

На правах рукописи

Циркова Татьяна Сергеевна

Реализация идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных
образовательных организациях различных типов

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Бодина Е.А.

Содержание

Введение.....	3
Глава I Теоретические основы вальдорфской педагогики. Развитие ее идей в современной России.....	16
1.1. Исторические предпосылки возникновения вальдорфской педагогики.....	16
1.2. Особенности вальдорфской системы образования.....	34
1.3. Развитие идей вальдорфской педагогики в современной России.....	53
Выводы по первой главе.....	77
 Глава II Педагогические условия реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов.....	 79
2.1. Специфика преподавания музыки в Московской вальдорфской школе.....	79
2.2. Разработка педагогических условий реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов	99
2.3. Апробация авторской модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях	119
Выводы по второй главе.....	141
Заключение.....	142
Литература.....	148
Приложение 1.....	171
Приложение 2.....	173
Приложение 3.....	174

Введение

Актуальность исследования.

Модернизация российской образовательной системы невозможна без учета концептуальных положений и наиболее актуальных, прогностически значимых идей, сформировавшихся в отечественной педагогике. Наряду с этим необходима актуализация наиболее ценных идей и концепций, разработанных в процессе развития зарубежной школы. XX век явил собой впечатляющее разнообразие систем, авторских школ, идей и образовательных программ, влияющих на современную педагогическую мысль. В их числе – педагогическая концепция вальдорфской школы, созданная Рудольфом Штайнером. Вальдорфская система привлекала специалистов яркой гуманистической направленностью, заботой о свободе личности ребенка, ее целостном развитии в согласии с природой.

В России вальдорфские школы существуют более 25 лет, однако педагоги традиционных общеобразовательных школ слабо информированы о развитии идей вальдорфской педагогики и об их воплощении в современном образовательном процессе; немногие интересуются системами альтернативного образования в России в целом. Это в полной мере относится к учителям музыки и к другим категориям педагогов-музыкантов.

Для улучшения качества массового музыкального образования необходима интеграция в традиционную систему актуальных идей и элементов из различных альтернативных методик преподавания. В данном случае, это интеграция идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественную музыкально-педагогическую теорию и практику, их применение в образовательных организациях различных типов.

Достижения вальдорфской школы и ее идейная основа (антропософия) связаны с именем Р. Штайнера. Однако следование антропософским принципам вызывает серьезные сомнения и споры среди специалистов в сфере образования, что подтверждает анализ философско-эстетической и педагогической литературы. В связи с этим возникает вопрос о философском основании вальдорфской школы,

ее теоретико-методическом наполнении и о том, как применить продуктивные идеи вальдорфской педагогики для совершенствования работы отечественных образовательных организаций.

Обучение музыке является важной и неотъемлемой частью образовательного процесса. На протяжении нескольких веков тенденции в музыкальном образовании менялись. Настоящее время – не исключение: если в конце предыдущего столетия главенствующей была музыкально-педагогическая система Д.Б. Кабалевского, где основным видом деятельности на уроках было слушание музыки и размышление о ней, то на сегодняшний день приоритетна практическая деятельность – «живое музицирование».

Проблема организации музыкально-исполнительской деятельности учащихся в общеобразовательной школе вызывает множество вопросов. Тем не менее, сегодня в государственных школах России появляется все больше музыкальных инструментов и специального оборудования хорошего качества для включения их в учебную деятельность на уроках музыки. В реалиях современной общеобразовательной школы практически все учителя имеют возможность организовать в классе хор и оркестр.

Развитие музыкальности у детей происходит благодаря комплексному подходу к обучению, где гармонично соединяются все элементы музыкального образования и виды деятельности. Слушание и обсуждение музыки, игра на музыкальных инструментах, пение в хоре, походы в театры и на концерты, домашнее музицирование, слушание рассказов и увлекательных историй о музыке и композиторах – все это способствует развитию музыкальности и гармоничному развитию личности ребенка в целом. Разработка таких уроков, в которые включены все элементы, необходимые для полноценного музыкального развития учащихся, вызывает множество педагогических вопросов и профессиональных споров. Остаются также нерешенными такие проблемы как: нехватка количества часов музыки в школьном расписании, недостаточная поддержка педагогов-музыкантов со стороны администрации, эмоциональное выгорание учителей искусства и т.д.

Работы таких отечественных педагогов, как Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, И.М. Красильников, И.Г. Лаптев, Т.А. Рокитянская, Т.Э. Тютюнникова, а также зарубежных авторов К. Орфа, П. ван Хауве, З. Кодай, М. Монтессори, Ш. Судзуки, Р. Штайнера, могут способствовать творческому росту педагогов-музыкантов. Но, даже имея огромный арсенал методической литературы по вопросам музыкального образования и воспитания детей и молодежи, далеко не все педагоги представляют, как реализовать все эти идеи практически. Решение некоторых проблем и ответы на вопросы, волнующие современное педагогическое сообщество в сфере музыкального образования, можно найти в вальдорфской педагогике.

На протяжении 100 лет в Европе и более четверти века в России активно развиваются вальдорфские школы, в которых важной составляющей является система музыкального воспитания. Она гармонично вплетена в канву общего образования и неразрывно связана со всеми преподаваемыми предметами. Игра в оркестре и пение в хоре включены в обычные уроки музыки. Важно отметить, что вальдорфская музыкальная педагогика во многом отвечает требованиям современных ФГОС (Федеральные государственные образовательные стандарты) Российской Федерации, где подчеркивается приоритет практической деятельности, из которой гармонично вырастает теоретическое знание. Обучение, не опережающее по уровню возраст учащихся, акцент на их возрастные особенности, отказ от отметок и учебников и многие другие особенности вальдорфской педагогической системы способствуют желанию детей учиться в школе, где урок музыки играет важную роль.

Изучение основ вальдорфской музыкальной педагогики привело к замыслу использовать ее продуктивные идеи и элементы в отечественных образовательных организациях различных типов. Разумеется, при условии соответствующего отбора и адаптации этих идей, а также их гармоничного встраивания в традиционную отечественную музыкально-образовательную систему.

