеччина, СРСР, США, Швеція тощо) були розпочаті великомасштабні експерименти з введення іноземних мов у молодших класах. Ці експерименти зазнали певних невдач у всьому світі. Освітнями це часто пояснювалося нестачею правильно підготовлених педагогічних кадрів. Хоча існує й інший погляд на цю проблему: причина невдач у тому, що мотиви експериментаторів мали суто прагматичний характер – швидше й якісніше навчити дітей іншим мовам. При цьому методи навчання, не враховуючи вікові

особливості молодших школярів, базувалися на методиці «граматика – переклад», тобто особливо важливим вважалося знання граматичних правил й конструювання перекладу [12].

Наприкінці минулого століття спостерігався загальносвітовий сплеск інтересу до живої розмовної мови, підготовки громадян до спілкування в багатомовному й багатокультурному світі. Це передбачало розширення масштабів засвоєння іноземних мов, змін змісту, форм і методів навчання, починаючи з початкової школи. В Україні також, згідно з Концепцією мовної освіти, передбачено введення іноземної мови в навчальний план початкової школи. За роки, що минули з того часу, пошуки шляхів удосконалення іншомовної освіти школярів не втратили своє актуальності. Це спонукає фахівців до аналізу зарубіжного досвіду навчання учнів іноземним мовам як соціально-педагогічного явища, покликаного зберегти національні здобутки й забезпечити відкритість національної системи освіти, її орієнтацію на міжкультурний підхід у створенні спільного мовного простору в світі.

З огляду на це доцільно проаналізувати зміст освіти, методики навчання іноземних мов учнів вальдорфської школи для визначення шляхів творчого використання ідей і сторічного вальдорфського досвіду в умовах українських шкіл.

Провідною метою навчання іноземним мовам у вальдорфській школі є доповнення й розширення звуковими та стилістичними особливостями іншої мови форм вираження, способів мислення рідною мовою. Робота з іноземними мовами слугує й розглядається, насамперед, у контексті загальнолюдського розвитку: мова як основа для міжособистісного спілкування, соціальної взаємодії, засіб розуміння невідомого, органічна форма мистецтва, що постійно змінюється.

Іншомовна вальдорфська освіта, згідно з педагогічною концепцією Р. Штайнера, базується на таких основних аспектах [198, 200, 206]:

- мова є «носієм Я» людини. Виходячи з цього, можна зрозуміти, чому існує досить тісний зв'язок між мовою та розвитком «Я». При диханні людина вбирає в легені повітря зі свого оточення й за допомогою мовних органів перетворює його на звуки, слова й речення, таким чином повертаючи його назад, у навколишній світ у формі мови. Так через дихання мова впливає на всю істоту людини, аж до формування тілесних органів і духовного складника;

- навчання іноземних мов як складова комплексного розвитку людини сприяє новому сприйняттю світу, перетворює, розвиває та збагачує внутрішній

світ людини, формує позитивне ставлення до людей інших культур, а отже, уможливлює покращення міжнародних стосунків;

- навчання рідної мови впливає на дитину як цілісну істоту в єдності розумової, емоційно-почуттєвої та вольової сфер. Відносно іноземних мов, то серед європейських мов є такі, що більше кореняться в ділянці волі, інші – у сфері почуттів;

- кожна дитина, яка вступила в пору шкільної зрілості, ще має високу здатність до наслідування, завдяки чому природним шляхом може вивчати іноземні мови.

Що стосується останнього положення, то за часів Р. Штайнера і раніше думали інакше. Зокрема, К. Ушинський писав, що вивчення іноземних мов не повинно починатися рано – сперш, ніж «рідна мова пустить глибокі коріння в духовну природу» дитини. Точний термін він не встановлює, вважаючи, що одна дитина може починати в 7–8, інша – у 10–12 років, а деяким дітям із слабкою схильністю до мов взагалі не слід вивчати іноземні мови. К. Ушинський також дотримувався погляду, що одночасне вивчення двох мов неможливе й до другої мови необхідно приступати, коли в першій дитина достатньо освоїться [81, т. 2].

Сучасна психолого-педагогічна наука підтверджує висунуте Р. Штайнером у першій третині XX століття положення: науковці вважають, що перші шкільні роки – це час, коли мозок людини має найбільшу пластичність до оволодіння мовами, із максимальною ефективністю у 8–9 років [128].

Отже, прагнучи врівноважити можливі однобічні дії однієї мови в людині, а також виходячи із загальнолюдських принципів виховання й антропологічних передумов, далеких від утилітарних міркувань, вальдорфська школа з першого класу вводить навчання одразу двох іноземних мов: усі учні, а не лише лінгвістично обдаровані, вивчають дві іноземні мови. Наприклад, у вальдорфських школах Німеччини – це англійська та французька, а в деяких школах другою мовою є не французька, а російська.

Навчання іноземним мовам відбувається в тісному зв'язку з іншими освітніми галузями: всюди, де це можливо (матеріал для оповідань наприкінці «головного уроку», лічба і розв'язання математичних прикладів, малювання форм, «єпоха» ремесел, розповіді про тварин, історія, географія тощо) учитель встановлює такі зв'язки.

У перші три шкільні роки провідним принципом навчання іноземних мов є принцип наслідування потоку мовлення, його звуків, ритму, інтонаціям, наголосу тощо. Через маленькі діалоги, вірші, пісні, п'єски, ігри тощо вчитель

іноземної мови силою власної фантазії, не використовуючи підручники і допоміжні технічні засоби, «вносить у клас Англію або Францію» (Р. Штайнер), тобто створює відповідну атмосферу, завдяки якій дитина миттю запалюється від одного звучання й музики іншої мови. Діти разом з учителем одразу включаються в декламацію віршів, співи, які чують уперше. При цьому, вважають вальдорфські педагоги, немає значення, що спочатку вони не зовсім розуміють їх смисл.

При знайомстві учнів з новими віршами, діалогами, іграми або оповіданнями, що потребують більшого розуміння, учитель завжди намагається привести клас у необхідний стан, використовуючи відповідні й ретельно підібрані жести, міміку для створення яскравої картини. Зрозуміло, що для цього він повинен бути добрим оповідачем, драматургом, артистом, психологом, поетом, любителем і знавцем прози та поезії, уміти грати на музичних інструментах тощо. Але й у цьому випадку значення текстів, переклад яких не робиться, відкривається дітям поступово, через декілька тижнів слухання й повторення слів цих віршів або пісень.

Отже, шлях вивчення іноземної мови у початкових класах – від дій до розуміння, тобто починається з емоційного переживання звуків, ритмів, рим мови, потім через власну діяльність дітей у грі, танці, пісні, слуханні, мовленні піднімається до усвідомлення. Такий підхід адекватно відбиває психологічні особливості молодших школярів та сприяє розвитку інтелектуальних здібностей дітей через звертання до природного почуття та вольової сфери дитини.

Через поринання в мовне середовище, майже без перекладу на рідну мову дитина засвоює значну частину звуків іншої мови, відчуває впевненість щодо іномовних інтонацій. Учень спроможний розуміти усні оповідання, що відповідають його віку, грати в невеликих спектаклях, вести бесіду на прості теми – про погоду, свою родину, школу. Дитина знає достатньо багато віршів, ігор, у її розпорядженні певний словарний запас, який вона може активно використовувати й який включає такі тематичні галузі: частини тіла, предмети в класі, навколишнє середовище, прийменники, кольори, числа, рослини та тварини, час дня, дні тижня, місяці, пори року та свята, заняття й ремесла. Не займаючись граматиною свідомо, діти в перших трьох класах практично засвоюють багато найважливіших граматичних явищ. Наприклад, у англійській мові – теперішній час, простий і тривалий; минулий час; однина й множина іменників, особовий і вказівний займенники тощо.

На 4-му році навчання, коли починається письмо та граматики, учні, як правило, уже володіють усним мовленням. Така методика навчання іноземних мов, як свідчить вальдорфський досвід, позбавляє від багатьох проблем, що зазвичай виникають, коли школярі одночасно повинні вивчати усну мову, читання, письмо та граматику.

Якщо впродовж перших трьох навчальних років в учнів немає ані зошитів, ані підручників, то на четвертому році з'являються великі вальдорфські зошити, не розліновані всередині. Як і при вивченні рідної мови, школярі спочатку вивчають письмо, а потім читання. Мовні правила, що «приховані» у мові, учням треба віднайти, виучити, сформулювати й записати у зошитах.

Учитель проводить із школярами бесіди іноземною мовою та просить придумати власні речення, замалювати їх, а потім записати. Перші слова записують яскраво, святково, «масштабно». Від письма й бесід переходять до перших текстів для читання.

У 4-му класі починається також переклад з іноземної мови, який поряд із вивченням граматики продовжується й поглиблюється у 5–6-му класах. Особлива увага звертається на правильну вимову та розширення словарного запасу.

Середні класи (6–7-й класи), як жодний інший віковий період, мають сприятливі передумови для заучування слів. На уроках іноземної мови учні багато співають, рецитують, ставлять вистави. Учні оволодівають навичками швидкого читання, записують питання, роблять малюнки. Складні тексти чергуються з досить легкими. Багато слів і виразів заучують напам'ять. При цьому використовуються різні методи: диктант, побудова діалогів, обговорення помилок, написання власних оповідань. Досить продуктивною є робота над класною виставою: учні заучують текст усього сценарію, а потім отримують ролі.

У 7-му класі, поряд з темами «Подорожі», «Пригоди», «Географічні відкриття», з'являється тема «Знайомство з країною, мова якої вивчається», що сприяє усвідомленій роботі над характером мови. Школярі узнають про звичаї, традиції, свята, своєрідність життя пересічних людей, долі видатних постатей, культуру, історію, пам'ятники літератури, географію країни.

Із 7-го класу розпочинається користування словником.

Велике значення для опанування іноземних мов мають зарубіжні поїздки та практики, в які учні активно залучаються, починаючи зі середнього ступеню вальдорфської школи. Учні живуть у родині, знайомляться містом і побутом

сімей, відвідують уроки у школах, спілкуються з новими друзями, ходять з ними в походи. Досить часто висувається грандіозне завдання – створити та презентувати спільний проект: музичний або театральний (спільна постановка спектаклю), спільна участь у геодезичній практиці, проекті вивчення міста тощо. Це має величезне значення не лише для навчання іноземної мови, але й для всього майбутнього життя людини.

У цей же період (6–7-й класи) більшість вальдорфських шкіл, як правило, вводять третю іноземну мову. У деяких школах вводяться класичні мови – грецька або латинська. Щоб глибше відчувати дух тієї або іншої епохи, поринути в іншу культуру, учителі, зокрема на уроках історії, використовують елементи давніх мов.

У 7–8-му класах змістом освіти є вивчення поезики та метрики. Велику роль у цьому аспекті відіграють гумористичні та драматичні форми, що часто використовують у вальдорфській школи при навчання учнів перехідного віку.

Учні читають короткі історії, уривки з драм і романів, газетних статей. Потім вони розповідають про те, що відчували під час читання. Школярі також з'ясовують художні засоби, якими користувався автор, створюють власні історії.

У старшій школі вивчення іноземної літератури супроводжується підготовкою рефератів, повідомленнями й переказами. При цьому школярам прищеплюється смак до художньої літератури: учитель знаходить деяку літературну «перлину», короткий, але досить красивий пасаж у творі й обговорює це зі школярами.

У старших класах учні повторюють граматику, при цьому значне місце посідає рецитація (9-й клас). На прикладах видатних пам'ятників культури народу, мову якого вивчають, учні знайомляться з поезією (10-й клас) і драматичними творами (11-й клас), народним епосом, лірикою, а також сучасною іншомовною літературою (12-й клас).

В 11-му класі зазвичай ставиться п'єса однією з іноземних мов. Цей навчальний рік є найбільш сприятливим для того, щоб учні змогли продемонструвати в театральній виставі набуті впродовж шкільних років уміння говорити й розуміти іншу мову. У цьому разі набуті вміння зливаються в єдине ціле: молода людина опиняється в ситуації, що не лише виводить зі звичної мовної галузі, але й дозволяє поринути в особливості «чужої» її особистості.

Отже, учні вальдорфських шкіл вчаться розуміти й говорити на іноземних мовах, знайомляться з різними аспектами історії, літератури, культури й

актуальними подіями іншої країни, набувають багато соціальних і культурних навичок. Ці навички базуються на здатності сприймати інших й оцінювати себе. Іноземні мови відкривають нові перспективи для вивчення рідної мови, культури, менталітету. Учні отримують можливість поглибити свої знання й самопізнання, розширити горизонти і знайти нові способи самовираження.

З огляду на це навчання іноземних мов у вальдорфській школі як частина освіти цілісної людини робить свій внесок у розвиток душевно-духовних сил учня, збагачуючи його душу, впливаючи на чуйність, увагу, жвавість. До того ж, як свідчить вальдорфський досвід, учні, як правило, добре володіють, принаймні, двома іноземними мовами.

Вважаємо, що заслуговує на увагу, творче осмислення такі напрями використання вальдорфського досвіду навчання учнів іноземних мов: посилення уваги і перегляд деяких аспектів професійної підготовки фахівців з іноземних мов, особливо, майбутніх учителів початкових класів; застосування методики початкового навчання іноземних мов, орієнтованої на розвиток усного мовлення дитини через її співпереживання та активну власну діяльність; посилення спрямованості в навчанні іноземних мов на формування загальних комунікативних умінь і навичок, позитивної психологічної підготовки до життя в багатомовному суспільстві; розширення кількості іноземних мов у початковій школі; розробка дидактики іноземних мов, яка визначила б принципи переходу від навчання однієї іноземної мови до вивчення інших; забезпечення реальної послідовності й наступності змісту навчання іноземних мов при переході від початкової до середньої освіти з чітким визначенням цілей, завдань, змісту, методів і форм навчання; забезпечення можливостей вибору й вивчення старшокласниками іноземних мов, відмінних від тих, що вивчалися в основній школі.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [44].

5.7. Вальдорфська школа як світ праці та подальше життя людини

5.7.1. Роль і місце трудової освіти

Кожна вальдорфська школа є унікальною, в основі чого – соціально-історичні, освітньо-культурні, природно-географічні умови країни і регіону розташування. Окрім цього, ідентичність кожної школи визначається її специфічними особливостями – такими, як історія виникнення й батьки-засновники, переваги, надбання й потенціал розвитку, а також майстерність

учителів, які реалізують мистецтво виховання, що ініційоване Рудольфом Штайнером.

Водночас перед вальдорфськими школами стоять спільні завдання, серед яких пріоритетним є виховання Людини та її повноцінна підготовка до подальшого життя.

Говорячи про те, як вальдорфська школа готує дітей до майбутнього життя, було би доцільніше говорити про те, як саме життя вміщується в рамки школи. І найважливішим фактором цього є те, що визначається як трудове виховання і трудове навчання.

Як зазначалося вище, деякими дослідниками стверджується, що вальдорфська школа – це «школа мистецтв» або «школа праці», де для дівчаток і хлопчиків є спільні уроки рукоділля й ремесел, де хлопчики вчаться прядінню, ткацтву або навіть шиттю.

З одного боку, це так і є. З іншого боку, це односторонній погляд на проблему. У вальдорфській школі йдеться про розвиток людини як цілісної істоти, де заняття ручною працею і ремеслами мають таку же значущість, як і загальноосвітні дисципліни. А отже, перед ними, окрім навчальних цілей (формування знань, умінь, навичок у різних галузях людської діяльності), висувуються цілі, орієнтовані на повноцінний цілісний (інтелектуальний, емоційно-почуттєвий і вольовий) розвиток дитини.

Так, очевидною є значущість трудового навчання для вольового розвитку дитини. Практичні заняття (рукоділля, ремесла, домашнє господарство, городництво, робота у столярних або слюсарних майстернях тощо), розвиток дрібної моторики рук активізують людину, підтримують і зміцнюють діяльність волі. Використання дитиною своїх вольових зусиль підсилює індивідуальне почуття «Я», розвиває здорову довіру до себе та своїх здібностей.

Важливим аспектом виховання вольової сфери особистості є практичність, доцільність роботи, що виконується, а також результат роботи, закінченість виробу. У такий спосіб у школяра формуються терпіння, старанність, бажання й уміння доводити справу до кінця.

Водночас, якщо розглядати трудове навчання, рукоділля, ремесла лише як засіб розвитку вмілості рук у процесі усвідомленої діяльності, то такий підхід був би занадто обмеженим. Руки займають положення між головою та ногами. Рухи й дії, що учні здійснюють, і ритмічно повторюють на уроках трудового навчання, і сам процес постійного вправляння, побудований на виконанні відповідних віку завдань, мають позитивний вплив як на зміцнення волі й

розвиток дрібної моторики рук, так і на розвиток основних пізнавальних процесів (мислення, увага, уява, мовлення).

Р. Штайнер, відмічаючи суто антропологічні передумови залучення різноманітної ремісничо-прикладної діяльності школярів до вальдорфської освіти, наголошував на вирішальному значенні розвитку дрібної моторики дитини для її інтелектуального розвитку: «Чим менше тренують сам інтелект, чим більше надають можливості йому розвиватися з рухів рук, із художнього досвіду, тим краще... Наш інтелект формується не безпосереднім форсуванням інтелектуальної освіти... Усякий, хто незграбний у рухах кисті, незграбний і в мисленні – його думки й ідеї негнучкі, і навпаки, хто володіє нормальною рухливістю пальців, той наділений гнучкими думками та ідеями, здатний заглиблюватися в мудрість речей» [198, с. 84].

Іншими словами, завдяки урокам трудового навчання відбувається підготовка дитини до включення волі в розумовий процес, до розвитку логічного мислення та здатності робити судження.

Не меншу значимість трудове навчання має й для розвитку емоційно-почуттєвої сфери дитини: формування художнього смаку, відчуття стилю, почуття краси, внутрішнього ставлення до прекрасного й потворного. З огляду на це при виготовленні виробів, поряд з еколого-технологічними вимогами, велика увага приділяється художньо-естетичним аспектам. Так, у процесі створення рукотворних речей велику роль відіграє відчуття дитиною натурального матеріалу (бавовна, льон, вовна тощо), оскільки використання природних навчальних матеріалів, з одного боку, надає можливість розвивати адекватні тактильні відчуття, з іншого – сприятливо впливає на емоційне відчуття дитини. Чільне місце посідають також такі навчальні елементи, як естетичне оформлення виробів, гармонійне сполучення кольорів, наявність тонких кольорових нюансів тощо.

Практична спрямованість вальдорфської освіти передбачає широкий спектр видів занять ручною працею та ремеслами. Так, заняття рукоділлям починаються з в'язання на двох спицях (1-й клас), потім діти вчаться в'язати гачком (2-й клас). Уроки рукоділля тісно пов'язані з малюванням і живописом. Йдеться не про те, щоб діти самі зробили, наприклад, малюнок для вишивки, важливим є пробудження в дитині справжнього переживання кольору, що сприяє формуванню власного погляду на навколишню дійсність, а не на відтворення існуючих шаблонів у виготовленні виробів.

Якщо у 1–2-му класах діти в'яжуть невеличкі речі, то вже у 3-му – це шапки, джемperi тощо. У 4-му класі школярі вчаться вишивці «хрестиком», а

також засвоюють шиття, наприклад, виготовляють гаманці для приладь із рукоділля, які за власним розсудом прикрашають. Пізніше (7-й клас) шиють сорочки, штани, інший одяг – спочатку вручну, потім – на швейній машині (8-й клас). Для школярів неважко заштопати, відремонтувати, випрасувати одягу, зв'язати собі рукавиці, шкарпетки, виготовити м'які іграшки тощо. Учні старших класів у змозі задумати й виготовити предмети прикладного мистецтва – папки, подушки, покривало, тобто речі, що мають цілком певне призначення. Окрім цього, вони плетуть корзини, гамаки, речі з лубу, виготовляють шляпи, а також малюють акварельними фарбами плакати й обкладинки для книг (9–10-й класи). Ця гілка навчання в 11–12-му класах завершується картонажними роботами й палітурною справою, що важливо не лише для розвитку максимальної ретельності, але й творчої фантазії юнака.

Чільне місце у трудовому вихованні школярів посідає вивчення давніх ремесел (3-й клас). Через власну активну навчальну діяльність діти засвоюють «дідівські технології» гончарства, ткацтва, прядіння, виготовлення різних побутових речей (продукти харчування, одяг, взуття, мило тощо), способи землеробства (виращування хлібу), будівництва тощо.

Із 6-го класу починається біодинамічне садівництво (без застосування отрутохімікатів, з використанням препаратів і засобів природного походження, з урахуванням космічних факторів). Інструменти для роботи кожний учень виготовляє сам.

У цей же час вводиться робота з деревом, що досить важливо з огляду не лише на загальноосвітні цілі, але й на ефективний вихід із кризи перехідного періоду. Різні способи обробки дерева (різання, стругання, рашпілем тощо) вимагає від школярів строгої діловитості, точності, що цілюще впливає на підлітка, який переживає суперечливість пубертату. Спочатку учні виготовляють щось просте та красиве (посуд, невеличкі меблі, іграшки тощо). Велике значення приділяється придатності й корисності виробів, щоб виключити якийсь ігрові моменти й дії, які ні до чого не зобов'язують. Школярі старших класів виробляють шкільні меблі, сходові прольоти, рами для вікон тощо.

Пізніше (9-й клас) школярі починають працювати з металом – спочатку з м'якою міддю, потім із більш складними в обробці матеріалами, наприклад, зі залізом.

Як правило, вальдорфські школи мають свої майстерні – столярні, слюсарні. Те, що учні не можуть осягнути у шкільних майстернях, вони вивчають на підприємствах, де працюють тижнями – під час виробничої

практики (11–12-й класи). Якщо учні молодших класів знайомляться з примітивними технологіями, якими займалися прашури у виготовленні предметів повсякденного вживання, то старшокласники засвоюють сучасні (промислові, аграрні) технології, які надають образ діяльних сил у житті суспільства. Це надто важливо для людини на етапі розвитку, який характеризується переходом до активного соціального життя. Школярі працюють на фермах, фабриках, заводах, вивчають ринок, транспорт, обчислювальну техніку тощо. При цьому не має значення, чи будуть вони займатися сільськогосподарською або індустріальною працею. Важливо, щоб вони знали, звідки що береться, а також були у змозі заробити гроші. Якщо учень 12-го класу не здатний заробити гроші, наприклад, на свою зарубіжну поїздку, то його погано виховали, – вважають вальдорфські педагоги.

Отже, заняття широким спектром видів ручної праці та ремесел, ефективно впливаючи на розвиток інтелектуальних здібностей, здатності особистості до концентрації, виховуючи дисциплінованість, терпіння, старанність, акуратність, гарний смак, забезпечують формування вмінь впевненого володіння техніками та технологіями в різноманітних галузях людської діяльності. І, незалежно від того, яку фахову галузь обирає випускник вальдорфської школи, отримані вміння дозволяють відчувати себе впевненіше в будь-яких ситуаціях, уможлиблюють відкриття професійних перспектив, сприяють вдалому фаховому вибору.

З огляду на це педагогічно доцільним є осмислення й використання вальдорфського досвіду для вдосконалення якості технологічної освіти та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці випускників українських шкіл.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [45].

5.7.2. Трудове навчання молодших школярів

Перед трудовим навчанням у початкових класах висувуються такі основні завдання: формування уявлень про навколишній світ і роль праці в ньому; ознайомлення з різноманітними природними матеріалами та їх обробкою; розвиток тонкої моторики рук; розвиток вольових, моральних та емоційних якостей дитини; залучення дітей до творчої продуктивної діяльності [156].

В основу художніх завдань покладений принцип протилежностей: «верх – низ», «важкий – легкий», «світлий – темний», «внутрішнє – зовнішнє». Усі роботи, що виконуються як хлопчиками, так і дівчатами, ніколи не є самоціллю: вони покликані розвивати задатки та здібності дітей. Окрім цього,

це такі вироби, яким завжди знаходиться застосування й які пробуджують розуміння соціальної значимості роботи інших людей.

Трудове навчання розпочинається з предмету «Рукоділья». У навчальній програмі цієї дисципліни можна виділити три основні напрями роботи: робота з нитками (зокрема вовною), тканиною та папером. Основний вид роботи відповідає певному року навчання дитини, а інші напрямки роботи є частиною цілісного освітнього процесу впродовж навчального року. Наприклад, робота з папером у всіх класах, поступово технологічно ускладнюючись, спрямована в основному на підготовку до свят (виготовлення ліхтариків, орігамі, листівок, вітражів тощо).

Уроки рукоділья починаються з в'язання на двох спицях, потім діти набувають навичок в'язання гачком. Уже в першому класі учні в'яжуть спицями невеликі речі (наприклад, прихватки), а в третьому класі – більш складні речі (шапки, джемperi тощо). Під час в'язання в молодших школярів розвиваються навички усвідомленого володіння обома руками, їх спритність і вправність. Окрім того, така діяльність, як зазначалося вище, стимулює розвиток розумових задатків дитини. Виготовлення виробів дає учням можливість зрозуміти доцільність їхньої роботи, для них стає очевидним зв'язок ручної діяльності з життям людини. Тому всі роботи дітей, починаючи з першого класу, мають конкретне практичне застосування.

Важливим завданням першого року навчання є здійснення художнього переходу від гри до продуктивної діяльності. Цьому сприяє художньо-образне викладання: завдяки красивим і точним образам формується зацікавлене ставлення молодших школярів до праці.

У 2-му класі, коли учні вже набули навичок рухової діяльності, відбувається розвиток домінуючої руки – за допомогою в'язання гачком. Другокласники виготовляють сітки-мішечки для взуття і м'ячів, серветки, виконують чергування «повітряних петель» і «стовпчиків», що певною мірою дозволяє гармонізувати темперамент дитини. Школярі розробляють власні ескізи малюнку, навчаються працювати за схемою, підбирають нитки за кольором. Великого значення набуває художнє оформлення виробів, що сприяє розвитку відчуття красивого в побуті та художнього смаку загалом.

У зв'язку з поступовим удосконаленням органів дихання у дитини відбувається активний розвиток рухової активності, з'являється бажання вивчати навколишній світ та вступити з ним у відносини. Тому завданням 3-го року навчання є відпрацювання техніки в'язання у створенні більш складного

виробу, наприклад шапки, де в самостійному виборі поєднання кольорів простежується індивідуальність кожної дитини.

У 4-му класі розпочинається вишивка «хрестиком», що потребує від учнів великої точності при виконанні. Притаманна вишивці симетрія, ритмічне виконання елементів упорядковує вольову сферу дитини, допомагає набутти впевненості в собі та своїх силах. Ця форма роботи відповідає особливостям самосвідомості дитини, її потребі в гармонії. Такий вид роботи допомагає дітям практично переживати абстрактні математичні поняття, зокрема такі, як дробі, симетрія тощо.

Поступово технології виготовлення виробів ускладнюються. У 5-му класі (класична вальдорфська початкова школа охоплює перші п'ять класів) з'являється техніка в'язання на п'яти спицях. Учні в'яжуть предмети одягу: шкарпетки, рукавички. Такі види роботи вимагають від школярів орієнтації в просторі й точності виконання практичних дій і рухів, що стимулює власні сили кожної дитини, розвиває мислення, уяву та наполегливість.

Особливу увагу у вальдорфській школі приділяють інструментам, з якими працюють діти: їх вводять поступово. Так, наприклад, ножиці використовують тільки з четвертого класу, на відміну від традиційної школи, де з ножицями діти працюють уже з 1-го класу.

Широкий набір видів діяльності й матеріалів для роботи дозволяє розширити кругозір учнів і кожному розкрити свої індивідуальні здібності, що позитивно впливає на подальше навчання та сприяє усвідомленому вибору професії.

Навчальна програма вальдорфської школи побудована за принципом поступового ускладнення робіт: освоєння нової технології здійснюється завдяки раніше набутим умінням і навичкам, що дозволяє дітям у повному обсязі засвоїти матеріал. Обов'язковою умовою при побудові програми є врахування вікових особливостей, орієнтація викладання на внутрішні закони розвитку дитини. Ураховуючи різний темп роботи школярів, у програмі передбачені паралельні види робіт, зокрема для тих, хто виконує завдання швидше.

Важливим аспектом вальдорфської освіти є також тісна взаємодія різних галузей викладання, інтегрування навчальних предметів. У зв'язку з чим уроки рукоділля частково включаються в тематику «головного уроку» (присвячено викладанню академічних дисциплін) та інтегруються в заняття «Образотворче мистецтво»: робота з рослинними формами (виготовлення аплікацій, гірлянд, сюжетних композицій на теми народних казок), а також ліплення з бджолиного

воску тварин, персонажів байок тощо. Ці матеріали широко використовуються в початкових класах. Окрім того, тісний зв'язок уроків рукоділля з малюванням надає дитині можливість по-справжньому пережити колір, сприйняти дійсно живий світ. Знання про елементарну ремісничу діяльність, які учні отримують таким чином, інакше проявляються у виготовленні художніх виробів. Діти демонструють власний погляд на повсякденну дійсність, а не відтворюють уже готові шаблони.

Особливе значення для трудового навчання молодших школярів має вивчення епохи «Давні ремесла» у 3-му класі, що передбачено навчальною програмою з предмету «Навколишній світ. Природознавство». На «головному уроці» учні знайомляться з традиційними народними ремеслами (гончарство, ткацтво, прядіння тощо), знаряддями праці, різноманітними виробничими процесами.

