

Реалізація пріоритету антропології у навчально-виховному процесі початкової вальдорфської школи

Лупаренко С.Є.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

Анотації:

Стаття присвячена дослідженню особливостей реалізації пріоритету антропології у навчально-виховному процесі початкової вальдорфської школи. Визначено специфіку вальдорфських форм і методів навчання та виховання, а саме: цілісний підхід до процесу навчання, особистісно-орієнтований підхід до дитини. Розкрито спільні та відмінні риси між традиційним і вальдорфським підходами в розумінні дитини, в особливостях реалізації пріоритету антропології у навчально-виховному процесі.

Лупаренко С.Є. Реализация приоритета антропологии в учебно-воспитательном процессе начальной вальдорфской школы. Статья посвящена исследованию особенностей реализации приоритета антропологии в учебно-воспитательном процессе начальной вальдорфской школы. Определена специфика вальдорфских форм и методов обучения и воспитания, а именно: целостный подход к процессу обучения, личностно-ориентированный подход к ребенку. Раскрыты общие и отличительные черты между традиционными и вальдорфскими подходами в понимании ребенка, особенностях реализации приоритета антропологии в учебно-воспитательном процессе.

Luparenko S.E. Realization of anthropology priority at educational process of junior Waldorf school. This article is dedicated to the investigation of the peculiarities of realization of anthropology priority at educational process of junior Waldorf school. The specific features of Waldorf educational forms and methods are determined. They are integrated approach to educational process, personal-oriented approach to child. The common and distinctive features between traditional and Waldorf approaches in child's understanding, in peculiarities of realization of anthropology priority at educational process are revealed.

Ключові слова:

антропологія, вальдорфська школа, учень, підхід.

антропология, вальдорфская школа, ученик, подход.

anthropology, Waldorf school, pupil, approach.

Вступ.

Особливості організації педагогічного процесу у початковій вальдорфській школі слід розглядати в контексті загальних вальдорфських підходів до розвитку особистості, які були розроблені основоположником вальдорфської школи Рудольфом Штайнером – видатним європейським мислителем, ученим, соціологом, психологом, педагогом, засновником духовно-наукового людинознавства – антропософії.

Принциповою відмінністю вальдорфських підходів від існуючих у сучасній освіті є реалізація в педагогічному процесі пріоритету антропології (людиназнавства). За Р.Штайнером, пізнання природи дитини має бути одночасно вихідним пунктом і змістом педагогічного процесу. Мистецтво виховання, що базується на вивченні людини, дозволяє розглядати людину як невід'ємну частину Всесвіту та як системостворювальний фактор у формуванні цілісної картини світу, завдяки чому учень (антропос) може відчути себе мікрокосмом, органічно пов'язаним з оточуючим світом (макрокосмом, макроантропосом) [14].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що різні аспекти проблеми реалізації пріоритету антропології в навчально-виховному процесі початкової вальдорфської школи досліджували закордонні (К.Авісон, Д.Пранж, М.Росон, Б.Рутішаузер, Х.Уіхерт та інші), російські (В.Загвоздкін, А.Пінський та інші), українські (О.Іонова, О.Топтигін та інші) вчені.

Дане дослідження є складовою частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Мета, завдання роботи, матеріал і методи.

Метою статті є аналіз особливостей реалізації пріоритету антропології в навчально-виховному процесі початкової вальдорфської школи.

Результати дослідження.

Реалізація пріоритету антропології у навчально-виховному процесі вимагає здійснення, з одного боку, цілісного підходу до процесу навчання, з іншого – особистісно-орієнтованого підходу до дитини. У цьому і полягає специфіка організації навчально-виховного процесу, вальдорфських форм та методів навчання і виховання (ритмічної організації навчання, художньо-образного навчання, активно-практичних проєктів, диференційованих вправ для дітей з різними типами темпераменту).