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Основоположником вальдорфской педагогики является Р. Штайнер. Его вдохновителем был немецкий поэт, государственный деятель, мыслитель, философ и естествоиспытатель – И.В. Гёте. Свои многочисленные труды Штайнер посвятил вопросам образования. При этом работы, посвященные особой тройственной структуре человека и его возрастным особенностям, играют наиболее важную роль в процессе составления учебных планов вальдорфской школы.

Освоение идей вальдорфской педагогики в России началось в конце 80-х годов XX века. Исследования, посвященные вальдорфской педагогической системе, принадлежат таким отечественным авторам, как А.А. Пинский (основоположник Московской вальдорфской школы), Ю.П. Азаров, М.С. Аромштам, В.К. Загвоздкин, С.А. Ловягин, В.А. Пегов, Е.А. Ямбург и др.

Об особенностях преподавания музыки в вальдорфской школе написано в работах самого Р. Штайнера, а также в трудах его последователей в Германии. Главным современным представителем вальдорфской музыкально-педагогической системы, чьи книги переведены на многие языки мира, стал В. Вюнш. Педагогом, адаптирующим некоторые идеи и элементы вальдорфской музыкальной педагогики для Российской системы образования, является Т.А. Рокитянская.

Вальдорфской школе посвящены многочисленные диссертационные исследования, раскрывающие сущность ее учебно-эстетических элементов и возможности их применения в отечественных образовательных учреждениях. Но ни одно не рассматривает конкретно вальдорфскую музыкальную педагогику. К примеру, Е.Д. Пирадова в исследовании «Формирование творческой личности школьников средствами эвритмии: вальдорфская педагогика» затрагивает вопросы музыкального воспитания только в контексте занятий эвритмией. Б.С. Гречин в работе «Реализация идей педагогики Р. Штайнера в современной педагогической системе» изучает вопрос внедрения идей Р. Штайнера в Российскую школу на примере изучения иностранного языка. А.М. Морковин в

диссертационном исследовании «Проблемы и перспективы применения педагогической концепции Рудольфа Штайнера в отечественной начальной школе» рассматривает возможность использования продуктивных идей вальдорфской педагогики в процессе обучения младших школьников. Е.В. Донгаузер анализирует гуманистическую направленность музыкального воспитания в народных школах современной Германии на примере федеральной земли Баварии, где кратко касается и вопроса музыкального воспитания в вальдорфской школе.

Анализ трудов ученых, философов, педагогов и психологов позволяет сделать вывод о том, что вопрос преподавания музыки в вальдорфской школе изучен недостаточно глубоко. В современных диссертационных исследованиях данная проблематика не получила должного освещения, а вопрос о возможностях использования достижений вальдорфской музыкальной педагогики в отечественной школе авторами не ставился.

Налицо **противоречия** между:

- стремлением использовать лучшие достижения зарубежной музыкально-педагогической мысли и недостаточной информированностью о конкретных теоретико-методических идеях, применимых в отечественных образовательных организациях;
- преимущественной опорой на традиционные идеи отечественной музыкальной педагогики и недостаточным вниманием к педагогическому потенциалу альтернативных музыкально-педагогических идей на примере вальдорфской школы;
- объективной ценностью ряда идей вальдорфской музыкальной педагогики и неготовностью российских учителей принять и реализовать их практически.

Отсюда – **проблема**: каковы теоретико-методические идеи вальдорфской музыкальной педагогики и пути их реализации, способствующие повышению

эффективности музыкально-образовательного процесса в современной отечественной школе?

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация педагогических условий реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов.

Объект исследования – продуктивные для российской школы теоретико-методические идеи вальдорфской музыкальной педагогики как неотъемлемой составляющей концепции вальдорфской школы Р. Штайнера.

Предмет исследования – реализация идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов.

Гипотеза исследования: реализация идей вальдорфской музыкальной педагогики будет способствовать повышению эффективности музыкально-образовательного процесса в современной отечественной школе при следующих педагогических условиях:

- дифференциация теоретико-методических идей вальдорфской музыкальной педагогики, определение наиболее приемлемых и продуктивных для совершенствования музыкально-образовательного процесса в отечественных образовательных организациях различных типов;
- адаптация идей вальдорфской музыкальной педагогики для их реализации в современной отечественной школе;
- разработка и апробация модели реализации продуктивных идей вальдорфской музыкальной педагогики.

Задачи исследования:

1. Изучить исторические предпосылки возникновения вальдорфской педагогики, специфику вальдорфской системы образования и особенности развития вальдорфских школ в России.
2. Раскрыть особенности современного развития идей вальдорфской музыкальной педагогики в трудах и в деятельности последователей Р. Штайнера.

3. Провести дифференциацию и адаптацию идей вальдорфской педагогической системы, выявить ее музыкально-педагогический потенциал и наиболее продуктивные идеи, применимые в отечественных образовательных организациях различных типов.

4. Разработать и апробировать педагогическую модель реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные труды, концепции и идеи педагогов и исследователей, внесших свой вклад в развитие свободного, гуманного, личностно-ориентированного образования, а также труды, посвященные вальдорфской системе образования и, в частности, ее музыкальной составляющей. К ним относятся работы в области:

1) философии образования и философских основ авторских школ и методик, создаваемых в разное время педагогами-новаторами (К.Н. Вентцель, В.И. Вернадский, Л. Клагес, Конфуций, Ф. Ницше, В.С. Соловьев, З. Фрейд, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, и др.);

2) истории развития авторских педагогических концепций, основанных на идеях свободного, творческого образования (Г. Винекен, И.Ф. Гербарт, Д. Дьюи, М. Монтессори, А. Нилл, И.Г. Песталоцци, Ф.В. Фрёбель и др.);

3) музыкальной педагогики и педагогики искусства (В.М. Асафьев, Н.Я. Брюсова, Д.Б. Кабалевский, В.Н. Шацкая, Б.П. Юсов, Б.Л. Яворский и др.);

4) современных подходов к вопросу музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.А. Безбородова, Е.А. Бодина, О.В. Грибкова, И.М. Красильников, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Л.И. Уколова, Г.М. Цыпин, Л.В. Школяр, и др.);

5) возрастной психологии и психологии личности (Ш. Бюлер, Л.С. Выготский, И.В. Носко, Б.М. Теплов, С. Холл, Д.Б. Эльконин, и др.).