Вивчення епохи «Давні ремесла» передбачає усвідомлення учнями взаємозв'язку речей у світі, залежності робочих процесів від природних процесів. Значна увага приділяється ознайомленню школярів із звичними речами та процесами з безпосереднього оточення, наприклад, із процесами землеробства. Так, знайомство з вирощуванням хліба відбувається за девізом: «із лану до столу», тобто діти проходять повний цикл: від посіву зерна до отримання буханця хлібу. Восени діти зорюють невеличку ділянку землі маленьким плугом («конями» часто бувають самі школярі). Поле боронують і засівають зерном. Навесні, коли сходе сніг, діти спостерігають, як з'являються перші сходи. Коли зерно визріває, настає пора збору врожаю: зрізані серпом колосся провітрюють і обмолочують, потім зерно мелють. З отриманого борошна у шкільній пекарні діти випікають хліб. Такий підхід до вивчення навчального матеріалу надає учням можливість прослідкувати зв'язок людини та довкілля, використання людьми природних стихій (земля, повітря, вода, вогонь) у землеробстві (зерно кидають у землю; щоб воно проросло й визріло, необхідні дощ й сонячне тепло, а вітер висушує зерно).

Другим етапом вивчення давніх ремесел є будівництво – від плану до споруди готового будинку: приготування будівельного розчину, виготовлення цегли (просушування, обпалювання), закладка фундаменту, зведення стін, столярство тощо. Коли будинок побудований, то робиться узагальнення, з якого діти розуміють, що їхніми помічниками знову були чотири елементи природи: земля дає пісок, воду, що необхідні для вироблення цеглини, повітря висушує цемент; вогонь загартовує цеглу тощо.

Повнота реалізації завдань трудового навчання неможлива без формування у дітей навчальної та трудової мотивації – найважливішого складника готовності до праці. У вирішенні цього завдання вчителів допомагають ігрові форми організації навчальної та трудової діяльності учнів (дидактичні ігри, розповідання історій, рольові ігри тощо). Особлива увага на уроках приділяється пальчиковим іграм, які виступають терапевтичним засобом і здатні регулювати емоційний стан дітей. У ритмічній частині уроку (активний початок заняття, покликаний підготувати школярів до продуктивного засвоєння знань) використовують також різноманітні вірші, пісні, лічилки, що дозволяє дітям краще підготуватися до спільної роботи.

Отже, у процесі трудового навчання школярі не тільки набувають різних трудових навичок, а й формуються душевно, розвиваючи рішучість, сміливість, здатність до концентрації, вміння довести справу до кінця, акуратність, почуття прекрасного тощо. На уроках діти розвиваються й інтелектуально, оскільки рухи, які діти здійснюють під час шиття, вишивання, плетіння, позитивно впливають на розвиток дрібної моторики рук, що, у свою чергу, стимулює розвиток пізнавальних процесів.

Уроки рукоділля дозволяють виробити необхідні душевні, фізичні та інтелектуальні якості школярів, які є актуальними для розвитку як дівчат, так і хлопчиків, тому дуже важливо, що навчально-пізнавальна діяльність у вальдорфській школі не диференціюється за гендерною ознакою.

У такому ж аспекті здійснюється й подальше трудове навчання в середніх і старших класах (робота з деревом і металом, екологічне садівництво, палітурна справа тощо). Через роботу в саду, обробку дерева й метала, гончарну справу тощо людина досягає диференціації своєї волі й реалізму в мисленні. Досягти цього можна лише точною та предметною роботою з виключенням ігрових моментів, тобто справжнім ремеслом, а не аматорськими розвагами.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [46].

6. ДІАГНОСТИКА ТА КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТІВ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ОСВІТИ

6.1. Специфіка оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності та загального розвитку особистості у вальдорфській школі

Із самого початку існування вальдорфської школи в її діяльність було втілено низку нових педагогічних ідей і нововведень, які й сьогодні залишаються актуальними й інноваційними. Серед таких інновацій, зокрема, була відмова від системи оцінок у балах.

Р. Штайнер обґрунтовував це тим, що система оцінювання знань, яка базується на академічному змаганні, зробила чимало для того, щоб створити певну несправедливість у суспільстві. Використання оцінок, заохочувань, покарань та інших способів примусу з метою покращення досягнень школярів, не спроможні задовольнити прагнення учнів до відповідальності й незалежності. Оцінювання знань за допомогою будь-якої бальної системи утворює видимість об'єктивної оцінки, за якою стоїть необхідність із суми відміток узаконити правовий акт переводу до наступного класу або отримання атестату. Традиційна бальна система сильним учням часто заважає працювати на повну силу. Для них оцінки є джерелом порожнього гонору, лінощів та бажання отримувати користь не за витраченою працею, а легко, без докладання зусиль. Бальна система відміток нерідко принижує людську гідність слабких учнів, негативно впливаючи таким чином на весь хід їхнього загального розвитку.

Варто відзначити, що вітчизняними освітянами також усвідомлюються вади, притаманні традиційній бальній системі оцінювання, і Концепцією «Нова українська школа» передбачено ключові зміни в оцінюванні школярів початкової ланки освіти, серед яких: використання вербальної та рівневої оцінки навчальних досягнень учнів, замість узагальненої бальної оцінки; здійснення формульовального та підсумкового оцінювання; введення документу «Свідоцтво навчальних досягнень» (характеристики наскрізних умінь учнів та результати навчання за предметами або інтегрованими курсами) [71].

Між тим, багато вчителів виявляють недостатню готовність до реалізації означених змін в оцінюванні учнів, відмічаючи незрозумілість нововведень для дітей та батьків, значний обсяг власної роботи, утруднення, пов'язані з фіксацією у класному журналі, а також формулюванням характеристик, тощо.

У цій площині особливу зацікавленість викликає досвід вальдорфської школи, де, радикально відмовляючись від бальної системи оцінювання знань, кожне досягнення дитини розглядається як маніфестація її сутності, інтересів, старанності. У кожному успіху учня вальдорфський учитель вбачає крок, нехай і невеликий, на шляху розвитку, і як такий його оцінює.

Отже, основними формами оцінювання у вальдорфській школі є: постійне інформування батьків про успішність і хід розвитку дитини на основному ступені навчання (1–8 класи); усний відгук усіх учителів на старшому ступені навчання (9–12 класи); письмовий відгук (звіт) – розгорнута характеристика учня наприкінці кожного навчального року (упродовж усього 12-річного процесу навчання); випускні іспити.

Оскільки успішність дитини не оцінюється відмітками, учня, як правило, не залишають на другий рік навчання. Якщо загальний розвиток цілком не відповідає віку дитини, її можуть перевести у відповідний клас. Проте розумовий розвиток, випереджений або запізнений, не може бути критерієм такого переведення. Так роблять лише у виняткових випадках за спільною згодою вчителів, батьків, шкільного лікаря.

Класний учитель, супроводжуючи й опікуючи свій клас перші 6–8 років, уважно спостерігає за розвитком учнів. За результатами навчальної діяльності на уроках, перевірок робочих зошитів, письмових самостійних і контрольних робіт учитель якісно оцінює успішність дитини, про що постійно й детально інформує батьків, з якими підтримує тісні контакти.

Окрім постійного інформування батьків, наприкінці навчального року класний учитель складає письмову характеристику – у формі цілісного тексту, де за можливістю найдетальніше описуються успіхи, здобутий прогрес, особливі здібності, нахили, старанність, витривалість, захоплення, слабкості дитини, містяться рекомендації, поради, прогнози тощо. Оскільки досягнення дитини є мірою її власного розвитку, то відзив характеризує індивідуальний досвід учня на ключових етапах розвитку. У ньому визначається рівень залучення дитини в навчання й, головне, у відносини зі світом. Відзив підсумовує теперішнє та накреслює завдання для дитини на майбутнє. І лише одне ніколи не впливає з такої характеристики – песимістичне відречення від учня [138].

Фіксація навчальних досягнень дитини здійснюється на підставі системи певних критеріїв. Як правило, кожна вальдорфська школа має свою «версію» таких критеріїв. Водночас критерії, які складають основу оцінювання дитини, у всіх школах мають спільні риси, а саме: серед критеріїв чітко розрізняються

такі, що характеризують емоційну, вольову й когнітивну сфери особистості відповідно. Власне когнітивна сфера чітко підрозділяється на такі її складники, як пам'ять, фантазія, уявлення тощо.

Один із варіантів обліку навчальних досягнень учнів представлено в таблиці 6.1.

Таблиця 6.1

Облік навчальних досягнень дитини впродовж
навчального року [86]

Навчальні предмети та об'єкти фіксації навчальних досягнень	Місяці року									
	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
«Головний урок»¹										
Розуміння										
Темп роботи										
Почерк										
Правопис										
Активність										
Відповіді на уроках										
Домашні завдання										
Упевненість у собі										
Інше: загальні зауваження										
Живопис										
Колір										
Форма										
Активність										
Незалежність										
Музика										
Співи										
Інструменти										
Техніка										
Активність										
Незалежність										
Домашня робота / вправи										
Ручна праця / ремесло										
Техніка										
Планування										
Активність										
Незалежність										
Іноземні мови										
Словарний запас										

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Розуміння										
Домашня робота										
Активність										
Незалежність										
Вимова										
Граматика										
Правопис										
Робота з книгою										
Евритмія										
Техніка										
Рух										
Активність										
Незалежність										
Інше										
Інші практичні заняття										
Правопис										
Пунктуація										
Стиль										
Словарний запас										
Почерк										
Лічба										
Точність										
Малювання										
Розв'язання завдань										
Соціальні навички										
Стосунки										

Примітка: «головний урок»¹ – щоденний перший здвоєний урок, присвячений вивченню когнітивних предметів (математика, рідна мова, природознавство, історія, географія тощо), які викладаються методом «епох» – циклами «поринання» (приблизно місячними).

Відзначимо, що хоча у вальдорфській школі існує сукупність критеріїв, за допомогою яких відбувається оцінювання учнів, разом із тим характер ведення записів про дітей – це особиста справа вчителя. Так, досвідчені вальдорфські педагоги виділяють кожній дитині окремі сторінки щоденника спостережень і один раз на день (як ідеал) або хоча б один раз на тиждень записують те, що спостерігають, навіть якщо це видається другорядним, а саме: як одягнена дитини, як вона читає, який у неї настрій, яке ставлення до лічби або своїх друзів. Такі записи пробуджують власні душевні сили вчителя. З іншого боку, педагог упродовж навчального року накопичує достатній матеріал для написання характеристик. Отже, ефективний спосіб своєчасного написання

характеристик – починати робити це не в останній, а в перший початковий день. Тоді перегляд записів дає можливість згадати ті перебіжні спостереження про дитину, які вчитель записував щодня або щотижня, і характеристики пишуться ніби «самі собою» [161].

Наприкінці перших трьох років навчання характеристики адресуються насамперед батькам, а дитина отримує індивідуальний вірш-речення, який стає лейтмотивом, девізом упродовж усього наступного року, надаючи особистості учня необхідне спрямування для подальшого розвитку. Учитель, уважно вдивляючись у сутність кожної дитини, її здібності та труднощі, звичайно відчуває, яка провідна «зірка» зможе благотворно вплинути на розвиток учня. Вірш із цією метою можна підібрати в літературі, але серед готових сентенцій і поетичних висловів не завжди можна віднайти придатний за формою вірш. Тому досить часто вчитель складає вірш сам. Створений спеціально для конкретного учня образ переживається дитиною впродовж наступного року та стає тією силою, яка здатна вести її без будь-якого насилля над свідомістю й волею [211].

При виборі «особистого» вірша враховується не лише образний лад, але й метр, розмір, звуки та їх послідовність. Так, вибір розміру визначається, зокрема, темпераментом дитини. Для сангвініка найкраще підходить ямб, який допомагає зосередитися. Хорей з його бадьорим ритмом здатний допомогти дитині-флегматику вийти зі стану дрімотності. Ще більш «пробуджуючий» метр – дактиль. Амфібрахій – виключно гармонізуючий і водночас «запальний» метр – особливо підходить меланхолікам, замкнутим і сором'язливим. Гекзаметр, що побудований із шести дактилів, може не лише «пробудити» дитину, але й позбавити її від заїкання, а також виправити дикцію. Зміна ритму, перехід від анапесту до ямбу, допомагає сангвініку перейти від розсіяного образу мислення до більш сконцентрованого й розсудливого [211].

Вплив образного ладу та розміру віршу посилюється, якщо, обираючи тип римів, алітерацій та інших поетичних способів, учитель враховує індивідуальну психічну структуру дитини. Так, якщо римування кінців строф впливають насамперед на почуття, то алітерації, повтори однорідних приголосних, початкові рими зміцнюють вольові аспекти людини. Величезний вплив на волю й відчуття мають різні повторення, особливо, коли на початку нової строфи підхоплюється остатнє слово попередньої строфи або коли повторюються початки строф. У вірші для імпульсивної дитини можна за допомогою повторів одного лише слова створити «опорну точку спокою» [211].

Великого значення надається також тому, щоб зміст і форма речення відповідали віку дитини. Так, учням 1–2-х класів найбільш доступно те, що висловлюється в ненав'язливій, образній формі. Для них можливе пряме звернення з використанням «ти». Пізніше, приблизно з дев'яти років, припустимою формою є звернення від першого лиця («я»). До підлітків, які не хочуть виставляти свої проблеми, необхідно звертатися ніби від лиця інших, котрі мають такі ж труднощі, тобто замінюючи «я» на «ми».

Вибір тем і образів часто визначається навчальним матеріалом. Так, для 1-го класу – це казкові образи, 2-го – герої легенд і байок, 3-го – образи Ветхого Заповіту, оповідань про різні ремесла, 4-го – персонажі народних сказань і билин, 5-го – образи давньоіндійської, персидської, єгипетської, давньогрецької культур. У тематиці речень для учнів 6-го та більш старших класів можуть відбиватися спостереження з фізики, хімії, геометрії та інших предметів.

У 4–8-х класах класний учитель разом з учителями-предметниками складає загальну характеристику, що відбиває успішність учня з різних предметів. Поведінка й старанність оцінюється не окремо, а разом з досягненнями та тим, що необхідно дитині досягти в майбутньому в різних освітніх галузях.

Якщо в 4–8-х класах характеристики мають виховний та надихаючий характер, то в 9–12-х класах учителі намагаються сформувати в учня реалістичне уявлення про його успішність, даючи принаймні двічі на рік усний відгук про його успіхи й упущення в навчанні. Оскільки на старшому ступені школярі багато працюють самостійно з робочими зошитами, проводять спостереження й експерименти, пишуть реферати, домашні твори, виконують значні індивідуальні проекти, то вони мають самі контролювати свою діяльність. Усні відгуки вчителів, маючи характер ненав'язливої поради, спрямовують навчальну діяльність у необхідне русло. Школярі можуть самі оцінювати не лише своє особисте навчання, а й роботу всього класу, накреслювати завдання, висловлювати побажання один одному, реальність яких обговорюється з учителем. На бажання школярів на старшому ступені навчання вчителі можуть ставити їм оцінки відповідно до загальноприйнятої практики.

Якщо дитина переходить до школи іншого типу, то вона отримує детальну характеристику та свідоцтво про звільнення. Після закінчення 9-го та 12-го класів, окрім характеристики, школярі отримують випускні свідоцтва, в яких, як і у свідоцтвах про звільнення, на прохання учнів проставляються оцінки згідно з існуючою практикою.

По закінченні школи учні, які виявляють бажання продовжувати освіту у вишах, навчаються в додатковому, 13-му класі, та складають відповідно до своїх здібностей випускні экзамени за програмою Abitur. На Заході у приватних, зокрема й вальдорфських, школах Abitur складається за державними вимогами та під суворим контролем державних органів освіти. Це зумовлено тим, що наявність атестату про складання экзамену за програмою Abitur надає можливість абітурієнтам вступати до університетів, зокрема Австрії та Швейцарії, без экзаменів, а у вишах Німеччини є можливість продовжити навчання на безоплатній основі.

13-й навчальний рік у вальдорфській школі є добровільним і взагалі не належить до сфери інтересів вальдорфської освіти. Проте, за результатами досліджень, що проводилися в різних країнах, зокрема в Німеччині, 40 % випускників вальдорфських шкіл успішно складають Abitur, що в декілька разів більше, ніж у державних школах. Отже, серед учнів, які навчалися впродовж 12 років на неселективній основі, відсоток спроможних скласти випускні іспити, значно вище [48, 88].

Слід підкреслити, що вальдорфська школа, відмовляючись від традиційної системи відміток, втім чітко орієнтується на освітній процес. Але, на думку вальдорфських педагогів, дитина має навчатися не через зовнішній тиск (зовнішню мотивацію), а завдяки зацікавленості навчанням (внутрішній мотивації). І завдання вчителя полягає в тому, щоб через особистісні якості, стиль викладання, знання індивідуальних особливостей вихованців пробудити в дитині цей інтерес.

Отже, за відсутністю у вальдорфській школі боротьби за успішність, духу суперництва та інших негативних явищ, породжених бальною системою оцінювання, бажання вчитися без явних заохочувань і покарань виникає в дітях завдяки саме вчителю, якого учні наділяють природним авторитетом.

Загалом існує три способи залучення дітей до навчання: страх, честолобство й любов. У вальдорфській школі повністю відмовилися від перших двох способів і намагаються через невимушений авторитет учителя зацікавити дітей, викликати в дитині бажання вчитися без отримання нагороди або власної користі. Інтерес, що побудований на любові учнів до вчителя й до того, що вони роблять, доводить свою дієвість краще, ніж будь-яка форма зовнішньої взаємодії. Відчуття обов'язку й відповідальності в дитині зростає зі задоволення, яке вона отримує, навчаючись кожному предмету.

Освіта є безперервним процесом, який не закінчується з випускними іспитами. Ті, хто у школі навчився любити вчитися, будуть вчитися й надалі,

коли стануть людьми, здатними керувати власним життям. Школи мають прагнути до того, щоб стати місцем, де вчать науці навчання у життя, де можна зрозуміти, що учіння триває все життя. Імпульс до розвитку освіти в цьому напрямі надає практика роботи вальдорфських шкіл.

Отже, основними формами якісного оцінювання у вальдорфській школі є: постійне інформування батьків про успішність і хід розвитку дитини на основному ступені навчання (1–8 класи); усний відгук усіх учителів на старшому ступені навчання (9–12 класи); письмовий відгук – розгорнута характеристика учня наприкінці кожного навчального року (упродовж усього 12-річного процесу навчання); випускні іспити.

Реалізація такого підходу позбавляє дитину дидактогенних страхів і стресів, сприяє формуванню внутрішньої мотивації пізнавальної діяльності школярів, уможливорює перенесення акцентів з контролю й оцінювання на самоконтроль й самооцінювання учня, усвідомлення й співвіднесення власної діяльності з діяльністю оточення.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [47].

6.2. Освіта та здоров'я: результати досліджень розвитку вальдорфських школярів

Одним із пріоритетних завдань сучасної школи є виховання здорового покоління, свідомого ставлення особистості до свого здоров'я та здоров'я інших людей. Водночас доводиться констатувати, що шкільна освіта поки ще неповністю реалізує свою здоров'язбережувальну функцію. Поряд із несприятливими соціально-економічними, екологічними, спадковими впливами значна частка факторів ризику здоров'я учнів має дидактогенну природу (недосконала організація навчального процесу, інформаційні перевантаження, домінування авторитарного стилю взаємодії вчителя зі школярами, переважання репродуктивного характеру викладання тощо).

На практиці проблема збереження здоров'я школярів вирішуються переважно через використання медично-гігієнічних заходів, а оздоровчий потенціал власне педагогічних підходів реалізується недостатньо.

Зовсім інший підхід притаманний вальдорфській школі, діяльність якої спрямована на збереження фізично-тілесного та душевного-духовного здоров'я дітей, що підтверджується результатами чисельних досліджень.

Систематичні дослідження результатів вальдорфської освіти почали здійснюватися з 1990-х рр. – як у західних країнах, де вальдорфська школа має давні традиції, так і в країнах пострадянського простору. Так, у рамках

дослідження «Школа і здоров'я», що проводилося університетами міст Білефельда та Гельсінкі (Фінляндія) у 90-х рр. минулого століття з метою виявлення впливу шкільного навчання на психосоматичне здоров'я дітей, було обстежено декілька тисяч учнів вальдорфських і традиційних шкіл. З'ясовано, що відсоток психічних захворювань у вальдорфських школах значно нижче, ніж у звичайних, причому у вальдорфських школах він знижується, а у традиційних – постійно збільшується. Теж саме стосується й фізичного здоров'я дітей (соматичних захворювань), зокрема, частоти головних болів, порушень системи травлення тощо.

Рівень міжособистісного спілкування учнів вальдорфської школи досить високий. Діти люблять учитися, більш відповідально ставляться до того, що відбувається у класі, рівень дисципліни й самоорганізації більш високий. Випадки насилля серед дітей зустрічаються тут значно рідше [14].

Досить масштабні порівняльні дослідження здоров'я учнів були проведені впродовж 2006 р. У дослідженнях брали участь 6630 дітей віком від 6 до 13 років (4606 учнів вальдорфських шкіл і 2024 учнів інших шкіл) п'яти країн (Австрія, Нідерланди, Німеччина, Швейцарія, Швеція). Особливий інтерес дослідників був зосереджений на виявленні таких поширених серед дітей захворювань, як різні види інфекції й кожної алергії.

Здійснені дослідження засвідчили, що учні вальдорфських шкіл мають значні кращі показники здоров'я, ніж учні традиційних шкіл. Так, вальдорфські школярі на 20–30 % рідше хворіють на поліноз і екзему, на 32–39 % – на алергію [105].

Дослідники (А. Бюссінг, П. Маттісен, Т. Остермак, Ф. Якобі) з'ясували, що й у дорослому віці у випускників вальдорфських шкіл значно рідше, ніж у цілому по Німеччині (за даними Інституту Роберта Коха), спостерігаються алергічні явища, артоз, гіпертонія та інші захворювання. Колишні вальдорфські учні характеризуються також здатністю витримувати значні навантаження, життєві труднощі й кризи [88].

Для визначення можливих причин таких результатів науковцями було проведено спостереження за образом життя дітей у родинах. Отримані дані засвідчили, що серед вальдорфських учнів 40 % ніколи не вживали антибіотики, 43 % – жарознижуючі засоби (зокрема парацетамол). Для учнів традиційних шкіл відповідні дані склали 15 % і 8 %. Лише чверть вальдорфських школярів порівняно з трьома чвертями учнів традиційних шкіл мали щеплення від таких дитячих хвороб, як кір, краснуха, свинка. Одна третина вальдорфських школярів перехворіла на кір порівняно з однією

десятою учнів звичайних шкіл. Досить істотна різниця спостерігалася також і відносно харчування дітей: три чверті вальдорфських школярів харчувалися органічними, екологічно «чистими» продуктами (серед учнів традиційних шкіл – лише одна чверть) [112].

Дослідниками був зроблений висновок про виправданість антропософських поглядів на людину, відповідно до яких інфекційні захворювання, особливо «дитячі хвороби» у дитинстві, сприяють побудові міцної імунної системи. Саме тому батьки вальдорфських учнів стримано ставляться до щеплення, щоб не віднімати у дітей можливості зміцнювати своє здоров'я через дитячі хвороби. Батьки також досить обмежено дають своїм дітям антибіотики та жарознижуючі засоби. До того ж, не може не підтримувати власні життєві сили дитини екологічне харчування, якому надається досить суттєве значення у вальдорфській школі.

Досягнення вальдорфської педагогіки підтверджуються також міжнародними незалежними порівняльними педагогічними дослідженнями, які в різних країнах світу з'ясовують якість навчальних досягнень учнів, зокрема TIMSS (природничо-математична освіта) і PISA (читання і розуміння текстів), а також чисельними дослідженнями, що проводяться незалежними експертами у країнах, де вальдорфські школи існують упродовж десятків років (Данія, Фінляндія, Швеція, Швейцарія і, звичайно, Німеччина) [11, 14, 112, 143].

Зокрема, В. Гіллер (Союз вальдорфських шкіл Німеччини) наголошує на тому, що такі дослідження загалом підтвердили правильність вальдорфських підходів: низка вальдорфських принципів виявилися схожими з тими, за якими побудована система освіти у країнах, що продемонстрували найвищі результати навчальних досягнень учнів. Так, у скандинавських країнах діти залишаються в одному класі впродовж 9 років, у Швеції, Норвегії – 8 років, а в Данії – до сьомого класу не виставляють оцінок. Отже, достатньо пізня диференціація дітей за навчальними досягненнями – один з найважливіших факторів успіху, як шкіл скандинавських країн, так і вальдорфської школи [48].

За даними статистичних досліджень, досить значний відсоток випускників вальдорфських шкіл вступає до університетів. Так, у Німеччині кількість абітурієнтів – випускників вальдорфських шкіл, які успішно склали Abitur (державні екзамени, що надають право на вступ до університету), на 20–30 % більше, ніж у середньому по країні, включаючи гімназії (така статистика стабільно тримається впродовж десятиліть). Тобто серед учнів, які вчилися впродовж 12 років у вальдорфській школі на неселективній основі, відсоток тих, хто може вступити до вищої школи, значно більший, ніж у

школах, які так чи інакше проводять відбір школярів (при цьому варто відзначити, що Abitur у вальдорфській школі складається за державними вимогами і під строгим контролем державних органів освіти) [12].

Статистичні дані щодо професійної орієнтації випускників вальдорфських шкіл, що отримано в різних країнах департаментами освіти і науки, також свідчать про певну успішність вальдорфської освіти.

Так, випускники вальдорфських шкіл Німеччини на сьогодні найбільш ґрунтовно досліджені у праці Х. Барца і Д. Рандоля (2007 р.), які впродовж 2003–2005 рр. провели дослідження 1124 колишніх вальдорфських учнів, котрі закінчили школу з 1939 по 1974 р. Науковцями випускники вальдорфських шкіл умовно були поділені на такі три групи [88]:

- «культурно-орієнтовані» (31 %), які відрізняються своїми культурними й освітніми пріоритетами (музеї, театр, читання тощо). Вони же водночас найбільше цікавляться антропософською тематикою: 22 % з них вважають себе активними антропософами (принагідно відзначимо, що ця кількість антропософськи орієнтованих колишніх вальдорфських школярів не підтверджує існуючу серед педагогічної громадськості думку про те, що «вальдорфська школа виховує антропософів»);

- «орієнтовані на стосунки» (33 %) – для них найбільш важливим є міжлюдське, емоційно-забарвлене спілкування з іншими людьми, «життя для інших». Такі люди багато займаються практично-прикладними справами, намагаються все зробити своїми руками;

- гедоністи (36 %), для яких важливим є спорт, розваги, тілесні втіхи, насолода життям.

З'ясовано, що незалежно від виділених типів переважна більшість колишніх вальдорфських учнів здатні критично ставитися до речей і явищ навколишнього світу й розглядати їх у всеосяжних зв'язках. Для переважної кількості випускників вальдорфських шкіл критерій соціальної відповідальності має досить значний пріоритет. Х. Барц і Д. Рандоль пояснюють це соціальною спрямованістю вальдорфської школи, її спільними святами, концертами, спектаклями, завдяки чому учні можуть пережити сильні відчуття спільності з людьми, які оточують їх.

До 92 % колишніх вальдорфських школярів наголошують на тому, що їм дуже подобалося перебування у школі. Вони ідентифікують себе з колишнім навчальним закладом, позитивно оцінюють навчання у школі, особливо виділяють культурно-художній та практично-ремісничий цикли. Вальдорфські випускники переконані, що школа дала їм можливість отримати ґрунтовну

базову освіту, набуті ключові компетентності – такі, як позитивне ставлення до життя, основоположна довіра до власних сил, самостійність, здатність адаптуватися до життєвих умов [88].

Схожі дані отримано в ході проведеного швейцарським незалежним інститутом (м. Кільхберг, 1999 р.) письмового опитування 1586 випускників вальдорфських шкіл Швейцарії, які в період 1990–1996 рр. закінчили навчання. Результати опитування дозволили зробити висновок про те, що вальдорфська освіта позитивно позначається на таких вельми актуальних для сучасного світу якостях, як самостійність, уміння взаємодіяти в колективі, творчість, комплексне (цілісне) мислення [73].

На запитання анкети, як самі колишні учні оцінюють свої шанси на ринку праці порівняно з учнями, котрі закінчили звичайну школу, 70 % опитуваних оцінили свої шанси як «однаково добрі», 16 % – як «швидше кращі, ніж гірші», 8 % – як «кращі», 3 % оцінили свої шанси як «швидше гірші, ніж кращі» і 2,5 % – як «гірші». 90 % опитуваних позитивно відповіли на питання щодо наявності в них професійних й особистісних цілей на наступні 3–5 років і чітко описали їх. Переважна більшість молодих людей назвали своєю найближчою метою завершення освіти та просування у професійній сфері [73].

Різні дослідження колишніх учнів вальдорфських шкіл констатують, що серед них досить високий відсоток таких, хто задоволений своєю професією, – до 75–85 %. За результатами опитування, можна констатувати, що більшості випускників вальдорфської школи вдалося зробити вдалий вибір професії й розвинути професійні перспективи. Позитивне оцінювання своїх шансів на ринку праці пояснюється внутрішньою силою особистості, високим рівнем упевненості в собі. Високою виявилася й оцінка власних здібностей і професіоналізму. Позитивно оцінили випускники і свою школу, відзначивши серед здібностей, які вона в них виховала, у першу чергу, креативність, уміння спілкуватися, аналізувати, самостійно приймати рішення.