Так, *цілісний підхід до навчання*, який базується на антропософських уявленнях Р.Штайнера про людину як цілісність її тілесного, душевного і духовного буття [14], передбачає органічне сполучення в навчально-виховному процесі факторів розвитку функціонально цілісної психіки дитини в єдності її розумової діяльності, емоційної та вольової сфер, що забезпечує єдність, взаємозв'язок, взаємозалежність процесів розвитку, виховання, навчання, розвитку та саморозвитку, виховання та самовиховання, освіти та самоосвіти.

Реальне пізнання людини та законів її тілесно-душевно-духовного розвитку, орієнтація на розвиток усіх сфер психіки людини є фундаментом побудови дидактики й методики вальдорфської школи, їхньої орієнтації на цілісний усебічний гармонійний розвиток особистості дитини відповідно до законів людської природи та особливостей вікового становлення. Процес навчання у вальдорфській школі виступає як засіб виховання і розвитку, а весь навчально-виховний процес спрямований на збереження та розвиток фізичних і психічних сил дитини. І в цьому цілісному підході до людини величезна увага надається розвитку пізнавальної активності як необхідної риси формування особистості.

Зазначимо, що ідея цілісного розвитку особистості підтримувалась і розроблялась багатьма видатними педагогами (Я.-А.Коменський, І.Песталоцці, І.Герберт, Г.Сковорода, К.Ушинський, П.Каптерев, А.Макаренко та інші). З 30-х років минулого століття основні зусил-

ля педагогів було спрямовано на поглиблене вивчення навчання й виховання як відносно самостійних процесів. Науковий інтерес до проблеми цілісного педагогічного процесу відновився в середині 70-х років. У працях Ю.Бабанського, Є.Львіна та інших учених намітились різні підходи до розуміння цілісного педагогічного процесу. В останні роки підходи до цілісного педагогічного процесу як системи і цілісного явища розвиваються у працях О.Іонової, І.Саєва, В.Лозової, О.Міщенко, Б.Наумова, В.Сластьоніна та інших дослідників [4-7].

Водночас, як справедливо зазначає О.Іонова, у сучасних концепціях немає єдиної методології системного підходу до розкриття сутності педагогічного процесу та виявлення умов набуття ним якостей цілісності [4]. З огляду на це велике значення має аналіз і використання досвіду вальдорфської школи, що може збагатити сучасну педагогічну науку і практику.

Особистісно-орієнтований підхід до дитини у вальдорфській педагогіці вимагає орієнтації навчально-виховного процесу на фактори природного розвитку дітей, урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, її актуального стану (конституції, темпераменту, характеру тощо), широкого використання суб'єктного досвіду особистості, утвердження цінності емоційного благополуччя, створення умов для реалізації людини в різних видах діяльності, її саморозвитку та самовираження, формування індивідуального сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення.

Здійснення особистісно-орієнтованого підходу до дитини передбачає також урахування перспектив її розвитку. Прогнозування перспектив розвитку особистості у вальдорфській педагогіці спирається на погляди Р.Штайнера, відповідно до яких становлення людини здійснюється не лінійно, а через низку іманентних перетворень (метаморфоз) одних якостей в інші, що відбуваються в певні моменти життя людини [4-5; 9; 14].

Підкреслимо, що особистісно-орієнтований підхід до учня підтримувався, по-різному осмислювався та втілювався у практику багатьма видатними педагогами, як попередниками Р.Штайнера, так і його сучасниками (Платон, Аристотель, Я.-А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, І.Песталоцці, Г.Сковорода, К.Ушинський та інші). Аналіз психолого-педагогічних джерел (Г.Балл, І.Бех, А.Бойко, Є.Бондаревська, С.Гончаренко, В.Євдокимов, О.Іонова, В.Лозова, О.Пехота, І.Прокопенко, О.Савченко, А.Хуторський, І.Якиманська та інші) [1-4; 6-8; 10; 13; 15] дозволяє дістати висновку про те, що ідея особистісно-орієнтованого підходу до учня в сучасній педагогіці активно розвивається і впроваджується в освітню практику.