Методы исследования.

Для решения задач исследования использовался комплекс научных методов: изучение и анализ литературы по теме исследования; сравнение; сопоставление; анализ; синтез и обобщение авторских педагогических систем Европы, Америки и России; моделирование; педагогическое наблюдение (в том числе, наблюдение за работой преподавателей Московской вальдорфской школы); анализ учебно-методических программ преподавания музыки в вальдорфской школе; беседа; опрос и интервьюирование учащихся, прошедших обучение по авторской программе, основанной на реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики; анализ результатов учебно-творческой деятельности учащихся; опытно-экспериментальная работа и статистическая обработка ее результатов.

База исследования.

Исследование проводилось с 2011 по 2018 гг. на базе образовательных организаций различных типов: ГБОУ школа №514; ГБОУ Школа №1623; ГБУК г. Москвы КЦ «Ивановский» – творческая площадка «МосАрт» – студия музыкального развития «Соль». Экспериментальным исследованием было охвачено более 300 учащихся. Апробация авторской педагогической модели проводилась в течение 2017-2018 гг. на базе студии музыкального развития городского культурно-образовательного центра и включала 30 учащихся дошкольного и младшего школьного возрастов.

Этапы исследования.

Первый этап (2011-2015гг.): изучение вальдорфской музыкальной педагогики в ее теоретическом и методическом аспектах; начало экспериментальной работы (поисковый этап), характеризующейся спонтанным внедрением идей и элементов вальдорфской музыкальной педагогики в уроки музыки в образовательных учреждениях различных типов; определение проблемы и темы исследования; разработка гипотезы; изучение и анализ научной литературы, связанной с проблематикой исследования.

Второй этап (2015-2017гг.): разработка научного аппарата; обобщение эмпирических данных, полученных на поисковом этапе исследования; изучение

философско-методологических основ вальдорфской педагогики; дифференциация и адаптация ее идей для эффективного практического применения; создание педагогической модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных учреждениях.

Третий этап (2017-2018): проведение опытно-экспериментальной работы по апробации педагогической модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных учреждениях; оценка эффективности разработанной модели; статистическая обработка результатов опытно-экспериментальной работы, их систематизация и обобщение; завершение теоретической и экспериментальной работы; формулировка выводов исследования; написание и оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования:

- выявлены теоретико-методические положения вальдорфской школы, актуальные для совершенствования музыкально-образовательного процесса в отечественных образовательных организациях;
- сформулировано авторское определение вальдорфской музыкальной педагогики: это неотъемлемый компонент вальдорфской системы образования, определяющийся специфическим подходом к воспитанию и обучению средствами музыки, ориентированный на ребенка и опирающийся на понимание природы человека и законов его развития на протяжении всей жизни.);
- представлена авторская дифференциация идей вальдорфской педагогики применительно к условиям обучения музыке в современной отечественной школе;
- осуществлена адаптация идей вальдорфской музыкальной педагогики для эффективного применения в отечественных образовательных организациях различных типов: традиционных общеобразовательных школах; организациях дополнительного образования; культурных центрах, в том числе, досугового типа.
- разработана модель реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях.

Теоретическая значимость исследования:

- изучены исторические предпосылки формирования вальдорфской педагогики, представленные в концепциях выдающихся педагогов конца XVIII – начала XIX вв., а также педагогов-новаторов начала XX в.; выявлены черты сходства авторских систем гуманистической направленности с вальдорфской педагогической системой;
- проанализированы особенности современного развития вальдорфской педагогической системы в России в трудах и деятельности зарубежных и отечественных педагогов-новаторов, последователей Р. Штайнера;
- разработан и апробирован педагогический инструментарий обучения музыке, включающий идеи и элементы вальдорфской музыкальной педагогики и адаптированный для применения в образовательных организациях различных типов: в традиционной общеобразовательной школе, в общеобразовательной школе с классами эстетического развития и в культурно-образовательном центре;
- проведена апробация идей вальдорфской музыкальной педагогики, воплощенных в соответствующей модели обучения музыке в отечественных образовательных организациях.

Практическая значимость исследования заключается в конкретизации продуктивных положений вальдорфской музыкальной педагогики, органично встраивающихся в отечественную музыкально-образовательную систему и способствующих ее совершенствованию. Теоретико-методические положения исследования могут быть использованы для углубления содержания ряда учебных курсов в организациях среднего специального и высшего образования: «История музыкального образования», «Теория музыкального образования», «Технологии и методики музыкального образования», «Методология педагогики музыкального образования», «Методика музыкального воспитания» и др.

Разработанная модель может способствовать обогащению педагогического инструментария и расширению профессиональных возможностей учителей

музыки, педагогов дополнительного образования, преподавателей колледжей и вузов в системе повышения квалификации, а также в процессе модернизации отечественной музыкально-образовательной системы на различных ее уровнях.

Достоверность исследования обеспечена достаточным объемом теоретико-методологических материалов, опорой на фундаментальные труды в области философии и истории педагогики, психологии, общей и музыкальной педагогики, истории развития альтернативного образования, теории и методики преподавания музыки в школе; наличием доказанных результатов исследования, полученных в ходе апробации разработанной авторской модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях; количественным и качественным анализом результатов опытно-экспериментальной работы.

Личный вклад соискателя:

- изучены теоретико-методологические и методические основы вальдорфской музыкальной педагогики для их применения в отечественных образовательных организациях;
- проведен педагогический анализ, выявлены возможности применения идей и элементов вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов;
- дифференцированы и адаптированы идеи вальдорфской музыкальной педагогики с целью их внедрения в практику работы отечественных образовательных организаций;
- разработана и апробирована авторская модель обучения, основанная на реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики;
- доказана эффективность применения идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные положения и результаты исследования нашли свое отражение в 11 публикациях автора, в том числе в журналах входящих в перечень ВАК

Российской Федерации («Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал», «Искусство и образование», «Среднее профессиональное образование»). Материалы и публикации диссертационного исследования получили апробацию в докладах автора на научно-практических конференциях института культуры и искусств Московского городского педагогического университета в рамках Дней науки МГПУ-2016 «Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования» и Дней науки МГПУ-2017 «Современные тенденции развития культуры, искусства и образования».