Отже, недивно, що, за даними ЮНЕСКО, серед випускників вальдорфських шкіл майже немає безробітних (і це відбувається в країнах, де кількість безробітних постійно збільшується), як немає злочинців, наркоманів, алкоголіків [13, 215].

Не менш значущим є й те, що випускники вальдорфських шкіл прагнуть до подальшої освіти. Так, академічну освіту отримали 46,8 %, інститути або вищі спеціальні школи закінчили 68,7 % колишніх вальдорфських учнів Німеччини [88].

Випускники вальдорфських шкіл також виявляють стремління займатися соціальними професіями. Так, за статистичними даними, отриманими в Німеччині, 28 % випускників вальдорфських шкіл працюють в освіті й соціальній сфері (причому професію вчителя обрали 14,6 %, що порівняно з іншим населенням зустрічається у 5 разів частіше [88]), 12 % – у медицині, 12 % – у мистецтві та лінгвістиці.

Із усього розмаїття професій найчастіше обирають саме соціальну сферу (освіта, медицина, соціальна терапія тощо) і вальдорфські випускники в інших країнах, зокрема Швейцарії [73]. Високий відсоток серед тих, хто обирає соціальну сферу, свідчить про те, що при професійній орієнтації для колишніх учнів вальдорфських шкіл велике значення мають соціальні й альтруїстичні мотиви. Правда, це лише статистика. На практиці же колишніх вальдорфських школярів можна зустріти в самих різних сферах суспільного життя, де вони працюють ініціативно й з готовністю брати на себе відповідальність.

У цьому контексті справжню сенсацію в європейській педагогічній думці викликала видана Європейською Спільнотою праця Л. Гесслера «Освітній успіх у світлі освітніх біографій», де автор детально аналізує вальдорфський освітній процес і біографії випускників вальдорфських шкіл [111].

Так, вальдорфські школи в різні роки закінчили: Адреас Карлгрен (політик і член парламенту, Швеція), доктор Олаф Фельдман (член Федерального парламенту, Німеччина), Карл Отто Пьоль (президент Федерального банку впродовж 1980–1991 рр., Німеччина), Йенс Столтенберг (колишній прем'єр-міністр, лідер лейбористської партії, колишній генеральний секретар НАТО, Норвегія), Кен Шено (голова «Америкен-Експрес», визнаний у 2002 р. другим найбільш впливовим управлінцем у США), Михаель Енде (відомий у всьому світі письменник і автор бестселерів дитячої німецькомовної літератури), Крістен Нігаард (учений, професор інформатики, один з «батьків-засновників» системи MS-DOS, Норвегія), багато хто з родини Порше (Німеччина), зокрема Фердинанд Олександр Порше, який створив у 1963 р. автомобіль «Порше 911» (у світі цей автомобіль визнають як «культ-машину», «машину-мрію», «конструкторське диво», «короля спортивних машин»), Роджер Голдаммер (фахівець індивідуального дизайну та монтажу мотоциклів Harley Davidson, Канада), Лінн Ульманн (журналістка, письменниця, Норвегія), Станіслав Вавринка (тенісист, Швейцарія), Пітер Цвейер (музикант, клавішник групи «Culture Beat»), Томас Майер (дизайнер моди у «Bottega Veneta»), актори Голівуду: Дженіфер Аністон, Сандра Баллок, Тимоті Далі, Уільям Лі Скотт.

Оскільки вибір школи належить не дітям, а батькам, то доцільно згадати відомих людей – батьків, які обрали для навчання своїх дітей саме вальдорфські школи.

Отже, вальдорфську освіту отримали: донька Сільвіо Берлусконі (експрем'єр-міністр, Італія), діти Хайнса Никсдорфа (винахідник комп'ютера, Німеччина), доньки Вольфганга Клемента (міністр економічних відносин, Німеччина), донька і онучка доктора Рудольфа Ляйдинга (колишній спікер ради директорів компанії «Фольксваген», Німеччина), діти Йонаса Гара Сторе (президент Червоного хреста Норвегії, колишній голова виконавчого органу Світової організації здоров'я), син Гельмута Коля (колишній канцлер, Німеччина), донька Михайла Баришнікова (танцюрист і актор, США), син Жана Поля Бельмондо (актор, Франція), донька Клінта Іствуда (актор, США), донька Інгмара Бергмана (режисер, Швеція), діти Пола Ньюмана (актор, США), діти Джорджа Лукаса (режисер «Star Wars», США), діти Харрисона Форда (актор, США; знімався в таких відомих фільмах, як «Зоряні війни», «Індіана Джонс», «Президентський літак», «Втікач» тощо), діти Джона Поля Джоунса (музикант, басист групи «Led Zeppelin», Велика Британія) та багато інших.

Інтерес до вальдорфської школи постійно зростає: навіть діти багатьох працівників Силіконової долини (Google, Apple, Yahoo, Hewlett-Packard, e-Bay) навчаються у вальдорфських школах.

Як зазначають Х. Барц і Д. Рандоль, вибір саме вальдорфської школи для навчання дітей 20 % батьків пояснюють незадоволенням державною школою, 11 % – свідомим наданням переваги на користь антропософськи орієнтованій освіті. Водночас переважна більшість батьків основним мотивом вибору вальдорфської школи для своїх дітей називає її привабливу педагогічну концепцію, а саме: індивідуальне сприяння розвитку особистості, відсутність бальних оцінок, художньо-практична спрямованість освіти тощо [88].

В Україні перші дослідження, спрямовані на перевірку ефективності організації навчання й виховання школярів за вальдорфськими ідеями й методиками, було проведено у другій половині 1990-х рр. [13].

Установлено, що вальдорфські підходи, сприяючи гуманізації освітнього середовища, спрямованості на індивідуальність учня в умовах групової та фронтальної роботи з класом, постійному формуванню мислення, пам'яті, фантазії, культури почуттів, сили волі дитини, забезпечують успішність педагогічного процесу. Якщо рівень освіти вальдорфських учнів в основному такий же, як і в традиційній школі, то рівень особистісних (комунікативність, любов до прекрасного, працелюбність, допитливість, дисциплінованість тощо) і

творчо-пізнавальних (самостійність у навчанні, пізнавальний інтерес) якостей значно вищий.

У межах Усеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» упродовж 2001–2014 рр. здійснено ряд психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на порівняння результатів освіти учнів вальдорфських та традиційних шкіл. Базовими закладами експерименту стали вальдорфські школи: «Ступені» (м. Одеса), «Софія» (м. Київ), «Школа вільного розвитку дитини (вальдорфська)» (м. Дніпропетровськ), школа № 108 (м. Кривий Ріг), НВК № 17 (м. Житомир), НВК «Бузькове гніздо» (м. Городенко Івано-Франківської обл.), НВК «Школа вільного розвитку» (м. Харків).

Під час проведення досліджень постійно здійснювалися порівняльні «зрізи» знань учнів вальдорфських і традиційних шкіл. Результати державних атестацій свідчать про те, що успішність вальдорфських учнів порівняно з учнями традиційної школи дещо вища. Зокрема, за даними державної атестації, успішність вальдорфських учнів 4-х класів (м. Кривий Ріг) з рідної (російської) мови і математики складала 100 % (у традиційній школі відповідно 81,8 і 96 %); з української мови – 92,8 % (у традиційній школі – 68,2 %).

Дослідження сформованості якості знань випускників початкових класів також засвідчили, що учні українських вальдорфських шкіл після закінчення початкового ступеню оволоділи системою знань на рівні, який не нижче рівня знань їхніх однолітків традиційних шкіл.

Оцінюючи це як безперечно позитивний факт, водночас відзначимо, що вальдорфська освіта дозволяє поряд із міцними знаннями сформувати й здібності дітей. Певним підтвердженням цьому є результати досліджень, проведених у НВК «Школа вільного розвитку» (м. Харків). Ці дослідження здійснювалися в рамках Міжнародного порівняльного проекту з математичної освіти учнів (IPMA), запропонований університетом м. Екзетер (Велика Британія) і передбачав порівняння не стільки успішності математичної освіти, скільки виявлення ефективності самого процесу навчання математиці на основі довгострокового моніторингу розвитку мислення школярів, оволодіння ними математичними здібностями. Відповідні дослідження проводилися групою незалежних експертів за єдиними для учнів певного віку завданнями.

У цьому проекті брали участь 9 шкіл м. Харків. На підставі перших «зрізів» учні 1-го класу НВК «Школа вільного розвитку» за рейтингом були на 5-му місці серед школярів інших шкіл, які брали участь у проекті. Через три роки ці ж діти (уже учні 3-го класу) за рейтингом вийшли на перше місце. Діти

демонстрували розвинене вербально-логічне та просторове мислення, розуміння і здатність творчого використання математичних знань і вмінь.

Під час проведення вище згаданого експерименту «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» здійснювалися також порівняльні психолого-педагогічні дослідження розвитку молодших учнів вальдорфських і традиційних шкіл. Отримані дані дають підстави стверджувати, що порівняно з учнями традиційної школи учні вальдорфської школи:

- мають більш високий рівень розвиненості мотиваційної та емоційної сфер: діти йдуть до школи й вчаться з радістю, мають позитивне неформальне ставлення до школи й учителя, стійкий пізнавальний інтерес, орієнтовані на самостійне здобуття нових знань;

- характеризуються доброю пам'яттю, творчою уявою, сконцентрованою увагою. Причому наприкінці навчального року рівень уваги збільшується (на відміну від учнів традиційної школи), а рівень агресії та тривожності зменшується, що свідчить про хорошу адаптацію до школи й емоційну стабільність;

- за рівнем розвитку графічних навичок, дрібної моторики руки й сенсомоторики відрізняються незначним чином;

- за рівнем розвитку логічного мислення (зокрема, уміння класифікувати й установлювати послідовність подій) практично не відрізняються від учнів традиційної школи; мають дещо гірші показники критичності сприйняття, здатності до узагальнення, проте вальдорфські учні значно випереджають за рівнем розвитку вербально-логічного мислення, просторового мислення, а також творчого мислення (краще виконують творчі завдання);

- почувають себе у школі активно й вільно, мають розвине почуття співпереживання й соціальності;

- добре володіють своїм тілом. За результатами медичних обстежень, у період авітамінозу та простудних захворювань пропуски занять через хворобу були незначними.

Вище наведені дані свідчать про те, що навчання дітей в українських вальдорфських школах, порівняно з традиційними навчальними закладами, позитивно впливає на інтелектуальну активність, індивідуальну ініціативність, творчість, самостійність рішень, душевну стабільність, соціальну компетентність, координованість тіла й рухів тощо.

Отже, результати порівняльних досліджень стану здоров'я учнів вальдорфських і традиційних шкіл, проведених у різних країнах (Австрія, Данія, Нідерланди, Німеччина, Україна, Фінляндія, Швейцарія, Швеція),

засвідчили успішність вальдорфської освіти: вальдорфські школярі порівняно з учнями традиційних шкіл мають кращі показники фізичного і психічного здоров'я, розвинені пізнавальні здібності, особистісні якості (індивідуальна ініціативність, творчість, самостійність рішень, здатність до співпраці з людьми, соціальна мобільність). Завдяки цьому серед випускників вальдорфських шкіл майже немає безробітних (як і людей із асоціальною поведінкою). Серед колишніх вальдорфських учнів досить високий відсоток працівників соціальної сфери, освіти, медицини; серед них багато також відомих на Заході державних діячів, політиків, фінансистів, літераторів, митців та ін.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [48].

6.3. Вплив вальдорфських підходів на якість освіти школярів української початкової школи

Запровадження вальдорфської системи навчання й виховання у сучасну вітчизняну школу закономірно актуалізує питання впливу вальдорфських підходів до організації педагогічного процесу на якість освіти українських школярів, що й визначило *мету дослідження*.

Завдання дослідження: упровадити провідні вальдорфські підходи до навчання молодших школярів в умовах української школи; уточнити критерії та показники якісного засвоєння молодшими школярами змісту освіти; експериментально довести позитивний вплив вальдорфських організаційних форм і методів на якість освіти молодших школярів.

Провідним *методом дослідження* був комплексний педагогічний експеримент, який здійснювався за констатувальним, формувальним і контрольним етапами впродовж 2014–2016 років. Відповідно до програми експерименту було утворено дві групи: експериментальну Е (152 особи) та контрольну (154 особи), які склали школярі третіх класів державних загальноосвітніх навчальних закладів (гімназія-інтернат «Дитяча інженерна академія», м. Київ, Великобачанський НВК Чугуєвського району Харківської області) та приватної Сімейної академії «Світоч» (м. Харків). Учні групи Е навчалися за вальдорфськими, а групи К – за традиційними методиками.

Під час експерименту для визначення сформованості різних показників якості засвоєння молодшими школярами змісту освіти використовувалися також такі методи дослідження: спостереження, індивідуальні та групові бесіди, усне опитування, контрольні роботи, поточне оцінювання, підсумкове тестування, анкетування тощо.

Для порівняння результатів, отриманих на констатувальному і контрольному етапах експерименту, визначення статистичної значущості змін у засвоєнні молодшими школярами змісту освіти, аналізу впливу вальдорфських підходів до організації педагогічного процесу на якість освіти учнів застосовувався метод математичної статистики (критерій χ^2), завдяки якому підтверджено вірогідність отриманих результатів.

Виклад результатів. У процесі експериментальної роботи було впроваджено адаптовані до умов української початкової школи такі вальдорфські підходи до навчання молодших школярів:

– ритмічну організацію освітнього процесу, що передбачало дотримання таких ритмів: а) річного (забезпечується навчальним планом та навчальними програмами, реалізується через навчання методом «епох» – навчальними циклами тривалістю 3–4 тижні, упродовж яких по чергові вивчаються предмети когнітивного циклу – рідна мова, математика, природознавство тощо); б) тижневого та денного (визначаються розкладом занять і передбачають проведення на початку шкільного дня «головного уроку» з когнітивного предмету; потім – занять з предметів, опанування якими вимагає постійного ритмічного повторення (іноземні мови, предмети естетичного циклу); наприкінці навчального дня – дисциплін практичної спрямованості (ремесла, художня праця тощо); в) урочного (забезпечується наявністю трьох основних складників – ритмічного, основного й заключного – та постійною зміною видів діяльності);

– художньо-образне викладання (створення і подання знань у вигляді яскравих художніх образів), спрямоване на активізацію молодших школярів через звернення й розвиток естетичних почуттів у процесі навчання;

– обмежене застосування стандартних підручників і спеціальна робота школярів над оформленням робочих («епохальних») зошитів, що передбачало опрацювання різних джерел (книги для читання, довідникова література, збірники задач тощо), конспектування (за допомогою вчителя й самостійно) і відповідне самостійне ілюстрування (малюнки, схеми, карти, плани тощо);

– залучення елементів мистецтва (вправи з кольором і формою, мовні вправи, гра на музичних інструментах, співи, евритмія, ліплення з воску та глини, драматичне мистецтво тощо) у вивчення когнітивних дисциплін;

– рухливі вправи й ігри, зокрема пальчикові; праця на пришкольній ділянці або в майстерні (робота з папером, картоном, тканиною, виготовлення виробів із різних матеріалів, обробка природного матеріалу, рукоділля й

ремесла, домогосподарство тощо); програвання й переживання різноманітних ігрових ситуацій;

– використання активно-практичних індивідуальних і групових проектів – як з окремих предметів, так і міжпредметних («Спорудження будинку», «Вирощування хлібу», «Моя родина», «Моя школа», «Мої друзі», «Навколишній світ», «Народні свята», «Казки і легенди», щорічні театральні постановки тощо), що спрямовувало учнів на проведення певних досліджень, результати яких презентувалися всьому класу й супроводжувалися показом власноруч виготовленими демонстраційними матеріалами (дрібними виробами, малюнками, музичними витворами, листівками, календарями, картками, газетами тощо);

– диференційований підхід до учнів із різними типами темпераментів, орієнтований на задоволення особистісних інтересів і потреб дітей, гармонізацію психічного життя, стимулювання зацікавленості дитини навчанням. Реалізація такого підходу передбачала використання вчителем різних прийомів розповіді й пояснення (драматичність для холериків, співчутливість для меланхоліків, повільність та образність для флегматиків, жвавість для сангвініків), виконання учнями диференційованих завдань тощо.

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел, спостережень на навчальною діяльністю школярів, експертних оцінок визначено такі основні *критерії та показники* якісного засвоєння молодшими школярами змісту освіти:

– якість предметних знань як один із головних складників змісту освіти, що визначає рівень навченості школярів. Якість знань виявляється насамперед у їх повноті та рівні засвоєння;

– розвиток особистісно-мотиваційної сфери (ставлення дитини до навчання та характер її пізнавального інтересу), що зумовлено тим, що виборча спрямованість учня на пізнання навколишнього світу, активізуючи психічні процеси і збільшуючи пізнавальні можливості, виступає важливим фактором ефективного засвоєння дітьми змісту освіти та формування особистості.

У визначенні повноти й рівня засвоєння школярами знань застосовувалися такі основні методи дослідження: спостереження, усне опитування, контрольні роботи, поточне оцінювання, а також підсумкове тестування (спеціально складені тести надавали можливість перевірити різні аспекти досліджуваної проблеми за найменший проміжок часу).

Для з'ясування засвоєння кожним учнем предметних знань застосовувався коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу (K_3) – відношення

суми правильних відповідей до загальної кількості питань стосовно предметних категорій. Правильна відповідь оцінювалася одним балом, неправильна – нулем. Максимальна кількість балів – 10. Якщо K_3 дорівнювався 0,8–1,0 (учень отримував 8–10 балів), це означало високий рівень засвоєння; $K_3 = 0,6-0,7$ (6–7 балів) – середній рівень; $K_3 < 0,5$ (менше п'яти балів) – низький рівень.

Для визначення повноти предметних знань, засвоєних групою учнів, застосовувався коефіцієнт засвоєння знань K , який обчислювався за формулою: $K = X_n \times 100 \% / П$, де: X_n – кількість правильних відповідей усіх школярів групи; $П$ – максимальна можлива кількість правильних відповідей у групі; $П = (\text{кількість школярів}) \times (\text{кількість завдань})$.

Для вивчення розвитку особистісно-мотиваційної сфери молодших школярів використовувалися спостереження, індивідуальні та групові бесіди, анкетування тощо. Так, на підставі спостережень за навчально-пізнавальною діяльністю учнів на заняттях, бесід із ними виявлялося ставлення молодших школярів до навчання, яке диференціювалося на: позитивно-активне, позитивне-індиферентне та негативне. Використання бесід, спостережень, спеціально створених педагогічних ситуацій, анкетувань уможливлювало встановлення характеру пізнавального інтересу дітей, а саме: стійкий, ситуативний і відсутність інтересу.

Отримані після математичної обробки експериментальні дані щодо засвоєння молодшими школярами предметних знань представлено в таблиці 6.2.

Аналіз даних дозволяє дістати висновок про ефективність проведеної роботи щодо оволодіння молодшими школярами предметними знаннями. Так, у експериментальній групі спостерігається помітно більший приріст повноти знань порівняно з контрольною групою, причому з усіх основних навчальних предметів – математики, рідної мови (українська або російська) і природознавства. Середній приріст повноти знань у експериментальній групі склав: з математики – 12,5%, рідної мови – 7,8%, природознавства – 9,2%. У контрольній групі цей показник, відповідно, склав: 5,2; 6,7 і 4,8% (див. табл. 6.2).

В експериментальній групі, порівняно з контрольною, спостерігається значно більший приріст високого і середнього рівнів та зниження низького рівня засвоєння знань. Так, на високому рівні засвоєння знань різниця між середніми показниками приросту досліджуваної якості в експериментальній і контрольній групах склала: при навчанні математики – 6, 0%, рідної мови – 1,4%. природознавства – 2,6%; На середньому рівні засвоєння знань: із математики – 8,7%, рідної мови – 8,1%; природознавства – 6,2%.

Таблиця 6.2

Сформованість якості знань молодших школярів (приріст у %)

Критерії та показники	Навчальні предмети					
	Математика		Рідна мова		Природознавство	
	Групи учнів (кількість осіб)					
	Е (152)	К (154)	Е (152)	К (154)	Е (152)	К (154)
Повнота знань (коефіцієнт засвоєння знань – відношення суми правильних відповідей до загальної кількості питань)	12,5	5,2	7,8	6,7	9,2	4,8
Рівень засвоєння знань: • <i>високий</i> (учень має міцні та глибокі основні предметні знання, здатний самостійно здійснювати переніс знань у нову ситуацію);	9,9	3,9	4,6	3,2	7,2	4,6
• <i>середній</i> (учень досить добре володіє вивченим матеріалом, використовує відомі знання в стандартних ситуаціях);	20,4	11,7	25,0	16,9	22,4	16,2
• <i>низький</i> (учень має поверхові основні предметні знання, використовує їх обмежено; виконує завдання, як правило, за зразком і за допомогою вчителя)	-30,3	-15,6	-29,6	-20,1	-29,6	-20,8

Порівняння результатів процесу засвоєння знань учнями при навчанні когнітивних предметів свідчить про те, що найбільш ефективно цей процес проходив при навчанні математики, найменш ефективно – рідної мови (навчання природознавства посіло проміжне місце).

Здійснене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що вальдорфська методика викладання математики, завдяки якій числа й операції над ними діти сприймають усіма органами відчуття (слухом, зором, органами нюху, дотику тощо), а також поглиблено переживають через почуття ритму, руху й рівноваги, є ефективним засобом пробудження інтелекту дитини через активну емоційно-вольову діяльність і якісного засвоєння знань більшістю учнів.

Отримані дані підтверджуються й дослідженнями результативності математичної освіти учнів молодших класів вальдорфської «Школи вільного розвитку» (м. Харків). Ці дослідження здійснювалися в рамках Міжнародного порівняльного проекту з математичної освіти учнів (IPMA) за ініціативи Ексетерського університету (Велика Британія). На підставі трьохрічного моніторингу групою незалежних експертів процесу навчання математиці констатовано успішність математичної освіти вальдорфських школярів: володіння математичними здібностями, розуміння математичних знань і вмінь, здатність їх творчого використання. Діти також демонстрували розвинене вербально-логічне та просторове мислення.

На відміну від математичної діяльності навчання рідної мови за вальдорфською методикою проходить повільніше, поступово й дбайливо пристосовуючись до глибоких змін у дітей, пов'язаних із складним процесом набуття вмінь і навичок письма й читання. Це зумовлено переходом дитини від мовлення, що належить природно акустичній галузі (звуків), до фіксації мовлення при письмі, де воно потрапляє до не властивій йому галузі – оптичної. Унаслідок цього навчання рідної мови особливо благотворно позначилося на тих учнях, яким її вивчення важко дається. Так, кількість школярів, які виявили середній рівень засвоєння знань, збільшилася після проведення експерименту на 20,4% більше, ніж високий рівень засвоєння знань.

Після закінчення початкового ступеню учні, які навчалися за вальдорфськими методиками, оволоділи системою знань на рівні, який дещо вищий, ніж рівень знань їхніх однолітків із традиційних шкіл. Так, за результатами державної атестації 2016/2017 навчального року успішність учнів експериментальної групи із рідної мови і математики склала 100 % (контрольної групи – 81,2 і 93,5 %, відповідно).

Результати експериментальної роботи щодо впливу вальдорфських підходів до організації навчально-виховного процесу на розвиток особистісно-мотиваційної сфери молодших школярів представлено в таблиці 6.3.

Аналіз даних дає можливість зробити висновок про те, що вальдорфські підходи позитивно вплинули на динаміку ставлення молодших школярів до навчання. Так, кількість учнів, які виявляли позитивно-активне ставлення до навчання, збільшилася в експериментальній групі на 19,7% (у контрольній групі – на 7,1%). Водночас відбулось зменшення кількості учнів, які продемонстрували позитивне-індиферентне та негативне ставлення до навчання – на 17,1 і 2,6%, відповідно (у контрольній групі – на 4,5 і 2,6%).

Розвиток особистісно-мотиваційної сфери молодших школярів
(приріст у %)

Критерії та показники	Групи	
	Е (152)	К (154)
Ставлення молодших школярів до навчання: • <i>позитивно-активне</i> (учень йде до школи та вчиться з радістю й бажанням, має позитивне неформальне ставлення до школи й учителя, усвідомлює значимість отримання знань, прагне досягати успіху в навчанні);	19,7	7,1
• <i>позитивне-індиферентне</i> (виявляє бажання вчитися, але не завжди докладає зусиль для досягнення успіху в навчанні, не повністю усвідомлює значущість отримання знань);	-17,1	-4,5
• <i>негативне</i> (не усвідомлює значення знання, характеризується явним або прихованим небажанням вчитися, має пасивне ставлення до досягнення успіху в навчанні);	-2,6	-2,6
Характер пізнавального інтересу: • <i>стійкий</i> (учень допитливий, постійно ставить запитання до вчителя, виявляє бажання пізнавати нове, завдання виконує з інтересом й самостійно, не потребує додаткових зовнішніх стимулів для оволодіння знаннями);	9,2	3,9
• <i>ситуативний</i> (виявляє епізодичну зацікавленість навчальним процесом як певний відгук на якусь емоційно забарвлену ситуацію, потребує зовнішнього поштовху для набуття нових знань та самостійної праці);	-7,2	-7,8
• <i>відсутність інтересу</i> (не цікавиться процесом навчання, потребує постійної зовнішньої стимуляції для виявлення активності й самостійності)	-2,0	-3,9

В експериментальній групі, порівняно з контрольною, спостерігається також більш помітні зміни характеру пізнавального інтересу. Так, кількість учнів, які виявили стійкий характер інтересу, зросла на 9,2% (у контрольній групі – 3,9%); кількість школярів, які виявили ситуативний інтерес, у експериментальній групі зменшилася на 7,2% (у контрольній групі – на 7,8%), відсутність інтересу – на 2,0 % (у контрольній групі – на 3,9%).

Зазначені зміни відбулися завдяки орієнтації вальдорфських підходів на особистість дитини, шанобливому, уважному ставленню вчителя до дитини в поєднанні з розумною вимогливістю, що пробуджує інтерес до пізнання, формує внутрішню мотивацію (бажання вчитися) навчально-пізнавальної діяльності.

За нашими спостереженнями, використання вальдорфських підходів сприяло також формуванню комунікативних умінь (умінь слухати й розуміти співрозмовника, висловлюватися відповідно до змісту бесіди, вести монологічну розповідь і діалог), а також призвело до позитивних змін у характері стосунків школярів. Цьому сприяло створення сприятливого психоемоційного фону процесу навчання, атмосфери взаємної довіри й емоційного розкріпачення.

Загалом отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що реалізація вальдорфських підходів позитивно вплинула на засвоєння учнями змісту освіти. Це пов'язано з тим, що вальдорфський педагогічний процес, сприяючи цілісному – розумово-пізнавальному, емоційно-ціннісному, морально-вольовому, особистісно-соціальному розвитку дитини, створює сприятливі передумови для оволодіння дитиною змістом освіти.

Так, ритмізація навчального процесу, зокрема викладання «епохами», стимулювала пізнавальну активність дітей, уможливлювала систематичне, концентроване, поглиблене опрацювання навчального матеріалу, забезпечувала особистісно-значуще й міцне набуття знань, підвищувала ефективність розумових дій, сприяла мобільному перенесенню засвоєних способів діяльності в межах певної теми або предметної галузі.

Художньо-образний метод навчання в умовах обмеженого використання шкільних підручників і створення школярами власних підручників (робочих, або «епохальних» зошитів) збагачували емоційне сприйняття дітей, мотивували власну інтелектуальну діяльність, стимулювали ініціативність і зацікавленість навчанням, спонукали до самостійного осмислення навчальної інформації, усвідомлення й запам'ятовування знань, активне оперування навчальним матеріалом.

Активно-практичне проектування, відкриваючи школярам можливості випробувати себе в різних видах діяльності, сприяло розвитку індивідуальної активності й самостійності особистості, надавало можливість широкого застосування сукупних знань і досвіду з різних навчальних дисциплін, узагальнення й закріплення набутих умінь, їх самостійному й творчому застосуванню в нових або змінених умовах.

Диференційовані вправи для дітей з різними типами темпераментів, завдяки своїй орієнтації на особливості психологічної структури особистості, значним чином сприяли індивідуалізації процесу навчання, стимулювали розвиток пізнавального інтересу, ініціативності та самостійності школярів.

Ефективному засвоєнню школярами змісту освіти сприяли також види робіт, спрямовані на активність сприймання дитини, розвиток її сенсорики і дрібної моторики (пальчикові ігри, різноманітна ручна праця тощо), а також заняття мистецтвом, що органічно впліталися в навчання всіх дисциплін.

Так, введення значного художнього елементу (рецитація, малювання форм, система вправ із рідкими фарбами) у навчання рідній мові сприяло виробітку рухливих сприйняття й уявлення дитини, її рухливих вольових дій, що надто важливо для формування відчуття мови, розвитку здатності розуміння смислу почутого та прочитаного.