Водночас зазначимо, що безперечними перевагами вальдорфської школи є, по-перше, детальна проробка теоретичних засад особистісно-орієнтованого підходу до дитини, а, по-друге, розробка конкретних шляхів його здійснення при вихованні і навчанні учнів.

Так, у процесі навчання і виховання глибоко досліджуються і враховуються вікові та індивідуальні осо-

бливості дитини. Зокрема, учні молодшого шкільного віку характеризуються, насамперед, такими основними особливостями, як образне мислення, потреба в активній діяльності та необхідність опори на авторитет учителя. Розглянемо це детальніше.

Згідно з Р.Штайнером, молодшому шкільному віку властиве назрівання суперечностей між зростаючими інтелектуальними можливостями і «дитячими» видами діяльності, а також значні зміни в тілесно-душевній структурі дитини, що виявляється в її здатностях до образного мислення, образної фантазії, довільних спогадів в образах та до творчого образного переживання, а здатність до власного абстрактного мислення, яка пов'язана з глибокими змінами в психічній структурі особистості, з'являється в учня лише зі статевим дозріванням. Молодший школяр одушевляє та одухотворяє все, з чим стикається у своєму оточенні, через наочні, живі образи [14], його ставлення до навколишнього світу можна охарактеризувати висловом «Світ прекрасний», тобто діти цього віку інтенсивно переживають прекрасне та відчують огидне [4].

Слід відзначити, що багато видатних педагогів звертали увагу на специфіку дитячого мислення. Так, ще К.Ушинський писав, що маленька дитина мислить формами, барвами, звуками, відчуттями [12], а через десятки років В.Сухомлинський зауважував, що молодші школярі мають такі особливості мислення, як образність, пластичність, емоційна збудливість думки. Саме на них спирався вчений, коли проводив з дітьми уроки «живої думки» [11].

Адекватною відповіддю на особливості мислення молодших школярів, за Р.Штайнером, є пробудження інтелекту учня через звертання до його почуттів та емоцій, через «пізнання серцем», тобто мислення дитини необхідно поступово пробуджувати шляхом звернення до її емоцій, переживань, оскільки в молодшого школяра переважає життя почуттів. Тому мотивацією розвитку дитини цього віку є вплив сильних почуттів, емоцій, інтерес до світу, що створює умови для формування самостійного емоційного життя особистості [14].

Звертання до емоцій та почуттів молодшого школяра має велике значення для гармонійного розвитку його пам'яті. Відомо, що шкідливо перевантажувати пам'ять, але і її недостатнє тренування теж має негативні наслідки. Тому рівновага в розвитку пам'яті у вальдорфській школі досягається дотриманням трьох правил навчання: необтяження пам'яті дитини абстрактними поняттями; художньо-образна побудова процесу навчання; власна естетична і практична діяльність учнів. Ці три умови є найважливішими передумовами правильного розвитку пам'яті молодших школярів.

Важливо також зберігати гармонію між розвитком пам'яті та фантазії, які знаходяться в тісному зв'язку із силами росту. Вальдорфські вчителі, уважно спостерігаючи за дітьми і визначаючи, які зміни відбуваються в них, розрізняють «дітей фантазії» та «дітей пам'яті». Перші все перетворюють, другі все помічають. При правильному викладанні матеріалу, яке орі-

ентується на вікові та індивідуальні особливості школяра, кожна дитина запам'ятовує стільки, скільки їй необхідно та інстинктивно відкидає те, що не здатна засвоїти [4-5; 9; 14].

З іншого боку, маленька дитина потребує постійної діяльності, руху, їй важко тривалий час сидіти на одному місці. Тому в початковій вальдорфській школі йде пробудження внутрішнього світу дитини через рух, і реалізується це в навчанні широким залученням активно-практичної діяльності учнів, що, разом із «пізнанням серцем», сприяє розвитку мислення у спосіб, який адекватно відповідає потребам дитини молодшого шкільного віку. Унаслідок цього і відбувається розвиток дітей, формування їхньої пізнавальної активності, її перехід з потенційної в реальний стан.