Положения, выносимые на защиту:

1. Вальдорфская музыкальная педагогика – неотъемлемый компонент вальдорфской системы образования, определяющийся специфическим подходом к воспитанию и обучению средствами музыки, ориентированный на ребенка и опирающийся на понимание природы человека и законов его развития на протяжении всей жизни. В соответствии с концепцией вальдорфской школы, формирование личности происходит благодаря свободному развитию по пути целостного восприятия и дружественного взаимодействия с окружающим миром природы и социума, продуктивной реализации собственного творческого потенциала.

2. Современное развитие вальдорфской музыкальной педагогики отличается общечеловеческой, демократической и практической направленностью. Наиболее востребованными становятся идеи педагогики переживания, формирования межличностных связей и отношения к миру в целом, творческой сущности педагогики, позволяющей учителю выстраивать образовательный процесс согласно особенностям природы ребенка, своим возможностям и опыту. Вследствие этого наиболее продуктивные идеи вальдорфской музыкальной педагогики могут быть применены в отечественных образовательных организациях различных типов.

3. Необходимыми педагогическими условиями продуктивной реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов становятся дифференциация и

адаптация, позволяющие учесть, с одной стороны, специфику вальдорфской педагогической системы, а с другой – традиционные ценности и особенности российского образования в его направленности на формирование и развитие личности ребенка, а также требования современных Федеральных государственных образовательных стандартов Российской Федерации.

4. Важнейшим педагогическим условием реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов, наряду с дифференциацией и адаптацией, явилась разработка соответствующей модели. К числу ее наиболее продуктивных составляющих относятся: соблюдение структурного единообразия уроков и музыкальных занятий; приоритет практической деятельности; полиинструментальное развитие обучающихся; образно-аллегорический подход; «телесное проживание» музыки и средств музыкальной выразительности; применение фольклорно-песенного материала, соответствующего календарным праздникам и временам года; постоянное целенаправленное сотрудничество с родителями и др.

5. Апробация авторской модели обучения музыке, основанной на реализации идей вальдорфской педагогики, доказала возможность повышения эффективности музыкально-образовательного процесса путем внедрения продуктивных идей вальдорфской школы в практику работы отечественных образовательных организаций различных типов: общеобразовательных школ и студии музыкального развития городского культурно-образовательного центра. Апробация модели позволила выявить новый педагогический ресурс модернизации и совершенствования современного учебно-воспитательного процесса в школе и внешкольных организациях.

Структура исследования.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Глава I.

Теоретические основы вальдорфской педагогики. Развитие ее идей в современной России

1.1. Исторические предпосылки возникновения вальдорфской педагогики

Образование играет важнейшую роль в развитии цивилизации, помогая каждый раз заново из поколения в поколение осваивать «социокультурные смыслы, традиции, мораль, религию, знания и навыки, убеждения и культуру человечества» [77, с. 13]. Область образования играет одну из ведущих ролей в сохранении социальных и культурных ценностей человечества; отражает процессы развития просвещенного, образованного общества.

Говоря о предпосылках возникновения вальдорфской системы образования, зародившейся в Германии в начале XX века, важно охарактеризовать педагогические концепции Западной Европы конца XVIII – начала XIX столетия, характеризующиеся гуманным подходом к обучению. Идеи Иоганна Генриха Песталоцци (1746-1827), Иоганна Фридриха Гербарта (1776-1841), Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля (1782-1852) и др. отличаются общим представлением о самостоятельном развитии ребенка без внешнего давления, заключающимся в свободном раскрытии всех его сил по собственным внутренним законам [73]. В это же время появляется идея того, что задатки человеческой личности – интеллектуальные, физические и нравственные должны развиваться гармонично и параллельно. Эти же идеи являются основополагающими и в вальдорфской системе образования.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827) разрабатывал теорию элементарного природосообразного воспитания и обучения. Одной из жемчужин его концепции стала теория развивающего обучения. По идее Песталоцци, обучение должно строиться не на теоретическом познании, а на включенном наблюдении и размышлении ребенка под руководством учителя. Выдающийся

русский педагог К.Д. Ушинский писал об идее развивающего обучения Песталоцци, как о великом педагогическом открытии.

В своих трудах: «Досуги отшельника» (1780), «Лингард и Гертруда» (1781-1787), «Как Гертруда учит своих детей» (1801), «Лебединая песня» (1826), Песталоцци излагает свои инновационные идеи. Основными вопросами у Песталоцци стали: природосообразное воспитание; понятие элементарного образования; учение о трех человеческих силах; наглядность в обучении. Уже во времена Песталоцци учитель не расценивался как транслятор готовых знаний. Он должен был воспитывать в ученике желание самостоятельно добывать информацию, развивать свои силы и способности, желание действовать и применять свои умения в жизни.

Несколько раз Песталоцци начинал активно внедрять свои идеи в практическую деятельность, работая в детских приютах. Но не все попытки увенчались успехом, к примеру, «Учреждение для бедных в Найхофе» (1774) было закрыто из-за финансового краха.

В воспитательном учреждении в Станце, открытом в 1799 году, Песталоцци с особой тщательностью организовывал и исследовал вопрос воспитывающего труда и развивающего обучения. Тогда же зародилась идея элементарного воспитания, где умственные способности воспитываются благодаря обучению, нравственные – с помощью игры, а физические посредством ручного труда [77, с. 204-205].

Элементарное воспитание открывало возможность развить задатки в каждом ребенке. Это происходило еще и вследствие включения в обучение наглядности. Песталоцци писал о том, что ребенку представляются четкими лишь те понятия, к ясности которых ничего больше не может прибавить личный опыт. Путь к достижению четких понятий лежит через постепенное, доступное детям, уяснение всех предметов, четкого понимания которых от них добиваются [117].

Разрабатывая учение о трех человеческих силах, Песталоцци выделил умственные, физические и нравственные силы, которые он называл силами ума, руки и сердца. Только стройное развитие всех этих компонентов будет

способствовать гармоничному воспитанию личности. Развитие только одной силы человека, будь то сила сердца, сила ума или сила руки, нарушает равновесие личности и ведет к отрыву средств образования от природы, последствием чего является повсеместно распространившееся неправильное воспитание и утрата человечеством естественности. Песталоцци был убежден, что любое одностороннее развитие одной из человеческих сил не истинное, не природосообразное развитие; оно лишь кажущееся образование [117].

Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841) – немецкий философ, психолог и педагог; один из основателей научной педагогики, чей первый труд был посвящен педагогическому творчеству Песталоцци. Основными трудами Гербарта являются: «Очерк лекций по педагогике» (1835) и «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806).

В понимании Гербарта, в педагогике, как и в науке, важно выделить методологические принципы, которые создадут условия для результативного учебно-воспитательного процесса; педагогика, являясь самостоятельно наукой, опирается на практическую философию – этику и психологию. Этика способствует овладению педагогическими целями, а психология учит способам их овладения. Гербарт считал, что педагогика должна сама разрабатывать свои собственные понятия и больше поощрять самостоятельное мышление, это будет служить отделению педагогики от других наук [60].

Гербарт ввел понятие «воспитывающее обучение». Пытаясь разделить логику обучения и логику воспитания, он утверждал, что преподавание должно идти в двух направлениях: ввысь для открытия прекрасного, и в противоположном направлении – для подготовки учеников к реальной жизни с ее сложностями и недостатками.

Педагога Гербарт наделял свободой действий, так как педагогику считал не только наукой, но и искусством. Вследствие этого учитель мог поступать в определенных случаях, исходя из своей педагогической практики, а не из отстраненных схоластических правил.

Основными критериями в процессе воспитания являются: внутренняя свобода, совершенство, благожелательность, законность и справедливость. Ядром идеи о гармоничном развитии всех способностей является тезис Гербарта о нравственном воспитании личности. Нравственное воспитание – это часть триединого педагогического процесса, куда включены три основных метода обучения по Гербарту: описательный, аналитический и синтетический. Обучение должно происходить постепенно: первая и вторая ступени способствуют углублению обучения, третья – осмыслению, отражая тем самым получение новых знаний и соотнесение этих знаний с ранее полученными. Первыми методами обучения являются наглядность и беседа, далее включаются такие методы, как самостоятельная работа ученика и слово учителя.

Как в учении Песталоцци, так и в учении Гербарта ребенок с помощью импульса педагога должен захотеть в дальнейшем обучаться самостоятельно, в этом состоит воспитывающее обучение. «Интерес определен как интеллектуальная самостоятельность, вызванная обучением и приводящая к возникновению у детей “собственных свободных душевных состояний”» [106, с. 158]. Гербарт ввел индивидуализированный подход в обучении детей, где важной задачей учителя стало не только обучать, но и находить в каждом ученике сильные стороны и душевное добро; при обучении опираться именно на них.

В процессе воспитания важно сформировать такого человека, который может приспособиться к существующим отношениям, уважает установленный порядок и является добродетельным. Для развития цельной личности, надлежит руководствоваться пятью нравственными идеями: внутренней свободы, совершенства, благорасположения, права, справедливости.

Несмотря на столь высокие цели обучения и идеи воспитания, методы, которыми они достигались, оказались довольно жесткими: угроза, надзор, приказание, запреты, наказания, в том числе и телесные. По идеям Гербарта, любовь и авторитет – это всего лишь вспомогательные элементы [60].

Идеи Гербарта созвучны учению Локка о *tabula rasa*: душа не имеет врожденных идей и установленных категорий мышления. В отличие от Канта,

который считал, что обучение происходит на основе врожденных категорий мышления, Гербарт утверждал, что познание человеком происходит при изучении реальных предметов в окружающем мире, вследствие чего возникают новые идеи [77].

Фридрих Вильгельм Август Фрёбель (1782-1852) – немецкий педагог, ученик Песталоцци, теоретик дошкольного воспитания, создатель понятия «детский сад». Фрёбель предлагал организовать процесс обучения и воспитания как единую педагогическую систему учреждений для всех возрастов. «В своих педагогических воззрениях исходил из всеобщности законов бытия: “Во всем присутствует, действует и царит вечный закон: во внешнем мире, в природе и во внутреннем мире, духе”. Назначение человека, по Фрёбелю, – включиться в осеяемый этим законом “божественный порядок”, развивать “свою сущность” и “свое божественное начало”. Внутренний мир человека в процессе воспитания диалектически переливается во внешний» [106, с. 156].

В отличие от принятых в то время «школ для маленьких детей», где малышам целыми днями приходилось в полной тишине учить наизусть катехизисы, а основными задачами было обучение и «обрабатывание» в якобы «новаторских» условиях будущих членов общества, в детском саду Фрёбеля занимались воспитанием и свободным развитием личности. Воспитательницы в детских садах назывались садовницами, а процесс воспитания был сродни выращиванию цветов жизни. Фрёбель разработал свою методику работы воспитателей с детьми, сам писал детские стихи и попевки для будущих садовниц, которые было необходимо исполнять в процессе игр.

В России не все материалы, предлагаемые зарубежными педагогами, были положительно приняты. К примеру, К.Д. Ушинский, посетив в 1871 году первые детские сады, открытые на территории Петербургского воспитательного дома, в «Санкт-Петербургском Фрёбелевском обществе содействия первоначальному воспитанию детей», написал об услышанных там попевках: «Песенки, по большей части, скучны, натянуты, написаны очень дурными стихами... а главное, проникнуты несносным для детей дидактизмом. Странно даже, как Фрёбель,

знавший так хорошо детскую природу, выпустил из виду то, что мораль в песнях ничему не может выучить пятилетних детей... Однако же игры Фрёбеля, а еще более придуманные им, или собранные детские занятия имеют много достоинств» [150].

Герbart, как и Фребель, в своих философско-педагогических учениях наделял человека большим творческим потенциалом. Чтобы выявить творческие задачи в человеке, необходим правильный подход в воспитании и обучении. Подход заключается в знании законов природосообразного воспитания, поступательном развитии и раскрытии божественного начала в человеке. Природосообразному воспитанию способствует детская игра, которая отражает взаимосвязь внутреннего мира ребенка и природы, отражая саму жизнь.

Воспитательный процесс, по Фрёбелю, состоял из трех основных составляющих: игры с игрушками для ознакомления с различными вещами; игры с пением не только для развития голоса, но и, в первую очередь, для воспитания человечности; уход за садом и присмотр за животными для развития добрых чувств к природе.