Поєднання музики з вивченням математики, відпрацювання музично-ритмічних закономірностей, диференціювання звуків (за частотою, ритмом, темпом) допомагало краще засвоїти усну лічбу або дробі.

Вивчення природознавства у супроводі образотворчої та пластичної (ліплення воском, глиною, пластиліном) діяльності сприяло формуванню в учнів цілісного, екологічно орієнтованого уявлення про природу, установленню особистого зв'язку з природним і людським світами, розвитку емоційно-ціннісного ставлення дитини до навколишнього середовища, відповідальності за його збереження.

Отже, експериментально доведено позитивний вплив вальдорфських організаційних форм і методів на якість освіти молодших школярів. Установлено підвищення якості знань учнів, їхнього рівня активності й самостійності в навчально-пізнавальній діяльності. Найбільш ефективно процес засвоєння знань відбувався у вивченні математики, далі йде природознавство, потім – рідна мова. Особливо сприятливо вальдорфські підходи вплинули на школярів, яким важко дається вивчення рідної мови.

Виявлено позитивні зміни в особистісно-мотиваційній сфері дітей, наявність переважно позитивно-активного ставлення до навчання та стійкого характеру пізнавального інтересу. Вальдорфські підходи позитивно вплинули на учнів, які індіферентно або негативно ставилися до навчання. Відбулися позитивні зміни у формуванні комунікативних умінь школярів, а також у характері взаємин один з одним і вчителями.

Таким чином, не отримують підтвердження думки окремих дослідників про вальдорфську школу як заклад, що не приділяє належної уваги якісному засвоєнню школярами змісту освіти. Не відповідає дійсності й уявлення про те, що вальдорфська школа впливає на виникнення в дитини певних комплексів та формує в учнях відчуття власної винятковості.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [126].

7. ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ – НАРІЖНИЙ КАМІНЬ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ОСВІТИ. ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА

Для будь-якої школи, будь-якої педагогічної системи особистість учителя має особливе значення. І це значення неможливо переоцінити. На це вказують усі видатні педагоги. Так, К. Ушинський був переконаний, що у вихованні все має базуватися на особистості педагога. Його вплив на «молоду душу складає ту виховну силу, яку неможна замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень». «Лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна формувати характер». «Ніякі статuti та програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він ні був придуманий, не може замінити особистості у справі виховання» [81, т. 1, с. 69, с. 191].

Через сто років В. Сухомлинський підкреслював: «... необхідно, щоб особистість учителя найбільш яскраво, дієво і благотворно впливала на особистість учня». Об'єкт учительської праці – «найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттям, волею, переконаністю, самосвідомістю. Найважливіші інструменти нашого впливу на духовний світ школяра – слово вчителя, краса навколишнього світу й мистецтва...». «Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [80, т. 2, с. 420–421].

Усе вищезазначене цілком стосується й вальдорфської школи, проте саме там значимість ролі вчителя набуває особливої актуальності й особливого звучання.

7.1. Роль особистості вчителя у вальдорфській школі

Специфічність ролі вальдорфського вчителя пов'язана з тим, що вальдорфські школи, як принципово вільні та самокеровані, значною мірою базуються на колегіальній праці педагогів й особистості вчителя. Більш того, вальдорфські школи існують завдяки відповідальності, ініціативності та здібностям своїх учителів. І який би аспект діяльності школи не розглядався (дидактико-методичний або організаційно-управлінський), особистість учителя відіграє першорядну роль [12, с. 274].

Звернемося, наприклад, до *ритмічної організації навчального процесу*, що у Штайнер-педагогіці є універсальним засобом усебічного та здорового розвитку дитини. Якщо річні та місячні ритми можна відбити в календарному плануванні, тижневі ритми – у розкладі занять, то ритм уроку (чергування видів діяльності, що активізують та розслаблюють дитину, – своєрідні душевні «вдихи» та «видихи») може реалізувати лише вчитель.

Це повною мірою стосується й основного методу навчання дітей до пубертату – *художньо-образного викладання*. Жодна, нехай досконало створена, навчальна програма не може відбити все багатство наочних і живих образів, які мають викликати в дітях різні почуття: радості та смутку, здивування й іронії, захоплення та роздратування, співчуття й відрази. Ніяка навчальна програма не може одушевити й одухотворити все те, із чим стикається дитини в цьому віці. Це може тільки вчитель завдяки своїй фантазії. Саме тому Р. Штайнер звертав увагу на необхідність набуття вчителем здатності пронизувати себе силою фантазії, оскільки ця риса, а також мужність до істини та загострене почуття відповідальності є трьома основними силами, трьома «головними нервами педагогіки» [190, с. 204].

Особливу цінність має *живе слово вчителя*. Тому в перші роки навчання вальдорфська школа рішуче відмовляється від стандартних підручників, до них досить стримано ставляться й у старших класах. Хіба можна в якому-небудь підручнику відшукати той лейтмотив «епохи» (навчального циклу), який би синтезував навчальний матеріал в єдине ціле, містив етапи підготовки, кульмінації, перехід до іншої «епохи». Цей лейтмотив обирається тільки вчителем, який ураховує специфіку класу, а також особливості окремих школярів.

Особливо слід відзначити діяльність *класного вчителя*, який супроводжує й опікує свій клас перші 6–8 років, викладаючи всі основні предмети, що сприяє інтеграції різних навчальних дисциплін і формуванню в учнів цілісного знання.

Класний учитель, будучи водночас митцем, психологом, соціальним педагогом, лікарем (учитель, у широкому сенсі слова, такий же цілитель, як і лікар [205]), духовним наставником, просто близькою для дитини людиною, втілює в життя справжню педагогіку співробітництва, забезпечуючи стабільність стосунків у класі впродовж цілої епохи розвитку дітей.

Завдяки щоденній багаторічній роботі з класом учитель має можливість добре вивчити кожного учня, узнати його сильні та слабкі риси, індивідуальні

здібності та проблеми й, таким чином, реалізує на практиці справжній індивідуальний підхід до дитини.

Одним з яскравих прикладів індивідуалізації навчання є *диференційований підхід до дітей із різними темпераментами*, що дозволяє дитині поринати в матеріал, який вивчається, властивим саме їй способом. Підхід, на якому педагог будує свої стосунки з дітьми різних темпераментів, можна позначити заповіддю давньогрецьких лікарів: «подібне лікується подібним». Тобто з учнями, наприклад, холеричного темпераменту вчитель веде себе як холерик, із меланхоліками – як меланхолік тощо. При цьому педагог демонструє учням найкращі вияви їхнього темпераменту й одночасно шляхи подолання негативних рис особистості, пов'язаних із збоченостями темпераменту. Це сприяє вирівнюванню, згладжуванню сплесків темпераменту, відтворенню гармонії між внутрішнім та зовнішнім світом дитини, її індивідуально-соціальному розвитку загалом [12, с. 283–284].

Досвід роботи вальдорфської школи переконує: якщо виховувати дитину з урахуванням її індивідуальних інтересів, то, як правило, вона поважає свого вчителя. *Учительський авторитет* неможна ані досягти, ані підтримати ніякими зовнішніми засобами. Єдина форма авторитету, до якого прагне вальдорфський педагог, будується на відданості, щирості, шануванні вчителя, любові дитини до дорослого, якого вона сама наділяє авторитетом.

Для дитини авторитет учителя – це призма, через яку вона сприймає та відкриває для себе світ, відчуваючи надійність і захищеність, що є невичерпним джерелом сил для дитини. Саме через учительський авторитет можна закласти в дітях здорові звички, почуття впевненості в житті, моральні орієнтири, повагу до інших людей і здатність взаємодії з ними.

Натомість, якщо дитині не довелося пережити все, що пов'язано з авторитетом дорослого, то в подальшому житті людина буде схильна до залежності від інших людей, схильна йти на поводу в сумнівних авторитетів, що робить її безпорадною й невільною.

Отже, якщо вчителю не вдалося налагодити контакт із дитиною, то згодом це може привести до хаотизації душевного життя, що загалом веде до соціального хаосу. Хаотизація душевного життя може виявлятися у владній діяльності, прагненні до тероризму, невизначених містичних пошуках, що закінчуються, як правило, у тоталітарних сектах.

У перехідний період попередня мотивація учня, що базувалася на авторитеті вчителя, поступово відступає. Тепер школяра можна залучити до навчання через ненав'язливий душевний контакт, допомогу у виборі свого

шляху, знаходженні смислу життя, через спільні творчі пошуки, вироблення власних суджень й оцінок [30].

Від образно-наочного викладання у вальдорфській школі переходять до наукового – феноменологічного – викладання. Це шлях пізнання, що веде до наукового розуміння цілісної дійсності з одночасним збереженням і підтримкою творчо активної основи особистості. Завдяки такому підходу до викладання учні вивчають факти, явища, їх властивості не в готовому вигляді (абстрактно, узагальнено), а конкретно (ніби «створюючи заново»), розглядаючи кожне нове явище або предмет із різних боків, установлюючи різноманітні властивості даного об'єкту та його зв'язків з іншими. Це сприяє розвитку активності та самостійності школярів, що є необхідною основою для переходу від навчання до самоосвіти [12, с. 261–262].

Отже, тільки завдяки вчителю дитина у своєму становленні може пережити світ спочатку добрим, потім – прекрасним, а пізніше – істинним і сприйняти його як витвір мистецтва.

Особливо наголосимо на тому, що успішне розв'язання завдань розвитку дитини можливе лише в разі, якщо вчителю надається вільний простір для творчості, максимальна можливість професійної діяльності на основі пізнання людини, яка розвивається.

Професійну незалежність учителя неможливо переоцінити: адже лише самостійний і творчий учитель із незалежним судженням може виховувати самостійних і творчих учнів, надаючи їм імпульс до вироблення власного незалежного судження. І навпаки: немає свободи для дитини у школі, якщо в ній немає місця для свободи вчителя. Учитель, який діє на основі особистої відповідальності, створює сприятливі умови для підготовки дитини до активної участі в соціальному житті.

У професійній діяльності вальдорфського вчителя істотну допомогу надає *організація внутрішньо-шкільного управління*, у якій керівна роль належить двом основним формам самоврядування, а саме: педагогічній колегії (щотижнева вчительська конференція – «справжнє серце школи, яке постачає викладання кров, а до вчителів від неї струмує потік життєвої сили» (Р. Штайнер [206, с. 227]); батьківсько-учительському правлінню, яке представляє правові інтереси школи, визначаючи й регулюючи її економічно-правовий баланс.

Водночас відсутність жорсткої ієрархічної структури у школі (відсутність директора в загальноприйнятому сенсі), колегіальність прийняття рішень, тісна взаємодія з батьками накладає на вчителя додаткову відповідальність,

передбачає розвинену культуру діалогу, здібності педагогічного спілкування й адекватного сприйняття різних людей.

З огляду на це професійна діяльність вальдорфського вчителя не може відбуватися без того, що визначається як *педагогічний ентузіазм*: «він заразливий, і лише він один здатний творити чудеса. Діти охоче йдуть за ентузіазмом, а якщо не йдуть, то це, як правило, свідчить про його відсутність». А без педагогічного ентузіазму «абсолютно неефективні всі наші методи, усі так дотепно задумані педагогічні методи» [200, с. 107].

Бути ентузіастом, бути відповідальним, ініціативним, творчим неможливо без *самовиховання* – постійної роботи над своїм розвитком. Це передбачає вивчення антропософії Р. Штайнера та виконання вправ внутрішнього характеру [169, 172, 182], які спрямовані на поглиблення внутрішнього життя, виробку незалежного судження, оволодіння своїми думками, почуттями й емоціями, своїми вольовими імпульсами. Завдяки цьому педагог може розвинути в собі нові здібності цілісного живого пізнання дитини та вдосконалити володіння методиками викладання.

Невід’ємним складником самовиховання педагога є інтенсивна, ретельна підготовка до кожного навчального дня, зокрема щовечірня медитативна робота (аналіз, осмислення поведінки й діяльності довірених учителю дітей).

Самовиховання вчителя відіграє важливу роль у розвитку дитини. Займаючись духовною наукою, відмічав Р. Штайнер, людина розвиває в собі «сили, завдяки яким вибудовуються взаємини з людьми, особливо з дітьми. Пробуджуючи в собі ці душевні сили, ми вибудовуємо міст безпосередньо від душі до душі, міст між собою та дитиною. І цей міст має неминусе значення для морального керівництва дитиною, для виховання її волі... Якщо ви ввечері зробили таку внутрішню підготовку, а вранці оживлюєте її, звертаючи на неї погляд, то заходячи в клас, ви одразу помітите наслідки такої роботи». Така робота є джерелом справжнього педагогічного ентузіазму, який важко пробудити іншими способами [198, с. 105].

Неможна не відзначити той факт, що сучасний соціальний фон гасить педагогічний ентузіазм, а престиж учительської професії невпинно падає. Завдання вальдорфського руху, усієї педагогічної спільноти, громадянського суспільства – підняти престиж професії вчителя. Учитель – ключова фігура в освіті. Без учителя неможливо вирішити жодного питання виховання й навчання. А без вирішення питання виховання й навчання неможливо вирішити жодного соціального питання [193].

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [49].

7.2. Вальдорфська педагогічна освіта: історія та сучасність

Особлива значущість ролі вчителя у вальдорфській школі зумовлює високі вимоги як до особистості того, хто хоче стати вальдорфським педагогом, так і до його підготовки. Так, право працювати вчителем у вальдорфській школі надає спеціальна додаткова вища освіта, отримана у відповідних сертифікованих закладах – центрах педагогічної освіти.

Звернемося до історії становлення та сучасного стану роботи центрів вальдорфської педагогічної освіти, схарактеризуємо особливості освітніх програм підготовки вальдорфських учителів.

Р. Штайнер ще наприкінці 1880-х рр. висловлював ідеї про освіту дорослих та заснування на антропософських засадах університету для підготовки фахівців педагогічного та іншого спрямування. Передбачалося, що роль такого вишу буде виконувати Гетеанум – Школа духовної науки та Центр Усесвітнього антропософського товариства (Goetheanum – School of Spiritual Science and Seat of the Antroposophical Society) (м. Дорнах, Швейцарія), але цей намір не було реалізовано. Однією з можливих причин є те, що не вдалося узгодити антропософську термінологію з понятійним апаратом академічної вищої освіти [134].

Відзначимо, що це певною мірою залишається проблемою й донині, хоча сучасні вальдорфські педагогічні освітні заклади з академічним статусом (тобто можуть присуджувати ступені бакалавра, магістра й навіть доктора) загалом віднайшли способи поєднувати як академічні, так і духовно-наукові дефініції, хоча іноді не в той спосіб, як це уявляв Р. Штайнер свого часу.

Наміри Р. Штайнера та його подвижників відкрити вальдорфську школу закономірно висунули на перший план проблему підготовки вчителів. Серед призваних Р. Штайнером людей не всі мали педагогічний досвід, але всі вони були антропософами й освіченими людьми (фахівцями в галузях філології, математики, природознавства, медицини, мистецтва тощо).

Перед відкриттям першої вальдорфської школи Р. Штайнером упродовж двох тижнів (із 21 серпня по 6 вересня 1919 року) було проведено вступний навчальний курс.

Звертаючись із вітальною промовою до учасників курсу, Р. Штайнер наголосив на величезному значенні заснування першого антропософського освітнього закладу: «Вальдорфська школа має стати справжньою культурною подією, здатною оновити духовне життя сучасності. Ми повинні усвідомлювати це оновлення, цей переворот; адже весь соціальний рух зрештою сходиться до духовного, і шкільне питання є одним з численних «палаючих» духовних питань

сучасності. Вальдорфська освіта має бути використана для реформування й оновлення шкільної системи. Успішність цієї культурної події залежить від вас, знаходиться у ваших руках. Вам дається приголомшлива можливість показати приклад... Вальдорфська школа стане практичним доведенням успішності антропософського світогляду – виходити в навчанні й вихованні з вимог цілісної людської істоти» [195, с. 61].

Програма курсу була досить інтенсивною та концептуально охоплювала різні аспекти антропософії й педагогіки, включаючи такі три цикли: ранкові лекції з антропософської антропології «Загальне вчення про людину як основа педагогіки» [190]; денні лекції з методики та дидактики «Мистецтво виховання: методика і дидактика» [191]; післяобіднє обговорення різних тем з організації та планування освітнього процесу «Семінарські обговорення та лекції з навчального плану» [192].

В означених циклах було дано фундаментальний виклад антропософського образу людини, розгляд розумових, емоційних і вольових аспектів людської істоти в їх прояві на різних стадіях життя, а з огляду на це – синтез підходів до викладання шкільних дисциплін.

Із моменту відкриття школи й до своєї смерті (1925 р.) Р. Штайнер регулярно відвідував школу і провів безліч зустрічей з учителями для корегування й доробки вальдорфських підходів, вирішення різноманітних теоретичних та практичних питань.

Вимоги, що висувалися Р. Штайнером до вчителів, були досить високими: вони мали самостійно й вільно формулювати зміст уроку, працювати без жорсткої прив'язки до підручників. Потрібно було знайти нові форми для викладання й художнього оформлення навчального матеріалу. Окрім цього, учительському колективу треба було знайти себе у кропіткій праці колегіального самоврядування.

Хоча Р. Штайнер і був керівником школи, він поважав свободу кожного вчителя та вчительського колективу загалом, тому керував, висуваючи нові цілі, пропонуючи нові ідеї (наприклад, зробив постійною темою щотижневих учительських конференцій обговорення конкретних учнів з їхніми проблемами), відмічаючи сильні та слабкі аспекти вчительської праці, слідкуючи за тим, щоб учителі вчилися глибше й краще розуміти дитину, а також не втрачали з поля зору вимоги суспільства до випускників тощо. Отже, через поглиблення антропософських знань, вирішення конкретних практичних питань, здійснення постійного самоаналізу й самоосвіти вчителі вдосконалювали свою професійну майстерність.

Штутгартська школа весь час приймала відвідувачів, які хотіли дізнатися про вальдорфську педагогіку. Р. Штайнер також отримував запрошення провести курси в різних європейських містах. Поза Німеччиною він прочитав вісім циклів лекцій про мистецтво виховання: у Швейцарії (1920 р.), Англії та Голландії (1922–1924 рр.)

Після смерті Р. Штайнера відповідальність за освіту вчителів взяла на себе педагогічна колегія Штутгартської школи, якою в 1928 р. було створено перший центр підготовки – Семінар вальдорфської педагогіки (Seminar für Waldorfpädagogik) (другий центр з'явився лише в 1957 р. при Гетеанумі).

З урахуванням зауважень, які висловлював Р. Штайнер, було розроблено дворічний курс підготовки вчителів: упродовж першого року – теоретичне навчання та художні вправи; другий рік передбачав запрошення обмеженого кола відібраних претендентів і спрямовувався на практичний аспект підготовки через стажування у школі. Робота Семінару тривала до закриття школи націонал-соціалістами (1938 р.).

Після відродження вальдорфського руху в Німеччині був заснований заклад із педагогічної освіти (1945 р.), що є попередником нинішньої Вільної вищої школи м. Штутгарт – Семінару із вальдорфської педагогіки (Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik) – антропософського приватного університету підготовки вчителів для вальдорфських шкіл [107].

Програма дворічної підготовки базувалася на трьох значущих стовпах: вивчення антропософських основ; введення в навчальну програму й методику викладання; заняття художніми вправами. Програмою було передбачено навчання на семінарі впродовж першого року та стажування слухачів як помічників шкільних учителів на другому році. Така модель зазвичай застосовується й на інших семінарах з підготовки вчителів, зокрема, у м.м. Кіль та Гамбург [155, с. 3].

Сьогодні Вільна вища школа м. Штутгарт здійснює бакалаврську та магістерську вальдорфську підготовку [107]. До того ж, цей найбільш старіший та авторитетний заклад у галузі вальдорфської освіти має державний статус додаткової посткваліфікації. Йдеться про те, що випускна атестація й отримання диплому на право викладання у вальдорфських школах у інших антропософських закладах вищої освіти здійснюються під патронатом Штутгартського семінару. Завдяки цьому вчителі – випускники закладів антропософської освіти мають визнану державою кваліфікацію на відповідному освітньому рівні: бакалавр або магістр [59, с. 65].

На сьогодні у світі існує 173 центри вальдорфської педагогічної освіти, переважна більшість з яких (96) знаходиться в Європі. Серед них – Український вальдорфський навчальний семінар, створений у 1995 р. спільними зусиллями українських вальдорфських ініціатив під егідою Міжнародної Асоціації вальдорфської освіти у Центральній та Східній Європі та на Схід від них (International Association for Waldorf Pedagogy in Middle and Eastern Europe and other Eastern Countries – IAO) [25, с. 81].

Відкриття центрів із підготовки вальдорфських учителів за межами Німеччини, як правило, відбувається за схожим алгоритмом: виникнення вальдорфської ініціативи (кола людей, які цікавляться антропософією та вальдорфською педагогікою); запрошення закордонних вальдорфських фахівців для участі у просвітницьких семінарах та конференціях, надання консультацій; створення вальдорфських освітніх закладів (дитячих садків і шкіл); отримання першими вчителями вальдорфської педагогічної освіти за рубежом.

Зі збільшенням популярності та попиту на вальдорфські заклади зростає й потреба у власних вальдорфських педагогах, що ініціює створення центру підготовки вчителів. Це знижує залежність від зарубіжних фахівців та надає додаткові можливості для розширення та зміцнення національного вальдорфського руху в країні.

Підготовка вальдорфських учителів здійснюється й у деяких академічних вишах світу (хоча це є, скоріш, виключенням). До таких вищих навчальних закладів відносяться: Аланус Університет мистецтва та соціальних наук (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft) (Німеччина), Університетський центр Ла Саль (Centro Universitario LaSalle) (Іспанія), Антіохійський університет (Antioch University) (США), Педагогічний коледж Девіда Йелліна (David Yellin College of Education) – Ієрусалимська академія вальдорфської підготовки (Ізраїль), Педагогічна школа Оклендського технологічного університету (Auckland University of Technology School of Education) (Нова Зеландія) [212, с. 138].

Відзначимо, що програми підготовки вальдорфських учителів мають подвійну сертифікацію: з боку вальдорфського педагогічного руху та з боку органу, що регулює систему освіти кожної країни. Наприклад, освітні програми Інституту досліджень антропософії Західного узбережжя у Британській Колумбії (БК) (West Coast Institute for Studies in Anthroposophy in British Columbia (BC)) (Канада) схвалені Асоціацією вальдорфських шкіл Північної Америки (Association of Waldorf Schools of North America – AWSNA), а також Відділенням незалежних шкіл Міністерства освіти (БК) (Independent Schools Branch of the BC Ministry of Education) та зареєстровані в Агенції приватних

професійних навчальних закладів БК (Private Career Training Institutes Agency of BC) [212, с. 138].

Подвійна сертифікація пов'язана з тим, що вальдорфська педагогіка прагне до інтеграції в офіційну систему освіти, а тому кожний вальдорфський заклад має сертифікати й акредитації, які вимагаються державними освітніми інституціями. З огляду на це заслуговує уваги ініціатива такої організації, як Європейська мережа академічної педагогічної освіти Штайнера (European initiative in this regard is the European Network for Academic Steiner Teacher Education – ENASTE), що заснована в 2007 р. з метою налагодження співпраці між центрами вальдорфської педагогічної освіти й європейськими університетами та здійснює академічну акредитацію вальдорфських освітніх програм [104].

Вимоги до тих, хто вступає до центру вальдорфської вищої освіти, можуть значно відрізнятися в різних закладах, відповідно до статусу та змісту запроваджених програм. Так, для вступу до Педагогічної школи Оклендського технологічного університету (Auckland University of Technology School of Education), де вальдорфська освіта інтегрована у підготовку вчителів, необхідно мати відповідні вступні свідоцтва. Водночас вступ, наприклад, до Мадридського центру вальдорфської освіти й педагогіки (Centro de Formación en Pedagogía Waldorf in Madrid), що пропонує незалежний від отримання освітнього ступеню курс, передбачає попередню антропософську підготовку [212, с. 139].

Як правило, до умов прийому студентів у центри вальдорфської педагогічної освіти входить з'ясування певних аспектів особистості майбутніх учителів. У зв'язку з цим абітурієнти мають надати свою автобіографію (або резюме), лист-рекомендацію, складають мотиваційний лист, проходять інтерв'ювання тощо.

Підготовка вальдорфських учителів здійснюється в різних формах: від очних програм бакалавріату й магістратури у п'ятнадцяти вищих навчальних закладах по всьому світу до освітніх курсів із частковою зайнятістю й без відриву від роботи і навіть онлайн-курсів [155, с. 2].

Тривалість і форма підготовки, як правило, залежать від попереднього педагогічного й антропософського досвіду потенційного вальдорфського вчителя. Якщо людина має базову педагогічну освіту, то вона може пройти одно-дворічний курс підготовки для подальшої роботи класним учителем або вчителем-предметником. Якщо педагогічної освіти немає, то людина проходить

основний курс упродовж чотирьох років (бакалавріат) (термін навчання в магістратурі – два роки) [59, с. 65].

Загалом програми підготовки вальдорфських учителів мають структуру, що схожа з першим навчальним курсом, проведеним Р. Штайнером, та включають такі основні цикли:

- вивчення антропософської антропології як фундаменту вальдорфської педагогіки (образ людини, людська біографія та її семирічний ритм, освітня шкільна програма, дидактика та методика викладання, диференціація навчання з урахуванням конституції, темпераменту; специфічні терапевтичні завдання, засади та практика виховання фантазії, мислення, почуттів, волі, характеру тощо) та функціонування закладу (самоврядування школи, роль учительської колегії, робота з батьками тощо).

Отже, курс підготовки вчителів можна концептуалізувати як процес «посвяти» в антропософію та вальдорфську педагогіку, через що вчитель отримує новий погляд на людину й її освіту;

- предметно-науковий цикл, спрямований на поглиблення розуміння окремих галузей викладання (мови, математика, історія, природознавчі дисципліни тощо) та їх ролі в формуванні та розвитку дитини;

- справи й робота у сфері різних видів мистецтва. Традиційно до таких занять відносяться: музика, акварельний живопис, малювання, ліплення з глини, евритмія та формування мовлення. Водночас використовуються й інші види мистецтва, зокрема, театральна імпровізація, лендарт тощо.

Заняття мистецтвом сприяють розвитку в особистості педагога сил духовно-душевного сприйняття, розуміння та творення, забезпечують формуванню певних умінь: адже кожному вальдорфському вчителю треба вміти малювати крейдою, олівцями, аквареллю; ліпити, співати, грати на одному-двох музичних інструментах тощо.

Студенти зазвичай отримують рекомендації щодо самоосвіти та саморозвитку, беруть участь у виконанні проектів, написанні різних статей. Чільне місце посідає соціально-практична робота – у майстернях й саду, під час будівництва, проведення свят і екскурсій, конференцій і семінарів тощо.

Найважливіше значення має педагогічна практика – тритижневе стажування у школі (двічі на рік), що супроводжується рефлексивною діяльністю.

Принциповою особливістю вальдорфських навчальних семінарів є відсутність заліків та іспитів, оскільки отримання вальдорфської освіти не може бути зубрінням і фарбуванням істин з наступним складанням екзаменів.

Семінар може тільки відкрити шлях, показати цілі, поставити завдання та запропонувати точки зору їх вирішення, пробудити усвідомлення взаємозв'язків освітніх та соціально-культурних питань, показати взаємне переплетіння й збагачення теорії і практики навчання. Усе інше – як внутрішні, так і зовнішні дії – безпосередньо залежать від самої людини. І якщо вона прийняла рішення бути вальдорфським педагогом, то екзамен і, насамперед, перед самою собою, вона буде тримати все подальше життя.

Отже, ті переконання й розширення знань, які отримує вчитель на навчальному семінарі, є лише точкою відліку в його роботі з дітьми.

Коли вчитель починає викладацьку діяльність у школі, важливу роль у його професійному зростанні, прирощуванні потенціалу має шкільна вчительська колегія, а також вальдорфська педагогічна спільнота загалом. Так, каналами розвитку культури генерації педагогічних знань, можливістю обміну цінним досвідом безперервної освіти є широкий спектр конференцій і з'їздів вальдорфських учителів. Найбільш значимою подією міжнародного руху є Всесвітня Вальдорфська конференція (World Waldorf Teacher's Conference), що організується спільними зусиллями Міжнародного форуму шкіл Вальдорфа/Штайнера (International Forum of Waldorf Steiner Schools), Педагогічної секції Гетеануму (The Pedagogical Section of the Goetheanum) і Гаазького колу (The Hague Circle) і проводиться кожні чотири роки в Гетеанумі [217].

Отже, висвітлено процеси становлення та розвитку вальдорфської педагогічної освіти від вступного освітнього курсу для вчителів першої вальдорфської школи до сьогодення. Розкрито специфіку (подвійна сертифікація програм підготовки, вимоги до вступників, залежність форм та тривалості навчання від наявності базової педагогічної освіти, вальдорфсько-антропософського досвіду, обраної вчительської спеціалізації) функціонування закладів вальдорфської педагогічної освіти:

Схарактеризовано структуру програми (вивчення антропософської антропології як фундаменту вальдорфської педагогіки та самоврядування школи; предметно-науковий цикл, спрямований на поглиблення розуміння окремих галузей викладання й їх ролі у формуванні та розвитку дитини; вправи й робота у сфері різних видів мистецтва) підготовки вальдорфських учителів.