Слід зауважити, що дитина в цьому віці ще не може самостійно розуміти зв'язки та закономірності, вона хоче дізнаватися та вчитися за допомогою дорослого, який стає для неї авторитетом та основою розвитку стійкого емоційного життя. Важливо, щоб таким авторитетом для учня став учитель. Але дітям потрібні не лише авторитети з оточуючих їх людей, які є втіленням моральних та інтелектуальних сил; потрібні ще й авторитети, які сприймаються духовно, – приклади великих історичних подій, біографії видатних людей [4; 9; 14]. Характерна орієнтація учнів молодших класів на дорослого як на авторитет та взірць для наслідування дозволяє кваліфікованому педагогу досягти підвищення рівня творчого розвитку та перспективних змін у розвитку свободи поведінки школярів і визначити засоби, за допомогою яких можна впливати на розвиток школярів. І саме від знань учителя, його уваги, майстерності залежить, чи будуть учні зацікавлені в набутті знань, чи буде навчальний процес для дітей радісним, чи будуть вони виявляти активність на заняттях.

Так, вальдорфський навчально-виховний процес, виходячи з особливостей дитини, що вступила в пору шкільної зрілості, із самого початку спрямовується на задоволення потреб та інтересів дитини, що досягається використанням адекватних засобів навчання і виховання.

Сучасна психолого-педагогічна література у висвітленні особистості молодшого школяра та його потреб дуже близька до положень вальдорфської педагогіки. І традиційна, і вальдорфська школи вказують, що з метою зміни позиції учня в навчальному процесі необхідно впливати на «внутрішнє середовище дитини» через активність думок, позитивні емоції, вольові вправи [4; 9; 14].

Відмінність між традиційним і вальдорфським підходами полягає в тому, що на практиці традиційна школа йде проти інтересів дитини, переважно орієнтуючись на її розумові здібності, а це є однобічним шляхом їх розвитку. Це обумовлене тим, що матеріал, опанування яким передбачає лише механічне запам'ятовування, одноразове засвоєння, не має впливу на почуття, емоції і волю.

Висновки.

Таким чином, завдяки реалізації пріоритету антропології у навчально-виховному процесі початкової вальдорфської школи врахування специфіки молодшого школяра, його потреб, інтересів у навчанні не лише декламуються, але й реалізується практично, що сприяє стимулюванню пізнавальної активності учня, розвитку його самостійності й ініціативності, комунікативних умінь, активному накопиченню знань тощо. Здійснюється це на всіх рівнях вальдорфської освіти: на рівні змісту освіти, форм та методів навчання.

Література:

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / І. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бойко А. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): [навч.-метод. посібник] / А. Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Бондаревская Е. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. Бондаревская. – Ростов на Дону: Изд-во РПУ, 2000. – 352 с.
4. Ионова Е. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е. Ионова. – Х.: «Бизнес Информ», 1997. – 300 с.
5. Ионова Е. Гармонизация человеческих темпераментов при воспитании и самовоспитании / Е. Ионова, А. Топтыгин. – Х.: Центр антропософских инициатив, 1997. – Вып. 3. – 44 с.
6. Лозова В. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. Лозова. – Х.: «РЦНПТ», ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, 2000. – 175 с.
7. Педагогика: [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В. Слостенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
8. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О. Пехота, А. Старєва. – Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.
9. Пинский А. Вальдорфская педагогика: Антология / [А. Пинский, В. Загвоздкин, С. Ловягин]; под ред. А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
10. Прокопенко І. Педагогічні технології: [навчальний посібник] / І. Прокопенко, В. Євдокимов. – Х.: Колегіум, 2005. – 224 с.
11. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям / В. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1984. – 288 с.
12. Ушинский К. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988-1990. – Т.4. – 528 с.
13. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.
14. Штайнер Р. Антропология и педагогика / Р. Штайнер; пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1997. – 128 с.
15. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Надійшла до редакції 16.06.2011 р.
Лупаренко Светлана Евгеньевна
swetka1408@mail.ru