Новаторские идеи великих педагогов конца XVIII века не использовались повсеместно. Наиболее приемлемыми стали идеи массовых школ, которые впоследствии стали называться традиционными. В них отдавался приоритет интеллектуальной деятельности, авторитарной роли учителя, присутствовали жесткие наказания, а теоретическая подготовка не была связана с реальной практической деятельностью. Со временем объем знаний, умений и навыков, который должны были усвоить учащиеся, возрастал. Это привело к волне развития авторских школ нового типа, кардинальным образом отличавшихся от традиционных школ своим подходом к образованию и отношением к личности ребенка.

Авторские педагогические школы складывались с учетом существующих философских идей. Немалую роль играли также собственные философские изыскания педагогов-новаторов. Так, английский педагог Дж. Уэлтон писал: «Всем, кто сегодня ведает образованием и контролирует его, надлежит сделать

выбор между существующими философскими системами. Ибо педагогика лишь тогда сможет дать эффективные рекомендации школе, когда четко обозначит с помощью философской доктрины свои цели и задачи» [106, с. 243]. Именно философия должна обозначать цели и задачи воспитания и обучения, его содержание. «При входе в педагогику следует начертать: “Кто не философ, да не войдет сюда”» [106, с. 243], – заявлял педагог А. Фуйе (1838-1912).

Целью школ нового типа было воспитание внутренне свободного человека, формирование личности на протяжении всего детства, чтобы, по словам швейцарского педагога Адольфа Ферьера (1879-1960), готовить «не сухих интеллектуалов, а живых людей, успешно действующих во всякой социальной среде» [106, с. 245].

Обновленное содержание образования конца XIX – начала XX века было введено в таких учебных заведениях, как: «Школа-лаборатория в университете Чикаго» Д. Дьюи (1859-1952), «Свободная школьная община» Г. Винекена (1875-1964) (Виккерсдорф), новая школа в Саммерхилле А. Нилла (1883-1973), школа М. Монтессори (1870-1952) (Рим), вальдорфская школа Р. Штайнера (1861-1925) (Штутгарт) и во многих других авторских школах. Дадим их краткую характеристику.

Джон Дьюи (1859-1952) стал лидером в педагогике и философии прагматизма, активно развивающейся в США. Прагматизм – философское движение, ведущее свое начало от американского философа Ч.С. Пирса (1839-1914). Наиболее яркое выражение человеческой сущности, по идеям прагматизма, заключается в действии. Мышление ценно только в том случае, если оно связано с действием, служит действию или жизненной практике. Дьюи называл прагматизм – инструментализмом, поскольку для него мышление – это инструмент действия. Идеи прагматизма развивал философ У. Джемсон, который писал о прагматистском понятии истины: «В качестве истины, которая может быть принята, прагматизм признает лишь одно то, что наилучшим образом руководит нами, что лучше всего приспособлено к любой части жизни и позволяет лучше всего слиться со всей совокупностью опыта» [59, с. 359].

Главная функция философии прагматизма – осмысление коллективного человеческого опыта. Методология познания прагматизма заключается в соотношении познания и деятельности, которое «преднамеренно изменяет окружающую среду» [59, с. 310]. Важной составляющей философии образования по Дьюи является опыт [63]. По словам А. Якушева, «цель философии по Дьюи – помочь человеку в потоке опыта двигаться по направлению к поставленной цели и достигать ее» [213]. Основная задача философии не в том, чтобы, «правильно используя опыт, добиваться единичных целей, а в том, чтобы с помощью философии преобразовать сам опыт, систематически совершенствовать опыт во всех сферах человеческой жизни» [213].

Главной идеей Дьюи была практическая направленность обучения ребенка. «Ребенок – это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилom воспитания» [106, с. 250] – писал Дьюи. Образование – это процесс жизни, а не подготовка к ней, поэтому обучение основным наукам должно обязательно переплетаться с трудовым воспитанием: кулинарией, шитьем, ремеслами. Для Дьюи одним из главных вопросов был вопрос философии образования, поэтому и свою философскую прагматическую мысль он направил на процесс развития ребенка и его образование, которое должно действовать, исходя из внутреннего развития и интересов ребенка.

Практическое применение педагогической концепции Дьюи проходило в школе-лаборатории на базе Чикагского университета (1896-1904). Особая педагогическая и воспитывающая среда в школе влияла на формирование новой свободной от догматизма и обладающей рефлексивной культурой личности нового ученика и учителя. Для многих педагогов – современников Дьюи, школа-лаборатория была прообразом «школы будущего». Именно она дала толчок развитию школ-лабораторий в США и Европе [134].

Важнейшей задачей образования в школе-лаборатории было создание таких условий, где ребенок мог выразить свои способности и привычки, реализовывая при этом общественные идеалы. «Школа должна была стать тем местом, где

ребенок становился членом общинной жизни, ощущая себя ее участником, вносящим свой вклад в общее дело» [134].

Авторской школой нового типа является и «Свободная школьная община», основанная в 1906 году в Виккерсдорфе известным немецким педагогом-гуманистом Густавом Винекеном (1875-1964). В школьной общине учащимся была предоставлена свобода самим решать вопросы школьной жизни, регулировать внутришкольные отношения, участвовать в организации своего учения и отдыха.

Целью свободной школьной общины было воспитание нового поколения. С одной стороны, в образовательных идеях Виникена можно выявить педагогический радикализм, который выражал бунтарский дух современной молодежи: «Мы здесь не для того, чтобы учить чужую историю и культуру, но, чтобы создавать свою собственную» [32]. С другой – его педагогические идеалы вполне соответствовали идее «чистого образования» немецких педагогов начала XX века с целью развития субъективного духа.

В начале XX века в Германии педагогические идеи основывались на философии культуры, философии экзистенциализма, а также на идеях неотомизма. Такие понятия, как: гуманистические идеалы, интересы личности и развитие внутренних духовных сил встали во главу угла. Это и дало импульс к развитию гуманитарного характера общеобразовательной школы ФРГ после второй мировой войны.