Особливостями вальдорфської педагогічної освіти є також: відсутність заліків та іспитів, участь здобувачів у різних видах діяльності, зокрема, самоосвіта й саморозвиток, підготовка публікацій, виконання проєктів, стажування у школі та соціально-практична робота тощо.

Вивчення, творче осмислення та використання вальдорфського досвіду є педагогічно доцільним для вдосконалення вітчизняної системи педагогічної освіти, зокрема для підготовки вчителів для українських вальдорфських шкіл.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [55].

7.3. Підготовка вчителів музичного мистецтва для вальдорфських шкіл: досвід Німеччини

Заняття музикою посідають особливе місце у вальдорфській школі: музичне мистецтво як джерело натхнення особистості, виразник її творчих сил, гармонійно вплетене в канву шкільної освіти, нерозривно пов'язане з усіма навчальними дисциплінами. Завдяки цьому кожна дитина засвоює музичну культуру як особливу сферу, де відбувається цілісний розвиток особистості, формуються її гуманістичний світогляд, ціннісне ставлення до людей і світу, набувається досвід соціальної взаємодії.

В означеному контексті особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителів музичного мистецтва для вальдорфських шкіл.

Розглянемо особливості музично-педагогічної підготовки вчителя на прикладі Німеччини.

У Німеччині є декілька закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів для вальдорфських шкіл. Найбільш відомими серед них є такі:

– Вільна вища школа м. Штутгарт – Семінар із вальдорфської педагогіки (Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik) – антропософський приватний університет підготовки вчителів для вальдорфських шкіл (засновано в 1928 р.). Заклад здійснює бакалаврську (бакалавр «Вальдорфська освіта») та магістерську (магістр «Класний учитель та вчитель предмета у вальдорфській школі», магістр «Викладач вищого ступеню у вальдорфській школі», магістр «Евритмічна освіта») підготовку, а також підготовку зі спеціальності «Учитель-спеціаліст у вальдорфських школах» (іноземні мови, образотворче мистецтво, музика, спорт, садівництво, рукоділля) [107];

– Інститут вальдорфської педагогіки (м. Віттен-Аннен) (Das Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik) (засновано в 1973 р.), основним напрямом діяльності якого є бакалаврська та магістерська підготовка класного вчителя вальдорфської школи з додатковою спеціалізацією за одним або декількома предметами. Підготовка вчителів музики для вальдорфських шкіл із 2021/2022 навчального року здійснюється лише в межах додаткової післядипломної освіти на базі отриманої базової вальдорфської освіти [219];

– Аланус Університет мистецтва та соціальних наук (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft) (засновано в 1973 р. неподалік м. Бонн), що є вищою школою (бакалавріат, магістратура) антропософських наук і мистецтва (архітектура, образотворче мистецтво, педагогіка, евритмія, арттерапія, філософія, економіка) [85].

До вище зазначених антропософських університетів можуть вступати не лише громадяни Німеччини, а й іноземці. Освіта є платною (на відміну від традиційних німецьких закладів вищої освіти). Правда, можна отримати стипендію. Такі програми є, зокрема, у Вільній вищій школі м. Штуттгарт та Аланус Університеті мистецтва та соціальних наук.

Для «згладжування» академічних відмінностей у системі освіти Німеччини та іншої країни існують Штудіен-колежі (Studienkolleg) – спеціалізовані освітні заклади (колежі), які займаються підготовкою до вишу іноземних абітурієнтів. Важливою умовою зарахування до такого колежу є підтверджене знання німецької мови на мінімальному рівні (B1 або B2, залежно від обраного колежу).

Організація підготовки вчителів музичного мистецтва для вальдорфських шкіл у вище зазначених закладах суттєво не відрізняється. З огляду на це більш детальне висвітлення особливостей такої організації проведемо на прикладі Вільної вищої школи м. Штутгарт. Вибір саме цього вишу зумовлений тим, що це найбільш старіший і авторитетний заклад у галузі вальдорфської освіти. Більш того, в інших антропософських закладах вищої освіти випускна атестація й отримання диплому на право викладання у вальдорфських школах, здійснюються під патронатом Вільної вищої школи м. Штутгарт (такий статус закладу надано державою).

Отже, підготовка вчителя музики у Вільній вищій школі м. Штутгарт здійснюється в очній формі впродовж двох років на основі базової – вальдорфської або музичної – освіти. Вступ до закладу відбувається з урахуванням представлених документів і за результатами вступної співбесіди та прослухування інструментального виконання.

Навчальний план (напрями навчання та розподіл робочого навантаження) наведено в таблиці 7.1, аналіз якої засвідчує, що загальна кількість робочого навантаження складає 3000 годин, з них: 57 % (1704 години) – аудиторні заняття, 43 % (1296 годин) – самостійна робота.

Таблиця 7.1

Навчальний план підготовки вчителя музики для вальдорфських шкіл
(на прикладі Вільної вищої школи м. Штутгарт) [107]

Зміст підготовки (напрями навчання)	Робоче навантаження (кількість годин)		
	Аудиторні заняття	Самостійна робота	Загалом
Перший рік навчання			
Основи педагогічної антропології	74	51	125
Наука про розвиток людини	67	58	125
Основи навчальних дисциплін (німецька мова, математика, ботаніка, зоологія)	68	82	150
Художні курси (рецитація, евритмія, музика)	178	22	200
Образотворче мистецтво (живопис/малювання, скульптура)	80	20	100
Педагогічна практика	169	106	275
Особистісна ініціатива (самоосвіта, самоменеджмент)	64	36	100
Дидактика і методика музики	125	125	250
Усього за перший рік	825	500	1325
Другий рік навчання			
Антропологія 1: Душевне буття людини	57	68	125
Антропологія 2: Духовне буття людини	40	60	100
Антропологія 3: Тілесне буття людини	40	85	125
Дидактика (німецька мова, математика, мистецтва, а також один вільно обраний предмет: хімія, географія, історія, антропологія, ботаніка, зоологія, фізика)	168	82	250
Особистісна ініціатива, портфоліо	52	48	100
Художні курси (рецитація, акторська майстерність, евритмія, музика)	150	75	225
Педагогічна практика (стажування)	177	148	325
Семінарська доповідь	50	125	175
Дидактика і методика музики	145	105	250
Усього за другий рік	879	796	1675
Усього за два роки навчання	1704	1296	3000

Освітній процес складається з аудиторних занять (так званих навчальних епох), спрямованих на формування основних психолого-педагогічних, дидактичних і методичних знань, а також педагогічних практик у вальдорфській школі тривалістю 275 годин (перший рік навчання) та 325 годин (другий рік навчання), під час яких здобувач освіти спостерігає й аналізує шкільні уроки, різні види діяльності вчителів (робота з учнями та батьками, організація шкільних заходів, участь у шкільному самоврядуванні), проводить уроки музики в різних класах, музичні заняття у шкільних ансамблях, хорах, оркестрах тощо.

Аналіз змісту підготовки вчителів музики для вальдорфських шкіл дозволяє визначити низку його особливостей, а саме:

– *особливий акцент на вивченні основних положень антропософської антропології*, що базується на духовно-науковому вченні Р. Штайнера, зокрема [190–192]. Це уможливорює чітке співвіднесення музичної освіти зі психічною структурою людини, яка виявляється в єдності розумової діяльності, емоційно-почуттєвої та вольової сфер, та з віковою динамікою людської свідомості. Так, упродовж першого року навчання семінаристи знайомляться з антропософським образом людини як єдності духовного, душевного та тілесного буття, що є основою вальдорфської педагогіки; порівнюють антропософські засади з іншими антропологічними й епістемологічними моделями; вивчають протікання людських психічних процесів (вольових, емоційно-почуттєвих, розумових) та їх соматичну основу; розглядають антропософські основи мислення й мовлення, концепцію темпераменту особистості, формування її пам'яті, умінь, навичок, здібностей тощо.

Суттєвим аспектом є обговорення різних моделей людського розвитку, осмислення специфіки антропософської концепції розвитку людини та людства, розгортання людської біографії між соціалізацією, спадковістю та індивідуальними духовно-душевними умовами; питання самовизначення й відповідальності людини тощо.

На другому році навчання дискурс щодо антропологічних підходів вальдорфської педагогіки поглиблюється й розширюється, відбувається більш детальний розгляд сутності людини, обговорюються питання зв'язку людини з її життєвим середовищем і космосом, салютогенезу (зв'язок між навчанням і розвитком дитини та її здоров'ям), змінювання сенсорної діяльності, метаморфози мислення, почуттів і бажань людини із віком; формування й функціонування пам'яті та спогад; розвитку логічних функцій (розмірковування, судження, формування понять) тощо;

– розгляд дидактико-методичних засад викладання всіх основних шкільних дисциплін. Це зумовлено міжпредметною інтеграцією та залученням музичного елемента в процес вивчення загальноосвітніх предметів. Так, на першому році навчання семінаристи вивчають основи мовознавства (фонологія, морфологія, синтаксис, семантика, граматики німецької мови), математики (введення чисел і основних арифметичних операцій з образотворчого контексту та ритмічних процесів, арифметика та дробы), природознавства (базові знання про ботаніку, зоологію, анатомію людини; метаморфоз у рослинному та тваринному світах).

На другому році навчання розгляд вище зазначених питань триває. Окрім поглиблення дидактичних засад викладання рідної мови, математики, природознавства, семінаристам пропонується самостійно обрати який-небудь предмет (хімія, географія, історія, антропологія, ботаніка, зоологія, фізика) та на його прикладі продемонструвати власні розробки планів уроків з урахуванням вальдорфських дидактичних вимог щодо викладання обраної галузі спеціалізації.

Серед дидактичних умов слід виділити такі: розпізнавати та диференційовано описувати індивідуальні особливості й поведінкові проблеми дітей; осмислювати та правильно використовувати діагностичний інструментарій для виявлення конституційних типів та темпераментів; діагностувати категорії дитячого мовлення (форма, поза, рухи, жести, міміка, уподобання), мовлення та спілкування, характерні особливості мислення, емоцій і вольових якостей; характеризувати форми обдарованості й особливих потреб і порушень розвитку; розробляти й обґрунтовувати індивідуальні педагогіко-терапевтичні заходи, форми профілактики залежностей з урахуванням концепцій салютогенезу та патогенезу; використовувати педагогічні заходи з урахуванням ритмотерапії (природні й людські ритми, навчальний ритм, ритмічна частина уроку тощо);

– поліхудожній підхід – залучення у процес освіти широкого спектру різних видів мистецтва (рецитація, евритмія, музика, живопис/малювання, скульптура, акторська майстерність). Так, на першому році навчання значна увага приділяється вивченню таких взаємопов'язаних художніх курсів, як рецитація (вправи з формування мовлення за Р. Штайнером), евритмія (мистецтво руху, розроблене Р. Штайнером на закономірностях мовлення й музики як один із способів вираження поетичного й музичного елементів у русі та просторі), музика. Викладання цих курсів спрямовано на засвоєння широкого кола музично-практичних ритмічних вправ та їх осмислення

(індивідуальне й хорове мовлення та спів; імпровізація зі звуком і голосом; унісон, поліфонія, мелодія; диференційована евритмічна робота з мовними та музичними елементами; хореографічні форми для мовлення й музики тощо).

Така робота сприяє засвоєнню основних засад аудіопедії (методологія й дидактика слухання), виробці індивідуального спектру самовираження, формуванню внутрішніх образів, виразного, ритмічного й жестового мовлення, поглибленню й диференціації основних елементів евритмічного руху, якісному сприйняттю та проектуванню просторових рухів тощо.

Не меншу значущість мають предмети образотворчого мистецтва (живопис/малювання, скульптура). Так, вправи з малювання різними матеріалами (фарби, воскова крейда, крейда на дошці) у вільній формі та з використанням диференційованих завдань, у різній техніці («мокрим по мокрому», малюнок у світло-темних тонах і перспективі тощо), створення скульптур із воску та глини, згідно з отриманими завданнями, уможливають дослідження якостей художніх засобів і виразного дизайну, розмірковування про арт-іманентні процеси у педагогічній взаємодії, сприяють прояву й розвитку уяви, фантазії, уважності, спостережливості тощо.

На другому році навчання до художніх курсів додається акторська майстерність, що включає елементи акторського тренінгу (емпатія, втілення, звертання до партнера і діалог), сценічно-імпровізаційні переживання (поза, рухи, жести, міміка та мовлення) тощо. Усе це разом із вивченням інших художніх курсів (рецитація, евритмія, музика) спрямовуються на поглиблення й розширення мовного та рухового вираження як відображення психічних і духовних імпульсів людини, музично-творчого обходження з часовим потоком і звуковим простором, елементів евритмічної хореографії, художнього проектування за допомогою адекватної мовної лексики тіла;

– *антропологічно-орієнтовані дидактика й методика викладання музичного мистецтва, що створює основні передумови для музичної освіти учнів 1–12-х класів.*

Принагідно відмітимо, що поки ще лише у вальдорфській освіті розроблено концепцію диференційованої музичної освіти, яка базується на вивченні людини та включає всі вікові групи школярів, як за змістом, так і за розвитком музичних потреб і здібностей дітей і молоді від 1-го до 12-го класів. Так, на першому році навчання фокусуються на таких основних моментах: музично-антропософське дослідження людини, пов'язане з педагогічним змістом уроків музики; порівняння дидактики вальдорфської музичної освіти з іншими музично-дидактичними концепціями; розширення кола музично-

іманентних методів пізнання; введення в самостійне створення камерної музики; засади практичної роботи, спрямовані на стимулювання розвитку людини, становлення і підтримку голосів дітей і молоді, формування навичок самостійної роботи учнів над музичними творами; набуття досвіду диференційованого використання свого голосу в музичному процесі, керівництва вокальними й інструментальними ансамблями, викладання предмету та діагностики предметної успішності.

На другому році дидактика і методика викладання музики спрямовується на розуміння істотних відмінностей та особливостей навчання музики у початковій та середній школі; диференційоване використання свого співочого голосу та різних музичних інструментів; підготовку та проведення шкільних уроків; практику диригування та керівництва шкільними музичними групами різного віку; імпровізацію та самостійну розробку індивідуальних вокальних вправ і творів тощо;

– *особлива увага розвитку особистісної ініціативи здобувачів освіти, спрямованої на осмислену й доцільну організацію індивідуальної (обговорення й, за необхідності, змінювання ключових пунктів власної освітньої програми; використання різних вправ для забезпечення ритмічно-гігієнічної освітньо-професійної діяльності, створення власного навчального портфоліо; самоосвіта, саморозвиток, самоменеджмент) та соціальної (структурування й формування процесів у соціальній спільноті; участь у самоврядуванні навчальної групи в межах загального організму університету, підготовка організаційних конференцій, здійснення спільних проєктів тощо) галузей роботи.*

Характерною рисою антропософських вишів є відсутність заліків та іспитів. Це зумовлено уявленням про те, що підготовка вальдорфського вчителя не може бути зубрінням певних істин та знань, що потім перевіряються екзаменатором. З огляду на це *формами контролю* є такі: інтерв'ю та співбесіди, письмові домашні завдання з різних тем курсу, представлення робочих зошитів та іншої документації, надання письмових концепцій і протоколів власної діяльності, самостійно розроблених завдань і навчальних одиниць; письмове осмислення власної педагогічної діяльності, самостійний підбір і представлення наочності, презентації (художніх робіт, особистого портфоліо, індивідуальних і спільних проєктів), усні поточні виступи й обговорення освітньо-професійної діяльності семінариста, курсові роботи.

Окрім цього, за результатами навчання семінарист виступає з підсумковою доповіддю, де представлено самостійне опрацювання вільно обраної проблеми з освітнього курсу. Загалом підсумкова доповідь має

продемонструвати володіння здобувачем освіти філософсько-світоглядними основами вальдорфської педагогіки, різними точками зору щодо наукової методології, науковими та предметними практично-художніми методами та засобами; здатність до рефлексії у власному пізнавальному процесі, аналітичного й систематичного застосування наявних знань і вмінь для вирішення конкретного питання, письмового документування роботи та її художнього представлення.

Отже, специфікою підготовки вчителів музики для вальдорфських шкіл у німецьких закладах вищої освіти є: особливий акцент на вивченні основних положень антропософської антропології, що уможливорює чітке співвіднесення музичної освіти з цілісною психічною структурою людини та з віковою динамікою її свідомості; розгляд дидактико-методичних засад викладання всіх основних шкільних дисциплін, що зумовлено міжпредметною інтеграцією та залученням музичного елементу в процес вивчення загальноосвітніх предметів; поліхудожній підхід (залучення у процес освіти широкого спектру різних видів мистецтва); антропологічно-орієнтовані дидактика й методика викладання музичного мистецтва як передумови диференційованої музичної освіти учнів 1–12-х класів; особлива увага розвитку особистісної ініціативи здобувачів освіти; відсутність традиційних заліків і екзаменів та використання якісних форма контролю.

Досвід вишів Німеччини з підготовки вчителів музики для вальдорфських шкіл доцільно використовувати у вітчизняній вищій музично-педагогічній освіті для вдосконалення якості підготовки вчителів музичного мистецтва.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [59].

7.4. Антропософсько-орієнтований підхід до освіти дорослих

Академічній системі професійної освіти притаманні певні негативні риси, серед яких такі [58]:

– академічна освіта, переважно інформаційного характеру, призводить до професійної деформації, синдрому «вигоряння», замкненню у вузькопрофесійних рамках: мене вчать бути лише вчителем (інженером, лікарем та ін.). Натомість індивідуальні якості людини втрачаються, вона стає представником професії. Професійна деформація не дає можливості людині у швидкоплинних життєвих ситуаціях себе змінювати, наприклад, набуті іншу спеціальність;

– академічна освіта не сприяє виробленню незалежного самостійного судження. Для багатьох людей характерним є бездушне критиканство або сліпа

довіра авторитетам. Традиційне навчання також не сприяє формуванню здатності прийняття відповідальності в соціальному житті, розвитку волі до самостійного навчання й самовиховання впродовж усього життя;

- у професійну освіту не включається вся людина як цілісна істота – як істота не лише розумна, а й така, яка відчуває та діє;

- академічна освіта не враховує те, що вчитися, розвиватися, удосконалюватися людині часто заважають бар'єри. Якщо мова йде про дитину, то ці бар'єри повинен долати дорослий – вихователь, учитель. У разі же дорослого, який навчається, це має робити він сам або за допомогою іншого дорослого. Але для цього він повинен усвідомити ці бар'єри.

Для подолання вищезазначених недоліків наприкінці 90-х рр. минулого століття в ряді європейських країн (Велика Британія, Нідерланди, Німеччина) започатковано нову програму, спрямовану на зміну підходів до освіти дорослих, – New Adult Learning Movement (NALM) – Рух за оновлення освіти дорослих. На сьогодні за програмою NALM працюють у багатьох європейських країнах та у Північній Америці.

Засновником програми NALM є *Конрад ван Хойтен* – голландський учений, соціолог, педагог, визнаний у Європі фахівець з оптимізації організації навчання дорослих. Йому належить видані в Німеччині та перекладені у Великій Британії праці [120–122] – плід 20-річного досвіду роботи з дорослими в Центрі соціального розвитку (Емерсон-коледж, Велика Британія). К. ван Хойтеном проведено також численні лекції й освітні курси в багатьох країнах світу.

За своєю суттю програма NALM може бути застосована для освіти дорослих практично в будь-якій освітянській сфері (технічній чи гуманітарній, вищій або післядипломній освіті), оскільки її головна мета – формування загальнолюдської культури через пробудження цілеспрямованої волі людини та розвиток її власного незалежного судження.

Методологічними засадами програми NALM є антропософія Рудольфа Штайнера. Відповідно до антропософського бачення образ людини – це триєдність тілесного, душевного та духовного буття; людська індивідуальність, її «Я», виявляється в трьох основних функціях людської душі (психіки) – мисленні, почуттях і волі. Ці сфери людини перебувають у стані постійного руху, а завдання освіти полягає у пошуку методів і форм їх гармонізації. Порушення рівноваги між ними, зокрема між сферами мислення і почуттів, між раціональним і емоційним, призводить до негативних наслідків як для людини, так і для суспільства.

За Р. Штайнером, три вище згадані складники психіки людини як цілісної особистості виступають у єдності та взаємодії й пов'язані не лише з нервово-почуттєвою системою (як уважає сучасна наука, що орієнтована виключно на інтелект), але й з усією організацією людини. При цьому на нервово-почуттєву систему спирається тільки розумова діяльність. Фізіологічною ж основою емоційної діяльності слугує система дихання та кровообігу (так звана ритмічна система), а вольова діяльність має опору в системі обміну речовин і органів руху.

Важливим є також уявлення про розвиток людини в ритмі семи років (основного салютогенетичного ритму).

На цьому антропологічному фундаменті Р. Штайнер розробив відповідні віку педагогічні технології, що сприяють цілісному розвитку людини – в єдності її мислення, емоційної сфери та вольової діяльності.

Виходячи з антропософських уявлень про суть людини та її розвиток, К. ван Хойтен будує NALM на таких основних взаємопов'язаних принципах [120–122]:

– навчання людини як пробудження її волі. Пробудження волі – це пробудження мотивації до навчання, дефіцит якої так гостро відчувається в наш час. Навчання, зміни, розвиток – це три аспекти єдиного процесу, що триває все людське життя. Цей процес не повинен проходити спонтанно, він потребує певного спрямування. Навчання завжди означає, що треба зробити зусилля, подолати опір. В освіті дорослих має бути задіяна незалежна, самостійна воля людини, а той, хто навчає дорослих, повинен бути «митцем волі».

Пробудження незалежної волі людини, волі вчитися є надзвичайно важливим, оскільки воля пов'язана з природою людського «Я». Р. Штайнер характеризує «Я» людини як «волю, що працює». Вона виявляється як життєві сили або енергія й пов'язана з теплом. Зв'язок між «Я» і волею живе в елементі тепла. Як будь-яка справа, що людина здійснює фізично, супроводжується виділенням фізичного тепла, так з'являється душевне тепло, коли виявляється інтерес, ентузіазм щодо цікавого, прекрасного, доброго, істинного. Людське «Я» виробляє тепло як продукт ентузіазму. Невипадково говорять: «загорітися справою», «полум'я ентузіазму» тощо. Виявлення активності до того, що наповнює людину ентузіазмом, і є пробудженням волі.

У процесі освіти необхідно підтримувати три стимули, що збуджують логічно спрямовану волю людини, – стимули знання (пізнання), розвитку і вдосконалення. Стимул пізнання є найбільш свідомим, він допомагає подолати відчуття ізоляції від світу, зрозуміти світ і себе. Стимул розвитку є основною

силою душі, що перетворює її. Власний розвиток і перетворення людина переживає через фази своєї біографії. Стимул удосконалення пов'язаний із почуттям незадоволеності досягнутим і бажанням реалізувати свій потенціал.

Пробудження волі до навчання тісно пов'язано з іншим складником мети освіти дорослих – формування незалежного судження. Характеристика дорослої людини – це її незалежність, внутрішня автономія, індивідуальний спосіб дії. Усе це повинно базуватися на власному незалежному судженні;

– навчання людини як подолання бар'єрів. У будь-якому навчанні виявляються три основні бар'єри – бар'єри в людському мисленні, почуттях і вольовій діяльності. Необхідно працювати над усіма трьома бар'єрами, оскільки робота лише з одним видом бар'єрів порушує рівновагу й є небезпека однобічності (зокрема інтелектуалізація без практичних дій і без зв'язку з якісним, особистісним елементом життя почуттів або підвищення майстерності без реального розуміння цілей і змісту своєї діяльності тощо).

Людині потрібні свідомість і мужність, щоб розпізнати свої бар'єри, проте справжні зміни відбуваються у процесі їх подолання.

Розуміння особистістю своїх бар'єрів – перший крок у пізнанні й самопізнанні. Так, подолання бар'єрів у мисленні передбачає таке: у людини повинно бути бажання запитувати, досліджувати дійсність, а не пасивно приймати знання та готові відповіді; той, хто навчається, має відмовитися від моделі реальності, проте сама реальність повинна відкритися людині; людині необхідно навчитися спостерігати навколишню дійсність, а також розрізняти те, що вона знає, й те, що розуміє.

Серйозною проблемою є бар'єри в галузі емоцій, почуттів. Симпатії, антипатії часто відсторонюють людину від світу. Водночас стриманість, володіння собою, внутрішній спокій можуть стати тими вікнами, через які особистості відкривається світ.

Найважливішою проблемою сучасної людини є вольова пасивність. Але лише пробуджена воля може стати тією опорою, завдяки якій людина може вчитися та розвиватися все життя. Найбільш ефективними шляхами формування вольової активності людини є заняття різноманітними видами мистецтва, а також робота у групі та проектна робота;

– навчання дорослого як синтез науки, мистецтва і моралі. Освіта дорослих має об'єднувати художню творчість і наукове дослідження. Включення людини в навчальну художню роботу вносить серйозні зміни в діяльність почуттів, життєвих процесів і душевних сил, розвиваючи нове мислення, нові почуття, нову волю до творчості. Наш власний досвід свідчить

про те, які дивовижні відкриття у процесі навчання можуть відбуватися в засвоєнні матеріалу, розумінні власних завдань і перешкод завдяки залученню занять мистецтвом.

Для того щоб союз науки і мистецтва відбувся, необхідний третій елемент – союз повинен бути благословенним. Це означає народження морального елемента, пов'язаного з прагненням педагога служити своїм учням і колегам. Отже, три елементи – мистецтво, наука, мораль – утворюють творче джерело для гуманізації процесу освіти, сприяють формуванню людини як носія загальнолюдської культури;

– індивідуалізація освіти дорослих – формування індивідуальної програми навчання людини (зокрема й за тривалістю навчання, оскільки багато людей у змозі за один-два роки досягти того, на що іншим потрібно п'ять і більше років).

Програма NALM інтегрує три основні напрями, які умовно можна визначити таким чином: академічне навчання, стрижнем якого є розв'язання завдання, як навчитися учитися; навчання долею (життєвим досвідом); духовний (внутрішній) розвиток.

У напрямі *«Як навчитися учитися»* особлива увага звертається на взаємозалежність навчальних та життєвих процесів людини. Звернення до всіх внутрішніх сил особистості базується на антропологічному підході Р. Штайнера, відповідно до якого в людському житті відбувається поступовий метаморфоз життєвих процесів. Життєві сили людини наприкінці третього семиріччя життя значною мірою звільняються від функцій формування тілесності. Вони стають доступними для людського «Я» і можуть бути перетворені в двох аспектах: оживлення почуттєвих сприймань і трансформація душевних сил. Обидва аспекти мають принципове значення для цілісного процесу створювання, який інтегрує те, що йде зі зовнішнього через діяльність почуттів у внутрішнє, де «Я» людини перетворює це й народжує щось нове (для того, хто вчиться). Це нове потім спрямовується зі внутрішнього в зовнішнє як основа діяльності. Отже, завдяки діяльності «Я» природний аспект життєвих процесів трансформується частково в культурний аспект відповідних навчальних процесів.

Основними навчальними кроками, згідно з якими структурується весь процес освіти, є:

– спостереження (сприйняття) за допомогою зовнішніх почуттів (повноцінний процес спостереження вимагає активізації органів почуттів, щоб дорослий учень не лише дивився, а і бачив; не лише слухав, а й чув);

– вироблення ставлення до об'єкта спостереження (саме тут має виявитися здатність учителя дорослих «запалити вогонь», оскільки теплий інтерес, ентузіазм є «паливом» для наступних кроків, адже відомо, що справжнє навчання – це не наповнення ємності, це запалення вогню);

– переробка та засвоєння (знання стають духовною їжею, поживком для розуму);

– індивідуалізація – те, що вивчається, стає власністю людини (для учня народжується щось нове. Це не означає, що такого «нового» не існувало, це означає, що щось заново народилося в душі того, хто навчається, – нові для нього почуття, імпульс волі, мотиваційна сила, рішення тощо);

– практичні справи (процес підтримки: щоб нові погляди, імпульси, переживання не були швидко забуті);

– розвиток нових здібностей (напруження волі несвідомо трансформується в нові здібності зробити щось на розумовому або емоційному рівнях, або руками, чого не можна було зробити раніш);

– творчість (створення нового: здатність творчої волі виявлятися як у розумовій і емоційній сферах, так і в діях і поведінці).

Необхідно підкреслити, що сім кроків у навчанні проходять як спільно, так і по черзі. Але, якщо один крок було пропущено, наприклад індивідуалізацію, то навчальний процес порушується. У подальшому це може виявитися в певних негативних явищах (маніакальна поведінка, нав'язливі ідеї тощо). Так, нервовість, що особливо відмічається в сучасних людей, часто викликається тим великим, частково «не перетравленим» навчальним матеріалом, який «застряг» у середині людини.

У напрямі *«Навчання долею»* розглядаються засади аналізу біографій, практично працюють із власною біографією, відбуваються спроби побачити її закономірності. Наступним кроком є пізнання власної долі, спроба побачити своє власне навчальне завдання в житті. Цей напрям передбачає проробку циклів лекцій Р. Штайнера щодо історичних, соціально-політичних, духовно-культурних взаємозв'язків розвитку людини і людства.

Відзначимо, що на початку ХХ століття психологи розпочали цілеспрямовано вивчати життєві закономірності, які виявляються в ритмах людського розвитку, у життєвих подіях, завданнях, можливостях, кризах тощо. Р. Штайнер для роботи над біографією вніс нові імпульси, і в антропософській практиці (соціальній, медичній, психологічній, освітній тощо) проробка життєвого шляху посідає досить важливе місце. Через роздуми про свій життєвий шлях (усні чи письмові) наодинці або з консультантом, а також у

групі (спільно з іншими людьми) людина може встановити певні закономірності свого життєвого шляху, розкрити себе, отримати нові смислові орієнтири, набути внутрішню впевненість, що сприяє автономії, самовизначенню та самореалізації особистості.

Третій напрям *«Духовний розвиток»* дає уявлення про роботу з власним духовним питанням, з його пошуком і вибором.

Усі три напрями супроводжуються значною практичною діяльністю і різноманітними заняттями мистецтвом (робота зі словом, звуком, музикою, кольором, формою, дрібною пластикою тощо). Саме вони дозволяють поглибити та розвинути душевне сприйняття людини, усвідомити та подолати свої бар'єри, пробудити волю, сформувати сили духовного розуміння та створювання.

Робота з дорослими, які навчаються, передбачає також урахування таких важливих моментів, як:

– організація сприятливого освітнього простору – установлення певних взаємин між учителем дорослих і дорослим учнем, які будуються на довірі та відповідальності обох сторін, теплих людських стосунках і професійному співробітництві. Учитель, який сприяє пробудженню власної волі учня, – це образ учителя дорослих сьогодення. Учень, який може взяти відповідальність за процес свого навчання, – це образ сучасного дорослого учня.

Роль учителя дорослих полягає, скоріш, у визначенні напрямку освіти, поданні найбільш значущих точок зору. Тобто він не є лише передавачем знань, не виступає просто лектором, який несе фіксовані судження. Розуміння шляхів рішень тієї або іншої проблеми, процесів, що відбуваються, розв'язання будь-якого завдання здійснюється спільно – у послідовному (сьома кроками) проходженні навчального процесу від уважного спостереження феноменів, усеосяжного їх опису, через розвиток самостійного судження та здатності до продуктивної діяльності;

– розробка інтегрованих програм, що передбачає інтеграцію навчальних елементів (лекцій, бесід, групової роботи, проектної роботи, художніх занять, соціальних та індивідуальних вправ тощо), що дозволяє ущільнити навчання, вивільнити додатковий час, а також сприяє цілісному розвитку особистості, її соціальних, емоційно-вольових, творчих складників.

Особливе місце в освіті дорослих посідає проектна робота, завдяки якій людина може застосувати на практиці отримані знання. Успішне виконання проектної роботи залежить від здатності долати в собі певні бар'єри, передусім вольові. Одним з ефективних способів розв'язання цієї проблеми є подання

результатів своєї навчальної діяльності в художній формі. Зробити це можна як індивідуально, так і спільно з іншими учасниками навчального процесу;

- ритмічна організація навчального процесу з урахуванням людських біоритмів, що дозволяє рівномірно, економно, концентровано розподілити навчальне навантаження і тим самим запобігти стомлення, зберегти і розвинути душевні та фізичні сили людини; залучити у процес пізнання свідому та підсвідому сфери сприйняття, правильно чергувати ритм запам'ятовування та забування. Ритмічний навчальний процес забезпечує також і в найвищому ступені індивідуальний підхід до людини: як індивідуально дихає людина, так же індивідуально вона сприймає все, що пов'язано з ритмом;

- педагогічна діагностика. Цілісний розгляд людини як тілесно-душевно-духовної істоти дозволяє конкретно працювати з якостями, що потребують удосконалення. Залежно від індивідуальної організації людини її можливості використовуються повністю або частково. Через блокування або вкорінені звички розвивається однобічність у сприйнятті світу (навчального матеріалу) і виникають бар'єри для розвитку «Я». Сім кроків навчання застосовуються одночасно і для діагнозу перешкод, що виникають. Узагальнення блокувань, що найбільш часто зустрічаються для кожного кроку навчального процесу, дозволяють надати дорослому учневі конкретні рекомендації, як з ними працювати. Тут також відкривається широкий шлях для особистих досліджень, як для тих, хто вчиться (самодіагностика, самодопомога в розвитку), так і для педагога – учителя дорослих.

За програмою NALM в Україні з 2000 р. проводиться семінар, орієнтований на підготовку та підвищення кваліфікації вальдорфських педагогів. Ця робота здійснюється спільно з Нідерландським науково-дослідним інститутом, який найбільш активно в Європі займається дидактико-методичними проблемами й дослідженнями в галузі освіти дорослих. Тривалість семінару – три роки, форма роботи – очно-заочна: двічі на рік упродовж двох тижнів проводяться інтенсивні заняття в різних містах України (Київ, Одеса, Харків тощо). Паралельно робота з педагогами здійснюється у школах, що працюють за вальдорфською системою. Як правило, один-два рази на тиждень педагоги збираються разом для спільної роботи.

Основні підходи, форми та методи програми NALM використовуються також у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Ця робота здійснюється в межах спецкурсу «Антропософська освіта дорослих» та спрямована на пробудження волі дорослого учня до навчання і власного

розвитку у професійній і особистісній сферах, до розвитку раціонального й образно-емоційного типів мислення, набуття соціальної мобільності, усвідомлення відповідальності за свою діяльність [57, 76].

Отже, проаналізовано методологічні засади програми New Adult Learning Movement (NALM) – Руху за оновлення освіти дорослих, що базуються на антропософськи-орієнтованому підході до освіти дорослих; схарактеризовано принципи побудови NALM; окреслено основні напрями освіти дорослих; розкрито семи-крокове проходження процесу навчання, спрямованими на активізацію внутрішніх інтенцій людини; звернуто увагу на специфічні форми і методи NALM.

Констатовано зростання інтересу до NALM в Україні, що відкриває перспективи не лише перед розвитком вальдорфської педагогіки, вальдорфських шкіл, семінарів із підготовки викладацьких кадрів для них, але й для розробки нових підходів до вдосконалення вітчизняної професійної освіти, її подальшої інтеграції до європейського та світового освітнього простору.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікації [56].

7.5. Саморозвиток учителя школи у процесі неформальної та інформальної освіти

Саморозвиток учителя як умотивований процес зростання, самозмінювання й реалізації в особистісному житті та професійній діяльності значущих якостей і здібностей людини є невід’ємним складником удосконалення й досягнення професіоналізму вчителя та показником його суб’єктності.

Механізмами здійснення саморозвитку особистості є: самопізнання (пізнання своїх актуальних і потенційних можливостей і якостей); самоорганізація (проектування набуття нових якостей і здібностей); самоосвіта (самостійне, добровільне, самокероване, неперервне засвоєння нових ідей і знань, оновлення набутого досвіду); самовиховання (свідоме вироблення позитивних якостей, рис і подолання негативних; самоконтроль й самоуправління розумовими процесами, емоційно-почуттєвими виявами, власними діями й поведінкою); самореалізація як діалектична мета саморозвитку.

Найважливішим і провідним чинником здійснення вчителем саморозвитку є безперервна освіта. Відповідно до Закону України «Про освіту» людина реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної (самоосвіта) освіти [10].

Суттєвими перешкодами на шляху саморозвитку людини є бар'єри, що виникають у розумовій сфері (догматизм мислення, когнітивний дисонанс, сліпа довіра авторитетам, залежність суджень від думок інших людей); у почуттях та емоціях (акцентуація симпатій і антипатій, що заважає індивідуальному розумінню себе та світу); у вольовій діяльності (вольова пасивність, суперечність у стосунках і діях людини у світі) [120].

Подолання перешкод на шляху саморозвитку передбачає: відмову від пасивного сприйняття знань і досвіду, активне самостереження та спостереження навколишньої дійсності; набуття здатності володіти собою (своїми почуттями й емоційними виявами); не боятися й не уникати труднощів, наполегливо й відповідально реалізовувати потенційні можливості самозростання [62].

Виходячи з вищезазначеного, було організовано роботу з учителями в межах Харківського міського постійно-діючого (щотижня) семінару «Актуальні питання загальної антропософії та вальдорфської школи», у якому брали участь 30 педагогів. Семінар мав гнучкий склад учасників: учителі могли відвідувати всі заняття або вибірково (за необхідністю).

До роботи семінару вчителі залучалися диференційовано: відповідно до рівня підготовленості педагога надавався різний обсяг інформації й літератури, варіювалися кількість і характер занять і завдань.

Диференційована робота з учителями передбачала також, що для більш вмотивованих і досвідчених учителів системостворювальною була переважно самоосвітня робота з набуття й удосконалення знань і вмінь здійснення саморозвитку. Самоосвіті вчителів сприяло систематичне пояснення педагогам ролі самоосвітньої роботи, індивідуальні бесіди про основні напрями самоосвіти, що уможливлювало підвищення рівня аналізу та прогнозу проблем самоосвіти, самовдосконалення й саморозвитку вчителя.

Із педагогами, які мали обмежений або інтуїтивний досвід здійснення саморозвитку, було проведено низку практичних занять із залученням комплексу форм і методів, що використовуються у підготовці вальдорфських педагогів [56–58, 61, 62, 120–122]. При цьому досвідчені вчителі відігравали досить важливу роль – роль наставників та консультантів (ініціювання обміну думками, керівництво роботою мікрогруп, надання пояснень і рекомендацій тощо).

Зупинимось детальніше на організації роботи з учителями.

Істотному розширенню уявлень про себе, спонуканню до самоаналізу, самостереження і самовивчення сприяло проведення вправ, спрямованих на

уважне безпристрасне спостереження й активне сприйняття різних об'єктів, а саме: спостереження за навколишньою природою (небосхил і характер хмар, схід і захід сонця, рослинний і тваринний світ) та життєвими подіями й ситуаціями; сприйняття шедеврів образотворчого й музичного мистецтва, а також природних матеріалів різними органами відчуттів (зір, слух, нюх, дотик) тощо. Це дозволяло розширити уявлення про навколишній світ, активізувати й залучати до процесу пізнання різні органи відчуттів, а отже, стимулювати розвиток умінь активного й неупередженого сприймання нового, здатності «відкриватися світові», дивуватися його феноменам.

У роботі з учителями використовувалися також ігри-тренінги, які спонукали педагогів (самостійно або у групі по 3–5 осіб) глибше «зазирнути» в себе, замислитися над своїм життям, упорядкувати свої думки.

Так, створенню умов для рефлексивної діяльності, актуалізації внутрішніх інтенцій сприяла гра «Пізнай себе». Учителям пропонувалося п'ятьма різними словами або словосполученнями відповісти на питання «Хто я?». Відповіді записувалися на картках. Для кожної сформульованої характеристики своєї особистості вчителі обирали девіз, який міг бути відомим афоризмом, прислів'ям, улюбленою фразою з вірша, пісні, кінофільму тощо. Головним було те, щоб девіз найбільш адекватно відображав суть самохарактеристики. Для кожного сформульованого девізу вчителі мали намалювати символ, який разом із девізом асоціюється й найкраще його пояснює.

На основі сформульованих девізів та обраних до них символів учителі зображували на аркушах паперу герби, що відбивали їхні життєві позиції, прагнення, уподобання. Потім відбувалася презентація, під час якої зображення гербів пояснювалися й захищалися педагогами.

Отже, під час гри вчителям надавалася можливість у лаконічній формі за допомогою символів та вербальних «якорів» відобразити свою життєву філософію, глибше усвідомити власне життєве кредо, сформулювати свої світоглядні позиції.

Для поглиблення знань про власний внутрішній світ учителям пропонувалася також гра-тренінг «Внутрішній ландшафт».

Кожна людина має індивідуальне уявлення про власний внутрішній простір, який складається з усього життєвого та професійного досвіду, переживань, бажань, мотивів тощо. Учителям було запропоновано уявити власний внутрішній світ у вигляді ландшафту, який є безліччю видозмін індивідуальних деталей: погодних умов, квітів, дерев, полонин тощо. Водночас цей світ є цілісним, оскільки живе в одній людині.

Абстрагуючись від зовнішніх процесів, у стані спокою й розслаблення вчитель мав уявити, як виглядає його внутрішній ландшафт у дрібних деталях (звуки, кольори, запахи, відчуття дотику; яким шляхом він іде, які питання виникають під час подорожі власним внутрішнім світом). Те, що побачив у собі під час вправи, учасник семінару мав замалювати.

Наступним завданням було максимальне покращення власного малюнку внутрішнього світу. Це могло бути додавання яскравих кольорів, деякі штрихи тощо. Після вдосконалення, аналізу та проживання своїх малюнків учителям пропонувалося обмінятися малюнками й додати в малюнок іншого власну нову деталь. Це нове кожний мав розмістити в малюнку іншого так, щоб не порушити загальної гармонії ландшафту. Це спонукало вчителів до свідомого обмірковування малюнку колеги: аналізу внутрішнього світу, сприйняття світобачення іншого й оцінки особистості. Таким чином, у кожного педагога з'являлася можливість власноруч прожити ситуацію зміни внутрішнього світу іншої особистості. Цей досвід набуває значущості з огляду на те, що вчитель має величезний вплив на особистість дитини. А відтак, педагог має усвідомлювати й максимально полегшувати сприйняття учнями нових знань, позицій, уподобань тощо.

Далі кожний слухач семінару письмово висловлював усе те, що відбувалося з ним (думки, почуття, потенційні дії) під час додавання нового в малюнок іншого та під час спостереження зміни власного малюнку. Педагоги мали змогу обговорити власні реакції в невеличких групах.

Метою загального обговорення малюнків, внесених до них змін та реакцій учителів на вправу був пошук кожним учасником нового погляду на власний внутрішній світ через його сприйняття іншим. Це надавало педагогам можливість сприйняти себе крізь призму іншого, побачити те, що в тобі бачать люди, усвідомити власні бар'єри та перешкоди на шляху розвитку, прийняти їх та обмірковувати шляхи подолання. Отже, вище описаний засіб пізнання власного внутрішнього світу дозволяв учителеві пізнати свої бажання, мотиви, бар'єри та зрозуміти шляхи індивідуального саморозвитку.

Особлива увага приділялася встановленню діалогових взаємин співробітництва та створенню позитивної психоемоційної атмосфери роботи семінару, чому сприяли:

- ритмізація «навчального дихання», тобто чергування своєрідних пізнавальних «вдихів» і «видихів» (наприклад слухання, засвоєння – це «вдих»; відтворення, власна практична діяльність – «видих»);
- залучення соціально-групових (передача предметів і ритму в колі;

управління емоційними станами) і художніх (малювання олівцями, рідкими фарбами) вправ, що дозволяло вчителеві переживати себе на кожному кроці пізнання та поглибити душевне сприйняття.

Чільне місце посідало проведення індивідуальних консультацій для вчителів, зокрема щодо виконання вправ внутрішнього характеру, які були рекомендовані Р. Штайнером для активізації душевного життя людини та орієнтовані на самовиховання, саморозвиток й самостворення [169, 172, 182].

Так, однією з рекомендованих Р. Штайнером вправ є здійснення щовечора аналізу минулого дня у зворотному напрямі: людина бачить себе «у подіях» дня: починаючи з вечора й простежуючи події аж до пробудження вранці. Така ретроспектива має бути нетривалою (5–10 хвилин), а отже, треба обмежитися лише важливими подіями, обрати якісь особливі образи й максимально ясно уявити їх (інші події розглядаються більш поверхово). Особливо важливо, щоб такий огляд не мав обвинувального характеру, тобто треба уникати критичних оцінок і висновків.

Завдяки такій щоденній вправі та спокійному спогляданню людина стає ніби «вільною» від дня, що минув. Причина, з якої ретроспективу слід проводити у зворотному напрямі, полягає в тому, що така спрямованість вимагає певної концентрації й напруження думок. Якщо розпочати з ранку, то спогади будуть розгортатися, скоріш за все, автоматично. Зворотна ретроспектива іноді може виглядати комічною, проте це не є недоліком: іноді корисно розглядати власний образ із деякою іронією. І чим більш об'єктивно й по-діловому людина розглядає себе та своє оточення, тим краще проникає у власний світ, що допомагає набуттю адекватної оцінки й самооцінки, позбавленню негативних і підтримці позитивних рис характеру.

Щоб спрямувати увагу душі на деякі процеси в навколишньому світі Р. Штайнер запропонував таку вправу: наперемінку поринати, з одного боку, в явища зростання та квітіння, з іншого – у феномени, у яких виражаються в'янення та смерть. Йдеться не про те, щоб проводити науково-методичне вивчення або віддаватися якійсь мрійній спекуляції. Завдання полягає в тому, щоб яка можна точніше за допомогою органів відчуттів спостерігати різні явища в органічному світі й давати враженням «відкладатися в собі». Улітку можна порівнювати зелені листя на дереві зі зів'ялими, що раніш росли на гілці, а зараз лежать на землі. Узимку можна зосередитися спочатку на закритих бруньках, а потім – на мертвих гілках. В обох випадках наочно представлено «життя» та «смерть».

Учитель, працюючи на поглибленні внутрішнього життя, може стати володарем своїх думок, емоцій і почуттів, вольових імпульсів. Так, навчитися самому контролювати хід думок можна, якщо, за рекомендацією Р. Штайнера, повністю сконцентруватися на якомусь простому доступному свідомості предметі та впродовж 5–10 хвилин думати лише про нього: тобто самому визначати хід думок (походження та призначення предмету, його виготовлення, зберігання, продаж, використання тощо).

Суттєвим аспектом розвитку інтелектуальних процесів є свідомо робота людини зі своєю пам'яттю, позбавлення від забудькуватості. Наприклад, можна взяти який-небудь предмет та покласти його на місце. Робити це треба з величезним благоговінням і максимальною концентрацією уваги. Така вправа є особливо актуальною саме в наш час, коли людська пам'ять стає суцільно електронною, залежною від комп'ютера та інших гаджетів. Унаслідок такого «цифрового слабоумства» ще зовсім молоді люди все забувають, розгублюються в часі та просторі [62].

Для опанування вольових імпульсів Р. Штайнер рекомендує таку просту, але досить ефективну вправу: у певний час виконувати якусь невелику, спеціально й вільно обрану роботу. Такою постійною вправою може бути стислі записи актуальної погоди, полив рослини, яка була придбана спеціально, тощо. Для свідомого посилення волі можна також спробувати щось змінити в себе, наприклад, свій почерк. Слід обрати одну чи декілька букв з алфавіту та спробувати змінити їх написання або впродовж певного часу не лише писати букви, але й «малювати» їх. Ще однією з вправ, спрямованих на розвиток волі, є подолання якої-небудь звички – такої, що не має життєвого значення або є навіть шкідливою. Можна, зокрема, енергійно обмежити себе в солодощах, кофе, сигаретах тощо або навіть зовсім відмовитися від них. Важливо відзначити, що така вправа не повинна бути пов'язаною з будь-якою формою аскетизму, оскільки рекомендовані Р. Штайнером вправи ведуть не до послаблення тіла, а до посилення душі. Це стає можливим, якщо людина зникає до того, що вона строго слідує своїм власним наказам [62].

Не менш, а іноді й більш важливо для людини свідомо уникати бурхливих виявів симпатій та антипатій. Такі афекти починаються стрімко й бувають досить сильними, тому для такої вправи потрібна висока внутрішня пильність. Водночас виваженість у вияві різних почуттів і емоцій (як радості, захвату, задоволення, так і смутку, страху, гніву, болі тощо) може, за Р. Штайнером, перетворитися на «органи пізнання», що не відсторонюють людину від світу, а навпаки – відкривають його. Першим кроком на цьому

шляху є навчання управлінню своїми емоціями й почуттями. Йдеться не про приглушення будь-яких почуттів, а про стриманість, виваженість, спокійність, володіння собою в різних ситуаціях, особливо у важких.

За Р. Штайнером, найкращою вправою для взяття під контроль своїх емоцій і почуттів є спілкування з людиною, яка викликає почуття відрази, огиди. Треба свідомо пригамовувати такі почуття та безпристрасно віддаватися впливу всього, що ця людина робить. Споріднена вправа полягає в тому, що людина терпляче вислуховує міркування, які вважає необґрунтованими, не роблячи зауважень, не критикуючи й навіть внутрішньо не переживаючи почуття переваги, зверхності, «усезнайства» [169].

Для вдосконалення емоційно-почуттєвої сфери та душевного життя загалом дуже важливим є розвиток такої якості, як позитивність, тобто знаходження в усіх подіях повсякденного життя чогось доброго, ціннісного, позитивного. Досить важливо навчитися позитивно думати про всіх людей, з якими маєш справу. Так, для подолання негативних настанов відносно якої-небудь людини, можна використовувати любую можливість піти назустріч цій людині. Треба знову і знову внутрішньо уявляти позитивні риси такої людини. При такому ретельному й детальному продумуванні в будь-якій людині можна віднайти позитивні якості. Більш того, часто виявляється, що ціннісні властивості людини превалюють над її негативними рисами [169].

Після дворічної роботи з педагогами, учасникам семінару було запропоновано зробити самооцінку своєї самоосвітньої та самовиховної діяльності. Здійснене опитування засвідчило успішність роботи зі саморозвитку вчителя.

Наводимо деякі уривки з відзивів учителів: «семінар для мене певним чином став будильником»; «у наш час – час криз, катастроф, негараздів – це шлях, який учить толерантності, терпимості»; «цей семінар дозволяє природним шляхом прийти до розуміння й володіння моральною технікою»; «у процесі семінару виникає почуття, що я увійшов у річку та відчуваю її течію; тепер я можу працювати зі своїм внутрішнім світом не з абстрактних понять»; «ми пережили справжні зміни в кожному з нас, отримали інший погляд один на одного й на наші взаємини»; «ми отримали можливість перевести набуті вміння в іншу якість, інші здібності»; «семінар – ярка ілюстрація того, яким дивовижно простими засобами можна досягти глибокого розуміння, але за умов власної активної роботи»; «ми відчули колосальний ефект роботи у групах, особливе переживання себе у спільноті та спільноти навколо»; «я нарешті зрозуміла висловлення про те, що виховання й розвиток дитини – це, насамперед,

самовиховання й саморозвиток учителя».

Особливо наголосимо на тому, що саморозвиток учителя має непересічне значення не лише для особистості педагога, а й для його професійної діяльності й морального керівництва дитиною, для розвитку її інтелекту, почуттів і волі. Пробуджуючи й розвиваючи свої душевні сили, учитель вибудовує міст безпосередньо від душі до душі – міст між собою та дитиною. І лише завдяки розвитку таких сил і може бути знайдений доступ до душі й духу дитини.

Вважаємо, що досвід організації саморозвитку педагога у процесі неформальної та інформальної освіти може бути використаний у практиці підготовки та підвищення кваліфікації шкільних учителів.

У підготовці підрозділу використано матеріали публікацій [60, 62].

ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

У монографії схарактеризовано вальдорфську систему навчання й виховання як синтез науки, мистецтва і моралі та зроблено спроби відповісти на низку важливих і актуальних питань, сформульованих у «Вступному слові».

Отже, «чи відповідає вальдорфська школа, створена більш ніж 100 років тому, сучасним соціально-культурним реаліям і здатна забезпечити повноцінне виховання дитини?»

Із часу заснування першої вальдорфської школи понад сто років тому Штайнер-педагогіка вийшла далеко за межі своїх німецьких коренів та ввійшла в освітній простір більш ніж 70 країн Європи, Північної та Південної Америки, Азії, Африки, Австралії та Океанії. Розширення географії вальдорфського руху супроводжувалося кардинальними часовими змінами, відбувалося в різних політичних і соціально-культурних умовах конкретних країн.

На сьогодні вальдорфські школи досить затребувані у світі й інтерес до них постійно зростає: навіть діти багатьох працівників Силіконової долини (Google, Apple, Yahoo, Hewlett-Packard, e-Bay) навчаються у вальдорфських школах.

Це свідчить про сучасність, контекстну (історико-культурну, географічну, часову) чутливість, життєздатну гнучкість духовного імпульсу Р. Штайнера, його педагогічної концепції, спроможність вальдорфської школи адекватно реагувати на актуальні освітньо-культурні виклики.

«Чи дійсно вальдорфській педагогіці властиві «жорсткий традиціоналізм» і беззастережне слідування напрацьованим у вальдорфській традиції методам роботи та формам педагогічного мислення?»

Процеси розвитку та адаптації вальдорфської школи відбувалися й відбуваються на підставі трьох основних підходів до вальдорфської освіти, які кожна школа, здійснюючи власний «аудит часу й місця», втілює в різному сполученні, а саме: традиціоналістичний (пуристичний), акомодативний, еволюційний підходи.

Так, пуристичний підхід передбачає «вірність» і надмірну залежність від канонів, що склалися десятиліттями. Прикладом «жорсткого традиціоналізму» є, зокрема, часто прямолінійне трактування діяльності «класного вчителя» – тільки вісім років і лише всі предмети.

Між тим, Р. Штайнер вбачав істинну функцію школи у плідному обговоренні, критичному аналізі вальдорфської освіти через дискурс і застерігав учителів від небезпечного догматизму.

У межах акомодативного підходу відбувається певна інтеграція вальдорфської та традиційної освіти. Так, за останні двадцять років завдяки тісним контактам вальдорфського руху та ЮНЕСКО у світі з'явилися досить цікаві сучасні інтерпретації вальдорфських шкіл, зокрема, інтегрований проект вальдорфської школи м. Амстердам (Нідерланди), який урахує досягнення сучасних гуманітарних наук.

Спостерігаються також процеси використання вальдорфських технологій, методів, форм (зокрема, уроки—«епохи», раннє навчання іноземним мовам, підвищення ролі художньо-практичного компоненту в змісті освіти тощо) у державних школах різних країн. Так, у Швейцарії вчителі понад сто державних шкіл у невеликих містах і селищах викладають за вальдорфськими методиками.

Досить успішні результати інтеграції державних та вальдорфських закладів демонструє система освіти Фінляндії, де вальдорфські школи легалізовано та зрівняно у правах із державними та іншими реформ-педагогічними школами (М. Монтесорі, С. Френе). Освітня політика, спрямована на розмаїття й варіативність, законодавча гарантія свободи в галузі вибору програм і методів навчання (у межах загальних цілей освіти), істинна готовність вчитися в альтернативних шкільних моделей, призвели до плідних наслідків: за даними OECD, результатами міжнародних незалежних порівняльних педагогічних досліджень (зокрема TIMSS, PISA), фінська система освіти, що має багато спільних рис із концепцією вальдорфської школи, вважається однією з найкращих і ефективних у світі.

Водночас іноді зустрічаються випадки, коли створення «гібридів» вальдорфської та традиційної освіти без належного наукового супроводу та дидактико-методичного забезпечення веде до виникнення закладів, що за своєю суттю мало схожі на вальдорфську школу.

Еволюційний підхід орієнтує на адаптацію вальдорфської освіти до широкого кола змін, що відбуваються з часом, — геополітичних, економічних, екологічних, соціальних, культурних тощо. Це вимагає творчого осмислення, як має виявлятися у просторі й часі сутнісне ядро вальдорфської концепції, як настанови Р. Штайнера треба реалізовувати в контексті викликів ХХІ сторіччя.

Підґрунтям здійснення еволюційного підходу, як і духовно-науковим фундаментом вальдорфської педагогіки загалом, є антропософія — як «жива духовна наука», з якої «виникає жива методика, жива дидактика, виникає наочність у духовно-душевному смислі» [194, с.22].

Саме на цьому шляху, за задумом Р. Штайнера, вальдорфська освіта реалізується як синтез мистецтва, науки та моралі, що забезпечує не тільки

засвоєння дитиною знань та вмінь, а, насамперед, цілісний розвиток особистості.

Еволюційний підхід передбачає, що професійна діяльність учителя ґрунтується на справжньому пізнанні природи дитини, творчій уяві, педагогічній інтуїції, відкритті кожну мить заново людської природи.

Проникливе вивчення людини, яке перетворюється на мистецтво, народжує педагогічну майстерність і практичну мудрість, самостійне осмислення й інтерпретацію педагогічних явищ, здатність приймати відповідальні рішення, здійснювати етично-моральні вчинки.

Відповіді на деякі питання вважаємо достатньо повно надано у відповідних розділах. Так, питання: *«що пов'язує вальдорфську педагогіку з українською культурою й освітою?»* висвітлено в розділі 3, присвяченому виявленню зв'язків Штайнер-педагогіки з науковим доробком видатних вітчизняних учених-освітян (Григорій Сковорода, Костянтин Ушинський, Василь Сухомлинський).

Важливим, на нашу думку, є акцент на тому, що порівняння вальдорфських ідей з вітчизняною педагогічною традицією сприяє органічному входженню Штайнер-педагогіки у вітчизняну школу та водночас актуалізує використання найкращих надбань вітчизняної педагогіки, часто незатребуваної педагогічної спадщини.

Питання: *«яким чином концептуальний холізм педагогіки Р. Штайнера відбивається у змісті вальдорфської освіти»* всебічно розкрито в розділі 5, присвяченому змісту вальдорфської освіти. На прикладі навчання конкретних навчальних дисциплін (рідна та іноземні мови, математика, природознавство, евритмія, малювання форм, музика, живопис, ручна праця та ремесла) проілюстровано, як через зміст освіти реалізується цілісний підхід до особистості з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей.