Система образования в «Свободной школьной общине» была основана на гуманизме, где главная цель была в воспитании высококультурной и нравственно свободной личности. Подрастающее поколение должно обладать духовным богатством, нравственными добродетелями и высоким интеллектуальным уровнем, это будет способствовать развитию высококультурной личности, готовой к социальной жизни. Служение вечным истинам: добру, правде и красоте; а также, нетерпимость к насилию и отказ от слепой веры в авторитет – главные жизненные постулаты.

Вопросы по устройству школьной жизни решались самими учениками, каждый мог свободно выражать свое мнение и по теме отдельных аспектов внеурочной работы. Авторитарное давление на личность учащегося отклонялось как незаконное. Таким образом, учеба в «Свободной школьной общине» содействовала нравственному совершенствованию каждого ребенка не на словах, а на деле.

На мировоззрение Винекена большое влияние оказала его связь с детским и юношеским движением «перелетных птиц» – молодежная организация, возникшая в берлинской гимназии Штиглица в 1896 году. Идеями этой организации были отказ от урбанизации и старой системы образования. Свободный дух молодости не должен зависеть от старшего поколения и механической рутины его жизни. Наиболее четко идеология «Перелетных птиц» проявилась в эссе философа Людвиг Клагеса «Человек и Мир». «Большинство не живут, но существуют как рабы профессии, которые используются подобно машинам на службе больших предприятий, или как рабы денег, бессмысленно отдающиеся счетной денежной горячке акций и грюндерства, или, наконец, как рабы засасывающих развлекательных шатаний больших городов. Многие, однако, смутно ощущают крушение, развал и растущее отсутствие радости. Еще ни в одно время безрадостность не была большей и отравляющей <...>. Как некогда превозносили и восхваляли любовь или упоительную отрешенность от мира, погружение в свои мысли, так сегодня восходит вид религии успеха и сводит в могилу прежний мир маленького человека» [75].

Еще один впечатляющий пример педагогических идей начала XX века – Школа в Саммерхилле А. Нилла (1883-1973). Саммерхилл – авторская школа, основанная на принципах демократии. Она была расположена в Дрездене (Германия), позже с переездом ее создателя – Алесандра Нилла – в городе Лейстон в Саффолке.

Нилл утверждал, что предназначение всей жизни человека – это проживание своего собственного пути, а не того, о котором мечтают родители, учителя и окружение личности [108].

Философия школы «Саммерхилл» основана на свободе личности. Важно отметить, что понятие свободы не должно равняться понятию вседозволенности. Нилл создал не просто школу, но модель для подражания жизни в целом: «Такой, какая она есть, нашу школу создала идея невмешательства в развитие ребенка и отказ от давления на него...» [108, с. 50]. Образование в школе было направлено на то, чтобы дать детям свободу для эмоционального роста, помочь овладеть собственной жизнью, обеспечить обстановку для естественного развития, сделать детство более счастливым, снять страх перед взрослыми и убрать принуждение с их стороны.

Педагогическая концепция Нилла во многом соответствует идеям Древнекитайской философии. Идеи ранних даосов сравнимы с педагогикой в школе «Саммерхилл». В них отстаивается натуральное начало, естественное и природное развитие всего сущего. Конфуцианство же, отражающее официальную, традиционную государственную систему в целом и образования в частности, предполагает главенство ритуалов, этикета и норм приличного поведения. Даосы отказывались от насильственного окультуривания человека, призывая к спонтанности, простоте, непосредственности и безыскусности, не отвергая при этом саму культуру [108, с. 183].

Основные категории педагогической философии Нилла – свобода, любовь и счастье. В атмосфере любви и свободы ребенок проходит свой путь, который можно сравнить с путем «дао», приводящим его к счастью. Зачастую родители и учителя действуют, исходя из идей конфуцианства: насильственно стремятся загонять детей в рамки хороших манер, этикета, стандартного школьного образования и моральных норм, что может сделать в будущем людей злыми и несчастными. Идея Нилла, подобно идеям даосов, заключается в развитии свободного и счастливого ребенка, развивающегося естественным образом, без специальных внешних усилий, так ученики приобретают необходимое образование, хорошие манеры и нравственные принципы. «Я полагаю, что ребенок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое и без всяких

внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиться» [108, с. 183].

Нилл использует фрейдовскую модель личности: оно, сверх-я и Я. Практическая цель психоанализа – усилить Я, расширить его поле восприятия и усовершенствовать его организацию, сделать его более независимым от Сверх-Я, от давления цензуры. «Фрейд показал, что бессознательное бесконечно более важно и более могущественно, чем сознание. Я сказал себе: в моей школе не будет цензуры, наказаний, морализаторства, мы позволим каждому ребенку жить в соответствии с его глубинными импульсами» [108, с. 184].

Работа школы «Саммерхилл» доказала, что сама атмосфера может влиять на здоровье ребенка. Нилл внес в психоанализ новые и важные представления о том, что в отношении больного ребенка не обязательно проводить лечебные процедуры. В обстановке без внешнего принуждения и нервозности комплексы рассасываются сами собой, исчезает необходимость психотерапевтического вмешательства. Как отмечал Нилл, к сожалению, ни в семье, ни в школе такой обстановки и атмосферы нет. «Чтобы создать ее, поддерживать и выращивать в ней детей без комплексов, нужно всего лишь опираться на педагогические принципы, сочетающие в себе философию естественности и недеяния с психологией бессознательного» [108, с. 187].

В русле сказанного можно рассматривать и идеи Марии Монтессори (1870-1952) – итальянского педагога начала XX века. Монтессори разработала педагогическую концепцию, которая активно применяется по всему миру. Основными принципами системы являются: самостоятельность ребенка, свобода в установленных границах, естественное психологическое, физическое и социальное развитие ребенка.

Одна из значительных работ Монтессори называется «Дети – другие» [98]. В ней автор рассказывает об особенностях детской психологии и физиологии, кардинально отличающихся от взрослой.

- Взрослые приобретают знания при помощи анализа и синтеза происходящего; дети же просто «впитывают» жизнь целиком;
- Взрослые планируют будущее; детям важно то, что происходит в данный момент;
- Естественный ритм жизни ребенка намного медленнее, чем у взрослого.
- Маленькие дети познают новое через собственные действия; взрослые – с помощью внешних факторов: чтение книг, просмотр фильмов и т.д.