Адекватну відповідь на питання: *«якщо у школи імідж «школи мистецтва» або «школи труда», чи може такий заклад добре підготувати випускників до життя та вступу до вишу»* надає підрозділ 6.2, де проаналізовано результати досліджень розвитку вальдорфських школярів та наведено конкретні дані, що свідчать про успішність вальдорфської освіти (випускники вальдорфських шкіл мають кращі показники фізичного і психічного здоров'я, розвинені особистісні якості, пізнавальні й художньо-естетичні здібності, успішніше складають іспити на вступ до вишів; серед колишніх вальдорфських учнів майже немає безробітних, як і людей з асоціальною поведінкою тощо).

Варто окремо зупинитися на питанні: *«які шляхи використання вальдорфських ідей і технологій для підвищення якості вітчизняної освіти?»*

Таких основних шляхів два. По-перше, упровадження вальдорфських підходів як цілісної системи навчання й виховання через заснування українських вальдорфських шкіл, що й відбувається у вітчизняній освітній практиці завдяки виникненню батьківсько-учительських ініціатив. По-друге, використання окремих наробок, форм, методів, технологій Штайнер-педагогіки в умовах традиційної школи, що може здійснюватися в таких провідних напрямках:

- науково виважена оптимізація змісту шкільного навчання через поглиблений взаємозв'язок, інтеграцію навчальних тем і навчальних дисциплін, зокрема введення ущільненого погодинного викладання замкненими циклами «поринання» («епохами»), що дозволяє раціонально використовувати й заощаджувати навчальний час, формувати цілісне, упорядковане знання завдяки встановленню узагальнених міжпредметних взаємозв'язків.

Окрім цього, органічне включення у вивчення академічних дисциплін художньо-практичного освітнього компонента, виконуючи функцію арт-терапії (знімає фізично-душевну напругу, знижує тривожність, позбавляє фобічних реакцій, депресивних станів), стимулює розвиток психічних функцій дитини, її емоційно-ціннісної сфери, позитивно впливає на якість засвоєння школярами змісту освіти;

- удосконалення організації навчання, зокрема через його ритмізацію, що сприяє активному й рівномірному навантаженню на «голову, серце та руки», уможлиблює зміцнення дитини, її ефективну адаптацію до навчання й умов, що постійно змінюються;

- застосування окремих автентичних методик, зокрема початкового навчання: активно-ритмічного викладання математики, завдяки якому основні математичні поняття учні пізнають через власну емоційно-вольову діяльність, поглиблене переживання радості руху й рівноваги; вивчення іноземних мов, орієнтоване на розвиток усного мовлення дитини, формування її комунікативних здібностей, на психолого-педагогічну підготовку до життя в полікультурному суспільстві;

- розширення кола активних засобів (зокрема застосування нестандартних «підручників» – навчальних зошитів, створених дітьми самостійно), особистісно-орієнтованих методів навчання (художньо-образного й фенологічного викладання, активно-практичного проєктування), а також діагностики й контролю (якісна оцінка навчально-пізнавальної діяльності учнів

з використанням сукупності показників цілісного розвитку дитини), що надає можливість забезпечувати індивідуалізацію навчання, стимулює розвиток внутрішньої навчальної мотивації та творчої активності особистості;

- створення сприятливого освітнього середовища – як матеріального (формування естетично-здорового інтер'єру й дизайну шкільних приміщень), так і душевно-духовного, що визначається насамперед характером взаємодії дитини з безпосереднім оточенням (учителі, однолітки, батьки), провідну роль у якому має класний учитель (керівник).

Безперечний інтерес викликає здійснення у вальдорфській школі індивідуально-соціального розвитку особистості – як у процесі формального, так і неформального навчання. Йдеться про те, що з перших шкільних кроків учні активно залучаються до власної урочної та позаурочної діяльності – спочатку під керуванням класного вчителя та вчителів-предметників, а згодом – самостійно, виявляючи особисту ініціативність та ентузіазм. Так, на старшому ступені школи засвоєння урочних тем супроводжується написанням і «виданням» збірників віршів і оповідань, випуском газет, створенням фільмів, участю в постановці драматичних або музичних п'єс, рольових іграх, дискусіях, підготовці доповідей тощо.

Особливу значущість має перебування старшокласників у автентичних (промислових, аграрних, управлінських та ін.) практиках, участь у закордонних поїздках, здійснення та презентація фундаментальних проєктів науково-дослідницького, художньо-ремісничого, соціального характеру.

Завдяки сполученню формального й неформального навчання вальдорфська школа успішно готує своїх вихованців до подальшого життя, сприяючи розвитку особистості з індивідуальним розумінням навколишнього світу, самостійним і відповідальним діянням, безцінним досвідом становлення особистістю всередині людської спільноти, впевненим поглядом на майбутнє.

Окремий кластер складають теорія і практика вальдорфської педагогіки, пов'язані з професійною діяльністю вчителя, зокрема:

- використання антропософського підходу до професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів (стимулювання навчальної мотивації через пробудження волі; формування незалежного судження; подолання психологічних бар'єрів; індивідуалізація освіти тощо);

- співпраця вчителя з педагогічним колективом школи (наприклад, усебічне обговорення розвитку дітей під час щотижневих педагогічних нарад), що спонукає й підтримує дослідницьку позицію вчителя, сприяє знаходженню придатної для дитини допомоги;

– форми роботи з батьками (специфіка проведення батьківських зборів і «відкритих» уроків, організація різноманітних спільних заходів), спрямовані на активну участь батьків у шкільному житті, створення сприятливого психологічного клімату в родині та школі, налагодження комунікацій між дорослими й дітьми, освітнім закладом і соціумом;

– застосування вальдорфсько-антропософських підходів до самоосвіти, самовиховання й саморозвитку вчителів (заняття різними видами мистецтв, виконання вправ для активізації й розвитку душевного життя тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апостолова Г. В. Розвиток здібностей дітей за вальдорфською педагогічною системою. *Обдарована дитина*. 2002. № 5. С. 30–34.
2. Боделан О. Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей 6-ти річного віку до навчальної діяльності : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2000. 202 с.
3. Вальдорфська педагогіка / Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. Київ : РА «Освіта України», 2014. Вип. 20(28). С. 88–202.
4. Ван Юечжи. Музичне виховання молодших школярів у вальдорфських школах КНР та України : дис. ... канд. пед. наук (д-ра філософії): 011 Освітні, педагогічні науки. Харків, 2020. 200 с.
5. Вікторова П. Є. Розвиток сфери почуттів учнів 5–9 класів у процесі трудового навчання засобами вальдорфської педагогіки : дис. ... д-ра філософії: 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). Полтава, 2024. 290 с. <http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/dysertacziya-viktorova-p.ye.-.pdf>
6. Гозак С. В. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України : дис. ... канд. мед. наук: 14.02.01. Київ, 2006. 189 с.
7. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
8. Дудка С. Педагогіка Рудольфа Штайнера в Україні. Дидаскал. *Упровадження інновацій як чинник єдності педагогічної теорії та освітньої практики*. 2013. № 13. С. 314–318. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/6363> (дата звернення: 07.06.2023).
9. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 07.06.2022).
11. Знання та вміння для життя. Про міжнародне дослідження рівня розвитку учнів. *Дитина*. 2002. № 3. С. 3.
12. Іонова О. М. Вальдорфська педагогіка: теоретико-методологічні аспекти: монографія. Харків : Бізнес Інформ, 1997. 300 с.
13. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2000. 36 с.

14. Іонова О. М. Педагогіка Рудольфа Штайнера. *Курс лекцій з порівняльної педагогіки*: [наукове видання]. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. С. 206–216.
15. Іонова О. М. Традиції вальдорфської школи Р. Штайнера і їх сучасне продовження. *Історія педагогіки*: навч. посіб. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2008. С. 119–131.
16. Іонова О. М. Ідеї вальдорфської педагогіки в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ФОП Левковець, 2014. С. 374–436.
17. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 22–80.
18. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях: навч. посіб. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. 50 с.
19. Іонова О. М., Партола В. В. Формування інтелектуальних умінь молодших школярів (на прикладі вальдорфської школи): монографія. Харків : Цифрова друкарня №1, 2013. 191 с.
20. Іонова О. М. Зміст вальдорфської освіти – засіб розвитку особистості учня. *Рідна школа*. 1999. № 7–8. С. 37–40.
21. Іонова О. М. Рудольф Штайнер в освітньо-культурному просторі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. праць. Харків : ХДАДМ, 2011. № 6. С. 60–63.
22. Іонова О. М. Соціально-філософська концепція вальдорфської школи. *Глухівські історико-філософські читання*: матер. II Всеукр. інтернет-конф. (Глухів, 17 квітня 2024 р.). Глухів : ГНПУ імені Олександра Довженка, 2024. Вип. 2. С. 122–124. <http://46.201.250.252/handle/123456789/2937>
23. Іонова О. М. Системно-синергетичний підхід до аналізу вальдорфської школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. праць. Харків : ХДАДМ, 2012. № 3. С. 61–63.
24. Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Розвиток вальдорфської освіти: традиції та сучасні реалії. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 3(21). С. 749–764. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-749-764](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-749-764)
25. Іонова О. М., Лупаренко С. Є., Партола В. В. Тенденції становлення та розвитку вальдорфського руху в Україні. *Теорія та методика навчання та виховання*. зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. Вип. 50. С. 75–86.
26. Іонова О. М. Порівняльний аналіз педагогічних поглядів Г. Сковороди та Р. Штайнера. *Новий колегіум*. 2019. № 4. С. 43–47.

27. Іонова О. М. Співзвучність педагогічних поглядів К. Д. Ушинського і Р. Штайнера. *Педагогічні науки: науковий вісник*. Харків : ХДПУ імені Г. С. Сковороди. 1999. Вип. 1. С. 39–43.
28. Іонова О. М. Порівняльний аналіз педагогічних ідей Р. Штайнера та В. Сухомлинського. *Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського: до 100-річчя від дня народження*. Харків : ФОП Андреев К. В., 2018. С. 10–15.
29. Іонова О. М. Реалізація ідей Штайнер-педагогіки в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. *Новий колегіум*. 2019. № 4. С. 80–85. URL : https://nure.ua/wp-content/uploads/2019/Scinetific_editions/4-1.pdf
30. Іонова О. М. Становлення й розвиток людини: антропософський підхід. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. праць. Харків : ХДАДМ, 2010. № 4. С. 56–63. URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-04/10ienmaa.pdf>.
31. Іонова О. М. Образ дитини у Штайнер-педагогіці. *Історико-педагогічний альманах*: зб. наук. праць. Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2012. Вип. 1. С. 44–49. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2012_1_10
32. Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Диференційований підхід до учнів з різними темпераментами: досвід вальдорфської школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 91. Т. 1. С. 53–58. URL : <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/91-2023>
33. Іонова О. М., Партола В. В. Р. Штайнер про розвиток інтелектуальної сфери молодших школярів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. праць. Харків: ХДАДМ, 2010. № 1. С. 64–66.
34. Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Специфіка навчання рідної мови у вальдорфській школі. *Новий колегіум*. 2022. № 1–2. С. 77–84.
35. Іонова О. М. Проблема математичної освіти у вальдорфській школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя : Класичний приватний ун-т. 2020. № 70. Т. 2. С. 90–94.
36. Іонова О. М. Вивчення математики в початковій вальдорфській школі. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків : ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 1998. Вип. 2. С. 91–98.
37. Іонова О. М. Евритмія і малювання форм у вальдорфській школі. *Рідна школа*. 1999. № 11. С. 54–56.
38. Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Специфіка природничої освіти школярів у вальдорфській школі. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. Вип. 52. С. 103–117.
39. Іонова О. М., Лупаренко С. Є. «Видиме мовлення» та «видима музика»: евритмія як спеціальний предмет вальдорфської школи. *Теорія та методика*

- навчання та виховання : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. Вип. 55. С. 63–76. <https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.06>
40. Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Малювання форм як один із чинників цілісного розвитку особистості у вальдорфській школі. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Одеса : Вид. дім «Гельветика», 2023. Вип. 17. С. 18–27. DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.2>
41. Іонова О. М. Питання естетичного виховання особистості у вальдорфській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський зб. наук. праць молодих учених. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2020. Вип. 28. Т. 2. С. 120–125.
42. Іонова О. М., Юечжі Ван. Вальдорфські підходи до музичної освіти молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя : Класичний приватний ун-т. 2020. № 68. Т. 1. С. 167–171.
43. Іонова О. М., Лупаренко С. Є., Кабанська О. С. Роль і місце мистецтва у вальдорфській школі. *Проблеми освіти*: електронне наукове видання. 2024. Вип. 1 (100). С. 279–297. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-100.2024.19>
44. Іонова О. М. Особливості викладання іноземних мов у початковій вальдорфській школі. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2004. № 2. С. 184–187.
45. Іонова О. М. Вальдорфська школа як світ праці та подальше життя людини. *Технологічна і професійна освіта: проблеми і перспективи* : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Глухів, 9 травня 2024 р.). Глухів : ГНПУ імені Олександра Довженка, 2024. С. 178–179.
46. Іонова О. М., Лупаренко С. Є., Бужин О. В. Питання трудового навчання молодших школярів у вальдорфській школі. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. Вип. 51. С. 44–56.
47. Іонова О. М., Лупаренко С. Є., Білецька С. А. Оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності та загального розвитку особистості у вальдорфській школі. *Проблеми освіти*. 2022. Вип. 1 (96). С. 205–222.
48. Іонова О. М. Формування здоров'я особистості: досвід вальдорфської школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. праць. Харків : ХДАДМ, 2013. № 10. С. 35–40. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2013-10/13iomews.pdf>
49. Іонова О. М. Роль особистості вчителя у вальдорфській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський зб. наук. праць молодих учених. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана

- Франка, 2020. Вип. 27. Т. 6. С. 79–82. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204646>
50. Іонова О.М. Здоров'язбережувальний аспект професійної діяльності вальдорфського вчителя. *Педагогічний альманах*: зб. наук. праць. Херсон: РПО, 2011. Вип. 10. С. 93–98.
51. Іонова О. М. Особливості діяльності вчителя в умовах вальдорфської школи. *Рідна школа*. 1999. № 4. С. 47–49.
52. Іонова О. М. Дитина в сучасному суспільстві (вальдорфська педагогіка як «екологія дитинства»). *Педагогіка і психологія*. 1999. № 1. С. 86–92.
53. Іонова О. М. Фактори ризику здоров'я сучасних школярів. *Актуальні питання навчання та виховання особистості*: зб. наук. статей. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2008. Вип. 1. С. 27–38.
54. Іонова О. М. Освіта та здоров'я: результати досліджень розвитку вальдорфських школярів. *Актуальні питання навчання та виховання особистості*: зб. наук. статей. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. Вип. 3. С. 31–44.
55. Іонова О. М., Ма Лі. Вальдорфська педагогічна освіта: історія та сучасність. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. Вип. 56. С. 66–81. <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.56.05>
56. Іонова О. М. Антропософськи-орієнтований підхід до освіти дорослих. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*. 2018. № 4. С. 12–19.
57. Іонова О. М. Салютогенетичний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2015. № 2. С. 34–42. URL: https://www.researchgate.net/publication/337598176_Salutogenetic_approach_in_adult_education
58. Іонова О. М. Освіта дорослих як пробудження волі людини. *Педагогічні умови професійного становлення учнівської молоді. Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка*: зб. наук. праць. Харків-Луганськ: Стиль-издат, 2005. С. 28–42.
59. Іонова О. М., Ма Лі. Підготовка вчителів музичного мистецтва для вальдорфських шкіл: досвід Німеччини. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. Вип. 54. С. 61–73. <http://dx.doi.org/10.34142/23128046.2023.54.06>
60. Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Саморозвиток учителя школи у процесі неформальної та інформальної освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. Вип. 53. С. 39–50. <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.53.04>

61. Іонова О. М. Особистісний розвиток вальдорфського вчителя у процесі професійно-педагогічної діяльності. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Харків : ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 1999. Вип. 11. С. 47–52.
62. Іонова О. М., Партола В. В. Подолання бар'єрів в освіті дорослих: антропософськи-орієнтований підхід. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2019. Вип. 61. С. 60–69.
63. Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Ритмізація освітнього процесу вальдорфської школи як засіб здорового розвитку особистості. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. № 57. С. 92–113. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.07>
64. Іонова О. М. Розвиток професійної компетентності вчителя вальдорфської школи. *Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід*: матер. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (Харків, 21 листопада 2024 р.). Харків : ХГПА, 2024. С. 217–220.
65. Кремер П., Маринец М. Система оцінювання у вальдорфській школі. *Дитина*, 2004. № 4. С. 4–7.
66. Литвин Л. В. Ідеї Вальдорфської школи у вітчизняній освіті : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2011. 213 с.
67. Лукашенко О. М. Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків, 2009. 20 с.
68. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2008. 20 с.
69. Мальцева Н. Становлення вальдорфського учителя в Україні. *Дитина Waldorf*. 2017. URL : <http://dytnawaldorf.com.ua/articles-list/stanovlenie-wu/> (дата звернення 03.03.2024).
70. Мезенцева О. І. Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності вальдорфських шкіл: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2019. 20 с.
71. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упор. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. 2016. 40 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 30.03.2024).
72. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2004. 236 с.
73. Опитування колишніх учнів вальдорфських шкіл Швейцарії. *Дитина*. 2001. № 9–10. С. 3.

74. Папач О. І. Формування готовності дітей до навчання в школі за Вальдорфською педагогікою. автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 1994. 23 с.
75. Партола В. В. Проблема формування інтелектуальних умінь молодших школярів у навчальному процесі Вальдорфської школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків, 2012. 20 с.
76. Педагогічні технології у підготовці вчителів: навчальний посібник / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : Вид-во «Мітра», 2018. 457 с.
77. Передерій О. Л. Розвиток емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів Вальдорфської школи. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2013. 20 с.
78. Плющ Л. Містерія української антропософії. *Слово і час*. 1994. № 9–10. С. 33–40.
79. Сковорода Г. С. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. Київ : Наукова думка, 1983. 542 с.
80. Сухомлинський В. Вибрані твори : у 5 т. / [редкол.: О. Г. Дзевєрін (голова) та ін.]. Київ : Радянська школа, 1976–1977. Т. 2. 670 с. Т. 3. 668 с.
81. Ушинський К. Д. Твори : в 6-ти т. Київ : Радянська школа, 1954. Т. 1. 449 с. Т. 2. 442 с.
82. Хоткевич Г. Григорій Савич Сковорода (український філософ). Харків : Глас, 1997. 128 с.
83. Чопик Ю. Теорія і практика вальдорфської педагогіки у дослідженнях сучасних українських науковців. *Обрії*. 2014. № 1(38). С. 58–60.
84. Adam P., Wyss A. Platonische und Archimedische Körper, ihre Sternformen und polaren Gebilde. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1984. 136 s.
85. Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Retrieved from <https://www.alanus.edu/en/home> (дата звернення 19.01.2023).
86. Avison K. A Handbook for Waldorf Class Teachers. Steiner Waldorf Schools Fellowship, 2004. 116 s.
87. Baravalle H. v. Rechenunterricht und der Waldorfplan. Stuttgart, Verlag Mellinger, 2. Auflage 1984, 128 s.
88. Barz H., Randoll D. (Hrsg.). Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. 393 s.
89. Bernard A. Projektive Geometrie aus der Raumanschauung zeichnend entwickelt. Lehr- und Übungsbuch für Unterricht und Selbststudium. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben. 1984. 223 s.
90. Bindel E. Die geistigen Grundlagen der Zahlen. Die Zahl im Spiegel der Kulturen. Elemente einer spirituellen Geometrie und Arithmetik. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2022. 390 s.

91. Boland N. Travels in education: Towards Waldorf 2.0. *Educational Journal of Living Theories*. 2017. Vol. 10(2). P. 51–81.
92. Boland N., McAlice J. (Eds.). Towards pedagogical creativity: Formative guidelines for Steiner teacher education. Pedagogical Section at the Goetheanum. 2020. URL : https://www.goetheanum-paedagogik.ch/fileadmin/paedagogik/Grundlagen/Guidelines_for_Steiner_Teacher_Education_EN.pdf (дата звернення: 17.03.2024).
93. Boland N. Renewing Steiner Teacher Education: A Conversation with Florian Osswald. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*. 2021. Volume 10. Issue 1. P. 48–62.
94. Bondarev G. A. Die 'Philosophie der Freiheit' von Rudolf Steiner als Grundlage der Logik des anschauenden Denkens. Religion des denkenden Willens. Organon der neuen Kulturepoche. Basel, Ausgabe der Freien Philosophischen Assoziation, 2005. 900 s.
95. Brass R. Hörwege entdecken. Musikunterricht als Audiopädie. – edition zwischentöne, Verlag Edition Zwischentöne, 2020. 237 S.
96. Bund der Freie Waldorfschulen. URL : <https://www.waldorfschule.de/> (дата звернення 10.01.2023).
97. Büchi P. Sinnesentwicklung und Sinnespflege durch Formenzeichen. Ein Arbeitsbuch mit Anregungen für Unterricht und Erziehung. Freier Paedagogischer Arbeitskreis, 2001. 120 s.
98. Bühler E. Dynamisches Zeichnen in der Heilpädagogik Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben & Urachhaus GmbH, 1985. 250 S.
99. Calgren F. Erziehung zur Freiheit: die Pädagogik Rudolf Steiners; Bilder und Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung. Bildred: Arne Klinborg. Stuttgart; Verl. Freies Geistsleben, 1990. 300 s.
100. Childs G. Rudolf Steiner: his life and work. New York : Antroposophic Press, 1996. 94 p.
101. Cockerill A. Sukhomlinsky and Steiner: A Comparison. *Research on Steiner Education*. 2016. Vol. 7. № 1. P. 22–30.
102. Dräger J., Müller-Eiselt R. Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lebens und wie wir ihn gestalten können. München : DVA, 2015. 240 s.
103. Dühnfort E. Der Sprachbau als Kunstwerk. Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 3. Auflage 2017, 374 s.
104. European Network for Academic Steiner Teacher Education (ENASTE). URL: <http://www.enaste.com/enaste.htm> (дата звернення 01.02.2024).
105. Floistrup H., Swartz J., Bergstrom F. et al. Allergic disease and sensitization in Steiner school children. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*. 2006. Vol. 117. Issue 1. P. 59–66.

106. Fölling P. Über Ausscheidung von Phenylbrenztraubensäure in den Harn als Stoffwechselanomalie in Verbindung mit Imbezillität. Zeitschrift für physiologische Chemie. 1934. № 169. S. 227.
107. Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik. URL : <https://www.freie-hochschule-stuttgart.de/de/> (дата звернення 10.02.2024).
108. Friedlaender D., Beckham K., Zheng Xinhua, Darling-Hammond L. Growing a Waldorf-Inspired Approach in a Public School District. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. 2015. URL : <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/scope-report-waldorf-inspired-school.pdf> (дата звернення: 14.09.2024).
109. Frielingsdorf V. Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihren Ursprung bis zur Gegenwart. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2019. 445 s.
110. Gabert E. Das Stuttgarter Lehrerseminar der deutschen Waldorfschulen II. Künstlerliche Tätigkeit. *Erziehungskunst*. 1957. Iss. 21(12). P. 354–364.
111. Gessler L. Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. – Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris, 1988. 100 p.
112. Glöckler M., Goebel W. Kindersprechstunde. Ein medizinisch-pädagogischer Ratgeber. Stuttgart : Urachhaus, 2010. 670 s.
113. Goethe J. Zur Farbenlehre. Hofenberg, 2016. 586 S.
114. Goldschmidt G. What should Waldorf look like today? *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*. 2021. Issue 72(2). URL : https://waldorflibrary.org/images/RB27_1goldschmidt.pdf (дата звернення: 17.03.2024).
115. Goldshmidt G. On the Unique Place of Art in Waldorf Education. *European Journal of Education Studies*. 2017. Issue 8. Vol. 3. P. 36–49.
116. Graudenz I., Peters J., Randoll D. What it's like being a Waldorf teacher. *Research on Steiner Education*. 2013. Vol. 4. № 2. Pp. 104–114.
117. Heydenbrad C. Vom Seelenwesen des Kindes. Stuttgart: Mellinger Verlag, 2014. 190 s.
118. Heydebrand C. V. Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 2009. 72 s.
119. Holzapfel W. Seelenpflege-bedürftige Kinder. Zur Heilpädagogik Rudolf Steiners. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Goetheanum, 1982. 344 s.
120. Houten C. Awakening the Will. Principles and process in Adult Learning. London : Tempe LODGE, 1999. 230 p.
121. Houten C. Practicing Destiny. Principles and process in Adult Learning. London : Tempe LODGE, 2000. 180 p.
122. Houten C. Creative Spiritual Research. Awakening the Individual Human Spirit. London : Tempe LODGE, 2009. 156 p.

123. Hugo Aksel. Being and Becoming a Genuine Teacher Teacher Education Qualification in the light of Novalis. *Research on Steiner Education*. 2012. Vol. 3. № 1. P. 22–35.
124. Hüttig A. (Hrsg.). Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorschulen. Berlin : Berliner Wissenschafts-Verlag, 2019. 391 s.
125. International Forum for Steiner/Waldorf Education. Key characteristics of Waldorf education. 2022. URL : <https://www.waldorf-international.org/en/international-forum/> (дата звернення: 16.03.2024).
126. Ionova O., Luparenko S., Partola W., Gres O. Waldorf Approaches to Organization of the Pedagogical Process and Their Influence on the Quality of Education of Ukrainian Junior Schoolchildren. *The New Educational Review*. 2018. Vol. 54. Iss. 4. Pp. 135-145. DOI 10.15804/tner.2018.54.4.11
127. Ionova O., Luparenko S. Aesthetic education in Waldorf school: painting and form drawing. *Cultural and artistic practices: world and Ukrainian context : scientific monograph*. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2023. P. 223–241. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-322-4-11>
128. Jaffke Ch., Maier M. Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn. (Lernmaterialien). Baar, Klett-Verlag, 1997. 192 s.
129. Jarman R. Teaching Mathematics in Rudolf Steiner Schools for Classes I–VIII. London : Hawthorn Pr, 2000. 260 p.
130. Jeuken M., Lutzker P. Lehrerbildung für Waldorfschulen: Das waldorfpädagogisches Studium. *Studienbuch Waldorfschulpädagogik* / A. Wiehl (Ed.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt, 2019. P. 292–306.
131. Jünemann M., Weitmann F. Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule. Malen und Zeichnen. 5. Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2007. 248 s.
132. Kandinsky W. Werkverzeichnis der Zeichnungen. Von Vivian Endicot Barnett. 2 Bde. München : Beck. 2006. 640 s.
133. Keller-von Asten H. Begegnungen mit dem Unendlichen. Dornach/Schweiz: Verlag Walter Keiler, 1970. 370 s.
134. Kiersch J. Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners (Vol. 11). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1978. 85 s.
135. Koch E., Wagner G. Die Individualität der Farbe. Übungswege für das Malen und Farberleben. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2009. 128 s.
136. Kranich E. M. Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1999. 280 s.
137. Kranich E. M., Jünemann M. Formenzeichen, Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 1985. 350 s.

138. Kranich E. M. Die Vorbereitung eines Lehrers für die Freien Schulen. *Zeitschrift die Kunst der Erziehung*. 1969. № 11. S. 5–8.
139. Kranich E. M. Wesensbilder der Tiere. Einführung in die goetheanistische Zoologie 2. Auflage, 2004, Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben 386 s.
140. Kutzli R. Entfaltung schöpferischer Kräfte durch lebendiges Formenzeichnen. Folgen 7-12. Schweiz, Schaffhausen, Novalis Verlag, 1987. 263 s.
141. Lievegoed B. C. J. Lebenskrisen, Lebenschancen. Die Entwicklung des Menschen zwischen Kindheit und Alter, München, Kösel –Verlag, 1976, 223 s.
142. Linderberg Ch. Rudolf Steiner – Eine Biographie. 1861–1925. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 2011. 150 s.
143. Marti Th. Wie kann schule die Gesundheit fördern? Erziehungskunst und Salutogenese. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 2005. 352 s.
144. Martin M. Der kunstlerisch-handwerkliche Unterricht in der Waldorfschule. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1991. 333 s.
145. Mathisen A. Rhythms as a Pedagogy of Becoming Lefebvre, Whitehead and Steiner on the Art of Bringing Rhythmical Transformations into Teaching and Learning – Part II. *Research on Steiner Education*. 2015. Vol. 6. № 2. P. 52–67.
146. McAlice J. Waldorfpädagogik. Kunst Wissenschaft und Lebenspraxis durch Anthroposophie. Basel, 1994. S. 31–32.
147. Müller B. Malen mit Wasserfarben. Stutgart, Verlag Freies Geistesleben, 1986. 52 s.
148. Niederhäuser H. R. Beiträge zur Erziehungskunst im Sinne Rudolf Steiners. Formenzeichnen. Ein pädagogisch-künstlerischer Impuls Rudolf Steiners. Basel : Zbinden Verlag, 2016. 84 s.
149. Oberman I. The Waldorf movement in Education from European cradle to American crucible (1919–2008). New York: The Edwin Mellen Press. 2008. 452 p.
150. Ostergaard E., Dahlin Bo, Hugo A. Doing phenomenology in science education: a research review. *Studies in Science Education*. 2008. № 44 (2). S. 93–121.
151. Prokofieff S. O. Der Einweihungsweg Rudolf Steiners und das Geheimnis des Ich. Dornach/Schweiz: Verlag am Goetheanum, 2011. 64 s.
152. Prokofieff S. O. Rudolf Steiner und die Meister des esoterischen Christentum. Dornach/Schweiz: Verlag am Goetheanum, 2018. 336 s.
153. Rawson M. Steiner Waldorf pedagogy in schools: A critical introduction. London & New York : Routledge, 2021. 212 S.
154. Rawson M. The case for illuminative practitioner research in Steiner Education. *Research on Steiner Education*. 2018. Vol. 8 № 2. P. 15–32.
155. Rawson M. A Theory of Waldorf Teacher Education. Part 1. Learning dispositions. *Research on Steiner Education*. 2020. Vol. 11. № 2. P. 1–22.

156. Richter T. Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2019. 700 s.
157. Rittelmeyer Ch. Digitale Bildung – ein Widerspruch. Erziehungswissenschaftliche Analysen der schulbezogenen Debatten. Oberhausen: Athena Verlag, 2018. 184 s.
158. Schad W. Erziehung ist Kunst: Pädagogik aus Anthroposophie. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2024. 360 s.
159. Schuberth E. Der Anfangsunterricht in der Mathematik an Waldorfschulen. Aufbau, fachliche Grundlagen und menschenkundliche Gesichtspunkte. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 4. Auflage 2021, 171 s.
160. Schwartz E. Three More Years: Reflections on Rudolf Steiner's death day. 2022. URL : <http://iwaldorf.net/3moreyears2.html> (дата звернення: 16.03.2024).
161. Schwartz E. Überlebens-Handbuch für Waldorf-Lehrer. MaroVerlag, 2000. 100 s.
162. Selsfors H. Rhythmical and Balanced Education – A Matter of Trust and Boundaries. A Hermeneutic Phenomenological Study about Pedagogic Practice in Swedish Waldorf-Steiner Schools. Thesis. University of Plymouth, 2024. DOI <https://doi.org/10.24382/5194>
163. Shulman Lio S. Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*. 2005. Vol. 134. № 3. P. 52–59.
164. Soetebeer J. Bildende Erfahrungen als Methodenkonzeption der Lehrerbildung. *Lehrerbildung für Waldorfschulen* / H. Kern, T. Zdazil, & W. M. Götte (Eds.). Weinheim : Beltz Juventa, 2018. Pp. 116–130.
165. Steiner R. Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung –mit besonderer Rücksicht auf Schiller. Zugleich eine Zugabe zu Goethes „Naturwissenschaftlichen Schriften“ in Kürschners „Deutsche National-Litteratur“. (GA 2). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1960. 160 s.
166. Steiner R. Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel zu einer „Philosophie der Freiheit“ (GA 3). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1958. 60 s.
167. Steiner R. Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode (GA 4). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1958. 192 s.
168. Steiner R. Theosophie. Einführung in übersinnliche Weltanschauung und Menschenbestimmung (GA 9). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1987. 140 s.
169. Steiner R. Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (GA 10). Dornach : Rudolf Steiner Verlag, 1992. 256 s.
170. Steiner R. Die Geheimwissenschaft im Umriss. (GA 13). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1989. 250 s.

171. Steiner R. Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit Geisteswissenschaftliche Ergebnisse über die Menschheits-Entwickelun. (GA 15). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1987. 95 s.
172. Steiner R: Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen – In acht Meditationen. (GA 16). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1956. 100 s.
173. Steiner R. Von Seelenrätseln. Anthropologe und Anthroposophie. Max Dessoir über Anthroposophie. Franz Brentano (Ein Nachruf). Skizzenhafte Erweiterungen (GA 21). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1983. 180 s.
174. Steiner R. Goethes Geistesart – in ihrer Offenbarung durch seinen Faust und durch das Märchen (GA 22). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1979. 90 s.
175. Steiner R. Die Kernpunkte der Sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft (GA 23). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1979. 165 s.
176. Steiner R. Aufsätze über die Dreigliederung des Sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915–1921(GA 24). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1982. 494 s.
177. Steiner R. Philosophie, Kosmologie, Religion. (GA 25). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1999. 95 s.
178. Steiner R. Anthriposophische Leitsäte der Erkenntnisweg der Anthroposophie. Das Michael-Mysterium (GA 26). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1989. 270 s.
179. Steiner R. Mein Lebensgang (GA 28). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1983. 320 s.
180. Steiner R. Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884–1901 Gesammelte Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Seelenkunde (GA 30). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1989. 650 s.
181. Steiner R. Die Erziehung des Kindes vom Gesichts punkte der Geisteswissenschaft (GA 34 Ss. 309–345). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1987. 660 s.
182. Steiner R. Wahrspruchworte (GA 40 Ss. 19–48). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1998. 450 s.
183. Steiner R. Anthroposophie Ein Fragment (GA 45). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 2002. 240 s.
184. Steiner R. Welt, Erde und Mensch (GA 105). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 2002. 210 s.
185. Steiner R. Anthroposophie. Psychosophie. Pneumatosophie (GA 115). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 2001. 340 s.
186. Steiner R. Die soziale Grundforderung unserer Zeit In geänderter Zeitlage. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach und Bern vom 29. November bis 21. Dezember 1918 (GA 186). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1990. 336 s.

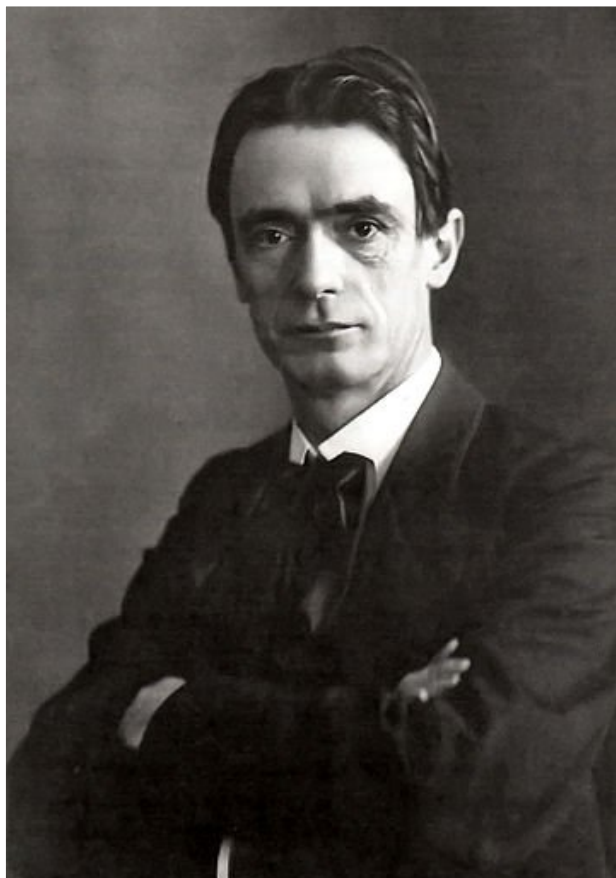
187. Steiner R. Kunst und Kunsterkenntnis Grundlagen einer neuen Ästhetik (GA 271). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1985. 242 s.
188. Steiner R. Eurythmie als sichtbare Sprache Laut-Eurythmie-Kurs (GA 279). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1990. 294 s.
189. Steiner R. Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen. Acht Vorträge, zwei Fragenbeantwortungen und zwei Schlußworte, gehalten in Köln, Berlin, Leipzig, Dornach und Stuttgart in den Jahren 1906 und 1920 bis 1923 (GA 283). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1989. 210 s.
190. Steiner R. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1992. 256 s.
191. Steiner R. Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches (GA 294). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1990. 196 s.
192. Steiner R. Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (GA 295). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1984. 196 s.
193. Steiner R. Die Erziehungsfrage als soziale Frage (GA 296). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1991. 128 s.
194. Steiner R. Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart 1919–1924 (GA 298). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1980. 300 s.
195. Steiner R. Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Erster Band. Das erste und zweite Schuljahr (GA 300a). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1975. 314 s.
196. Steiner R. Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Erster Band. Das erste und zweite Schuljahr (GA 300b). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1975. 326 s.
197. Steiner R. Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Dritter Band. Das fünfte und sechste Schuljahr (GA 300c). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1975. 272 s.
198. Steiner R. Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft (GA 301). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1991. 280 s.
199. Steiner R. Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung (GA 302). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1986. 140 s.
200. Steiner R. Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (GA 302a). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1993. 170 s.
201. Steiner R. Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik (GA 303). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1987. 380 s.
202. Steiner R. Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage (GA 304). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1979. 228 s.

203. Steiner R. Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik (GA 304a). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1979. 185 s.
204. Steiner R. Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben (GA 305). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1991. 270 s.
205. Steiner R. Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen (GA 306). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1989. 220 s.
206. Steiner R. Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (GA 307). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1986. 284 s.
207. Steiner R. Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens (GA 308). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1986. 98 s.
208. Steiner R. Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit (GA 311). Dornach/Schweiz : Rudolf Steiner Verlag, 1989. 160 s.
209. Stockmeyer K. E. Rudolf Steiner's Curriculum for Steiner-Waldorf Schools: An Attempt to Summarise His Indications. Edinburgh : Floris Book, 2015. 336 p.
210. Swassjan K.A. Das Abendmahl des Menschen, Zum hundertsten Geburtstag der 'Philosophie der Freiheit'. Dornach/Schweiz : Verlag am Goetheanum, 1993. 144 s.
211. Tittmann M. Deutsche Sprachlehre der Volksschulzeit. Menschenkundlich begründet nach Anregungen Rudolf Steiners. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 3 Auflage 1980. 173 s.
212. Uceda P. Q. Waldorf teacher education: Historical origins, its current situation as a higher education training course, and the case of Spain. *Encounters in Theory and History of Education*. 2015. Vol. 16. P. 129–145.
213. Uhrmacher P. B. Uncommon Schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthroposophy and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*. 1995. Issue 25(4). P. 381–406.
214. Von Fanny J. Wissenschaftler loben Waldorfschulen. *Die Welt*, 27.09.2012.
215. Waldorf Pädagogik: Exhibition Catalogue. 44-th UNESCO Education International Conference. Geneva, 1994. 87 p.
216. Waldorf World List. Directory of Steiner-Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers worldwide. 2022, September. 420 p. URL: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf (дата звернення: 15.03.2024).
217. Waldorf World List. Directory of Steiner-Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers worldwide (2024, April). 420 p. URL: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf (дата звернення 02.09.2024).

- 218. Wember V. Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners. Tübingen: Stratosverlag, 2015. 321 s.
- 219. Das Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik. URL: <http://www.wittenannen.de/> (дата звернення 19.01.2023).
- 220. Woods Ph. A. Glenys J. Woods G. J. Alternative Education for the 21st Century. Philosophies, Approaches, Visions. Palgrave, 2008. P. 219.
- 221. Wunsch W. Menschenbildung durch Musik: Der Musikunterricht an der Waldorfschule, Stuttgart : Freies Geistesleben, 1995. 152 s.

ДОДАТКИ



**Рудольф Штайнер
(27.02.1861-30.03.1925)**



Перша вальдорфська школа



**Перший Гетеанум
(1913/1919 – 1922)**



**Другий Гетеанум
(1924/1928 – по цей час)**



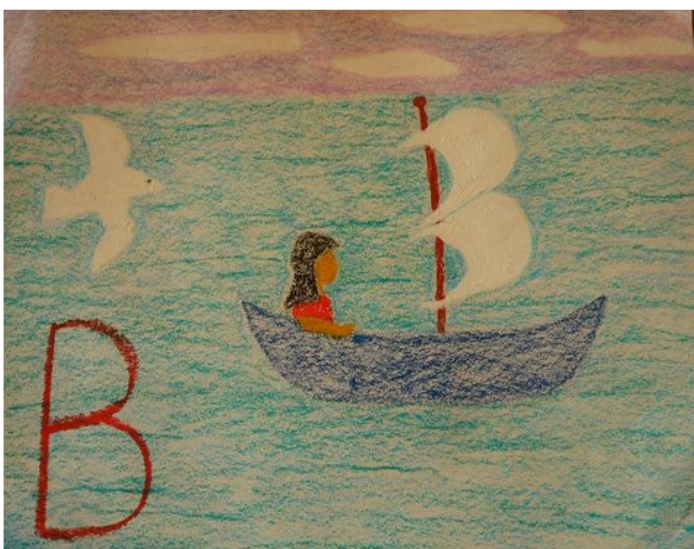
Архітектура вальдорфських шкіл



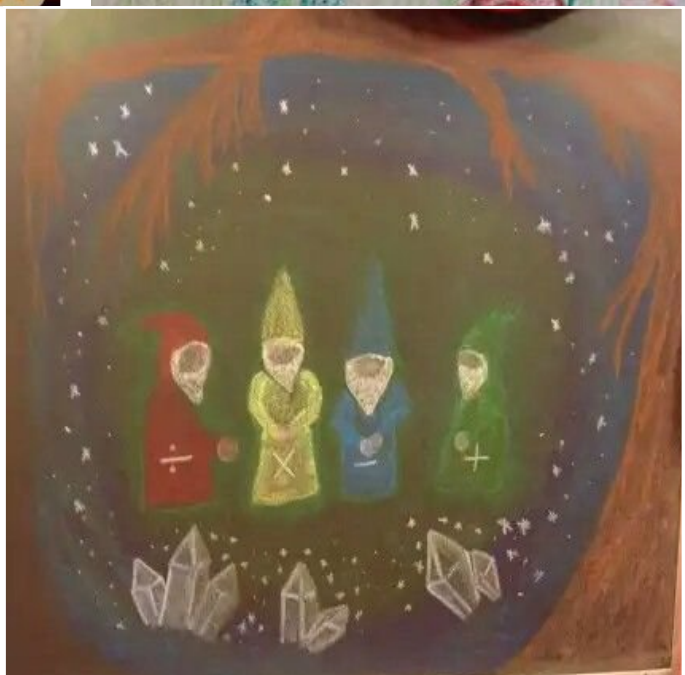
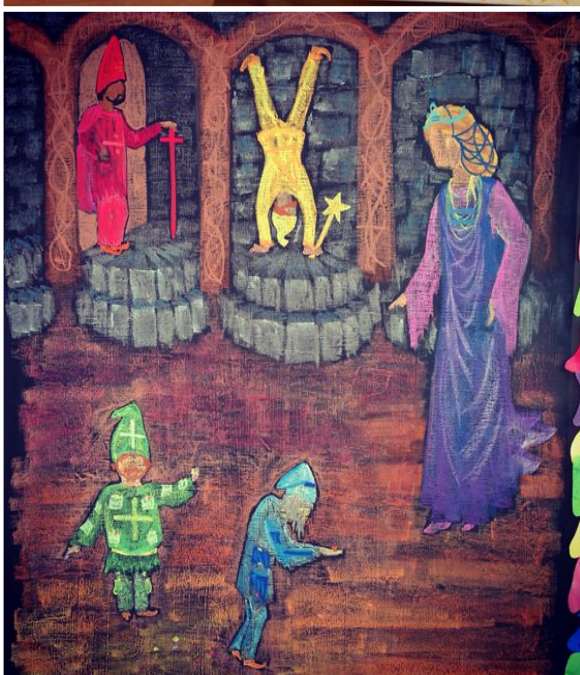
Інтер'єр вальдорфських шкіл



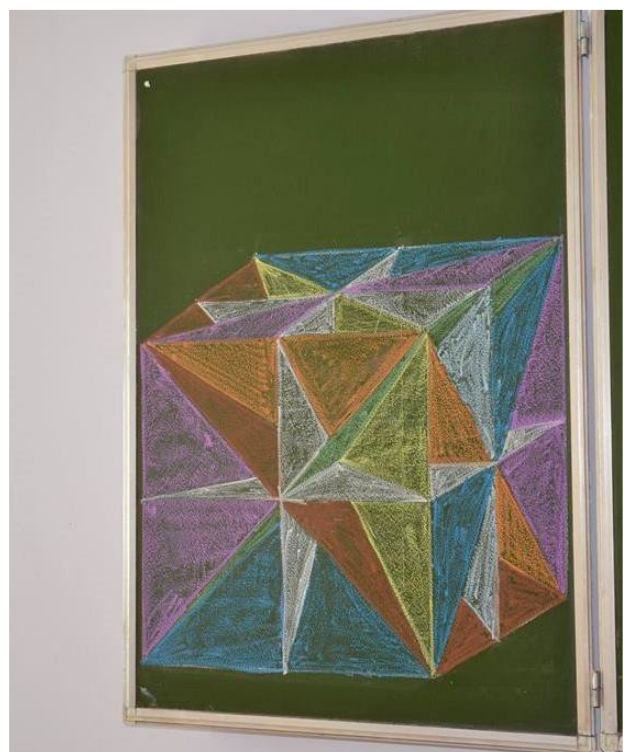
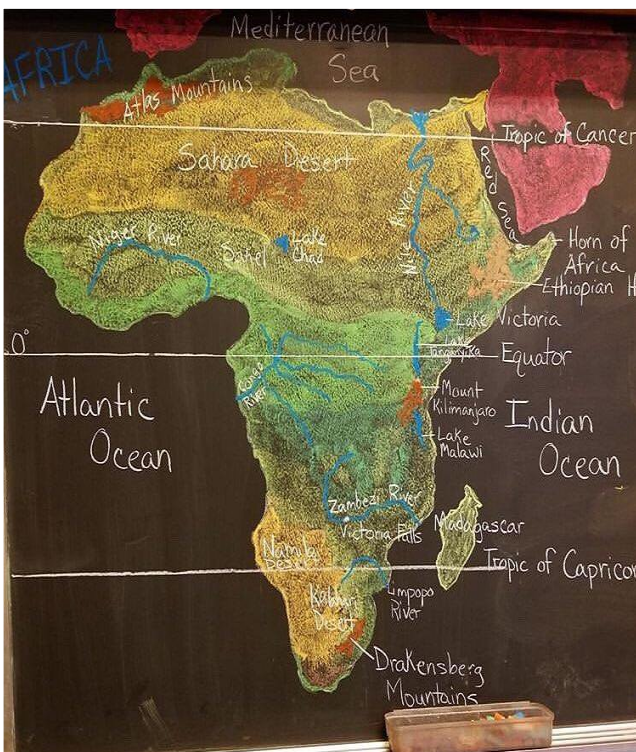
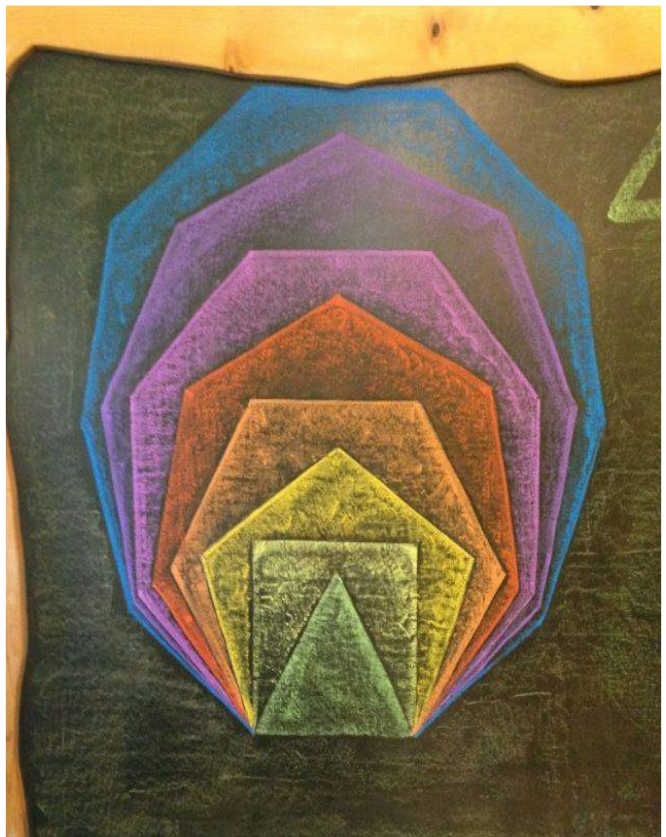
Вальдорфський дитячий садок



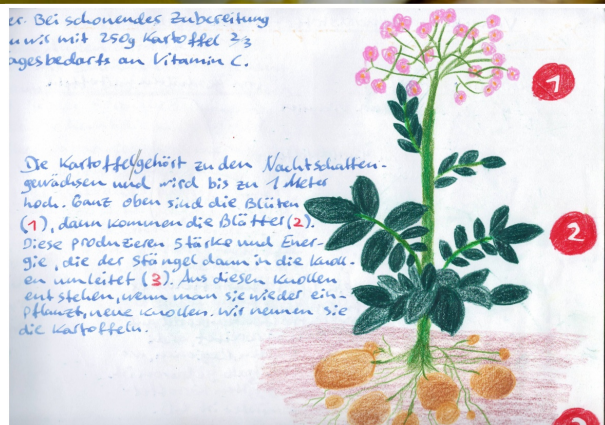
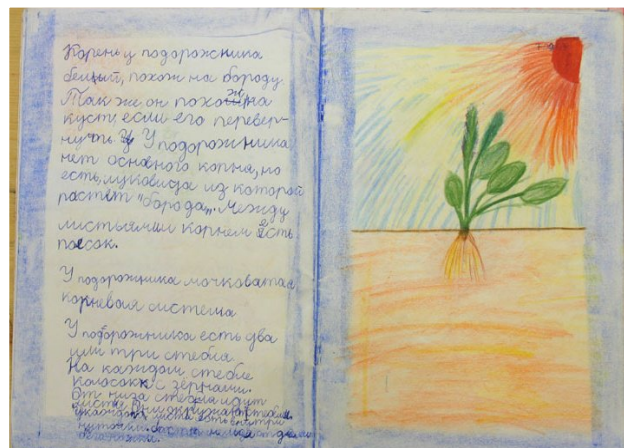
«Малювальне письмо» (введення букв)



Образне введення чисел та операцій над ними

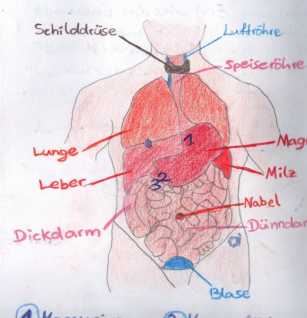


Малюнки вчителя на дошці



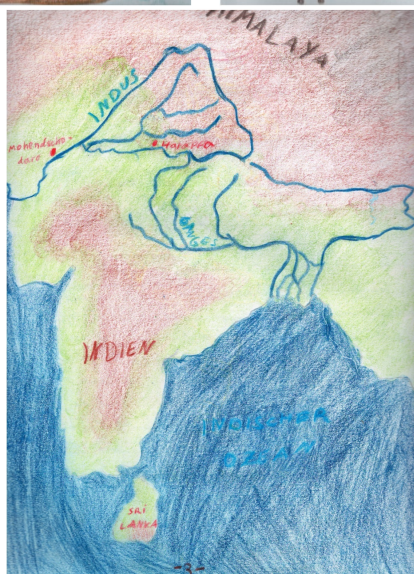
Рachen und Speiseröhre

Nach dem wir das Essen mit dem Zäheren zerkleinert haben, kommt es in den Rachen. Von dort wandert es durch die Speiseröhre in den Magen. In der Rachenwand liegen die Mandeln, zwischen entlang der Speiseröhre verläuft die Luftröhre.

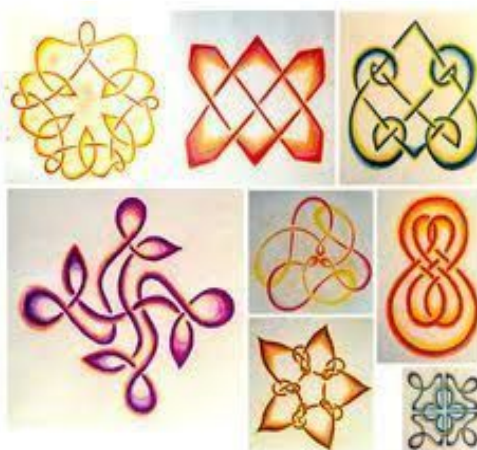
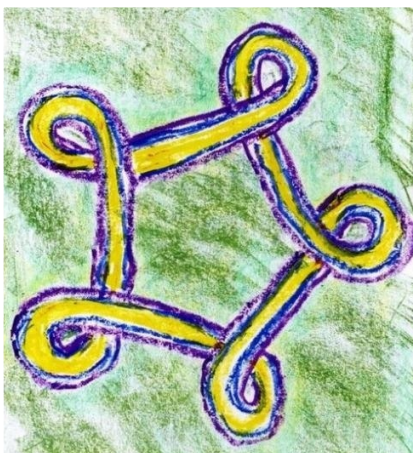
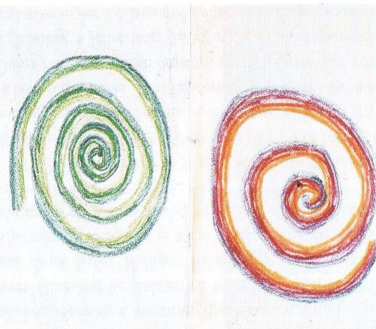
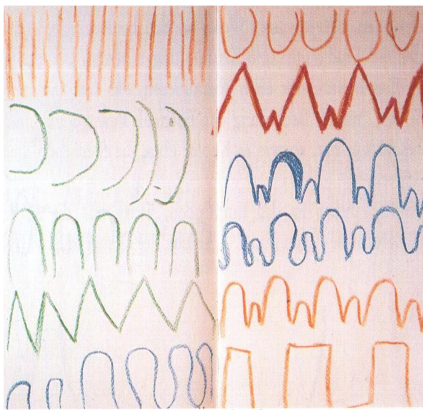


Der Magen...

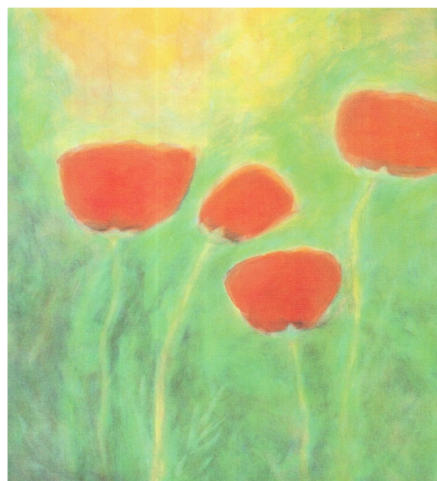
... schützt sich mit einer Schleimschicht an der Magen wand vor der Salzsäure, den Bakterien



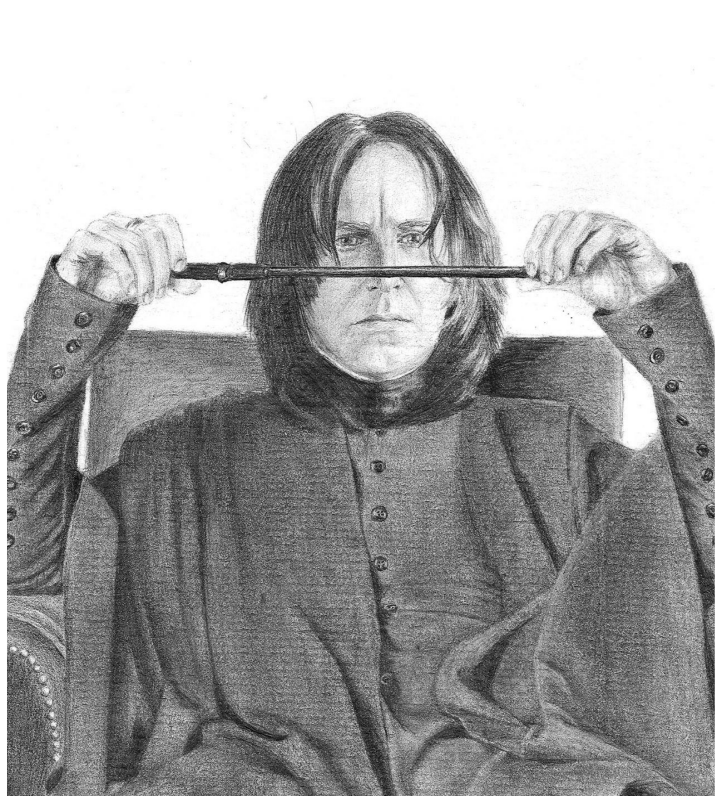
Фрагменти рабочих («эпохальных») зошитів



Малювання форм



Живопис



«Чорно-білий малюнок»



«Кожна дитина – музикант»



Евритмія



Ліплення (на прикладі зоології)

Використані ілюстрації належать приватній колекції світлин автора або знаходяться у вільному доступі Інтернету.

Наукове видання

Іонова Олена Миколаївна

**ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА: СИНТЕЗ НАУКИ, МИСТЕЦТВА,
МОРАЛІ**

Монографія
Електронне видання

Оригінал-макет підготовлено О. Іоновою

Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності несуть автори

Підписано до друку 12.01.2026 р. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 15.93

ХНПУ імені Г.С. Сковороди,
Вул. Алчевських, 29, м. Харків
Код ЄДРПОУ/РНОКПП 02125585
Зареєстрований в реєстрі суб'єктів друкованих та онлайн-медіа
Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення
https://webportal.nrada.gov.ua/wp-content/uploads/2025/12/dodatok_perelik-subyektiv-u-sferi-media-stanom-na-01.12.2025.xlsx