Во время занятий по программе Монтессори ребенок задействует все свои способности и самостоятельно выстраивает свою личность. Это возможно благодаря следующим факторам: особенная развивающая среда; использование специальных обучающих материалов; отмена классно-урочной системы; выполнение некоторых определенных правил во время занятия: соблюдение порядка и режима; невмешательство в деятельность ребенка без необходимости или просьбы и др. Девиз педагогики Монтессори: «Помоги мне сделать самому».

Философский подтекст образовательной концепции Монтессори строился на особенном представлении о роли и месте человека в происхождении и развитии окружающего мира. По мнению автора, существует определенный «космический план» развития Вселенной, в согласовании с которым все живое на земле имеет свою неповторимую функцию. Дети в отличие от взрослых наделены особой формой разума - «впитывающим мышлением», с его помощью личность развивается («строится») во взаимодействии с окружающим миром и имеет строгий индивидуальный «строительный план».

Идеи Монтессори сродни философии космистов, отсюда появился термин «космическое воспитание». У истоков школы итальянского педагога стоят идеи русского космизма, представителями которого являются: В.И. Вернадский, К.Н. Вентцель, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др.

В основе взглядов на космическое воспитание как западных, так и русских космистов лежат представления о мире, как о целостном и живом организме,

стремящемся к упорядочению и гармонии, а также к социальной обусловленности мирового эволюционного процесса.

О космическом воспитании писал К.Н. Вентцель: «То, что человек представляет часть космоса, есть факт, с которым так или иначе надо считаться, и если мы говорим о воспитании человека в качестве члена человеческого общества более или менее широких размеров, то является также совершенно правомерным говорить о воспитании человека в качестве члена космоса, как гражданина вселенной» [118]. Вытекающий отсюда взгляд на роль человека во Вселенной подчеркивает его активную и сознательную роль в совершенствовании и преобразении окружающего мира. Так, В.И. Вернадский показывает способность человека одухотворить всю окружающую его природу – как земную, так и космическую, если он всерьез займется самовоспитанием ума и души. Монтессори также видела суть идеи космического воспитания в воспитании «модифицирующего начала» в ребенке, то есть адекватного понимания своего места во Вселенной и своей ответственности за нее.

Учитывая своеобразие и общность философских и мировоззренческих оснований космического воспитания русских космистов и Монтессори, К.Е. Сумнительный определяет предмет и цель космического воспитания: «Предметом космического воспитания можно считать раскрытие перед учеником упорядоченности мира и глобальной взаимосвязи, целостности всего существующего во Вселенной, открытие логики развития этой взаимосвязи и определение особой роли и ответственности человека за сохранение этой целостности и себя в ней. Основной целью космического воспитания можно считать формирование у подрастающего поколения на базе целостной картины мира и индивидуальной творческой активности личной ответственности за пути, цели и прогнозируемые последствия преобразований, производимых человечеством на Земле и в Космосе» [118].

Создание подготовленной среды в школе Монтессори согласуется с идеей русских космистов о необходимости формирования обширных и определенным образом организованных знаний для развития интеллекта ребенка и понимания

его роли и места в общем космическом пространстве. «Во всеобщее космическое знание войдут все науки без исключения, ибо жизнь – единая целостность, в которой все взаимосвязано».

В дидактическом аспекте Монтессори остановилась на наиболее абстрактных космических категориях, включающих пространство и время, указав на пути формирования новых знаний у ребенка.[118].

Обобщим изложенное.

Изучая исторические предпосылки возникновения вальдорфской педагогики, нами были рассмотрены педагогические концепции с конца XVIII по начало XIX веков таких авторов, как Иоганн Генрих Песталоцци, Иоганн Фридрих Герbart и Фридрих Вильгельм Август Фрëбель.

Идеи Песталоцци носили демократический характер, а мечтой педагога стала идея «возрождения народа путем его просвещения и воспитания». [82, с. 83]. В согласии с природой в процессе труда, игры и обучения, вырастает гармонично развитая личность. Основные идеи Песталоцци: внимание к природным силам и заложенным способностям человека; поэтапное элементарное воспитание; основа наглядности в обучении и др., являются важными элементами в образовании и сегодня.

Иоганн Фридрих Герbart первым ввел понятие «воспитывающее обучение». Цель воспитания, по Герbartу, являлась философской единицей, а путь достижения этой цели заключался в изучении науки психологии. Герbart также стал автором эстетической теории, где основными составляющими являлись: симметрия, пропорция, ритм, гармония в их взаимоотношении. Актуальными на сегодняшний день остались идеи о поступенном обучении: где первая и вторая ступени обучения – это полное погружение – «углубление» в проблему, третья ступень – осмысление проблемы и ее соотношение с уже полученными знаниями по теме. В процессе обучения важны такие методы, как: наглядность и беседа, самостоятельная работа ученика и слово учителя [82].

На Фридриха Вильгельма Фрëбеля большое влияние произвели труды Песталоцци. Под впечатлением прочитанного, он разработал методику работы

детских садов, где важными составляющими являлись сельскохозяйственный и ремесленный труд, а также занятия, которые должны были происходить из интереса ребенка, его любознательности и стремления к подражанию. Неотъемлемыми являлись и творческие занятия (рисование, вышивание, музыка), а также, включенные в обязательном порядке в процесс воспитания и образования, игры. Для развития ребенка в раннем возрасте, начиная с нескольких месяцев, Фрёбель предложил свой дидактический материал – так называемые «дары Фрёбеля».

Педагоги-новаторы конца XVIII – начала XIX веков внесли большой вклад в развитие педагогической мысли XX века, где основными и центральными идеями авторских систем были гуманистический и личностный подходы. Идеи Песталоцци, Гербарта и Фрёбеля четко просматриваются в основах вальдорфской педагогики, созданной Штайнером в 20-е годы XX века.

Природосообразное воспитание и учение о трех человеческих силах Песталоцци во многом сродни идеям, лежащим у истоков вальдорфской школы. Поступенное обучение Гербарта с методами наглядности и беседы; самостоятельная работа ученика и важная роль слова учителя также являются взаимосвязанными с основными методами в вальдорфском преподавании. Такие нововведения Фрёбеля, как: неразрывный процесс воспитания и обучения; важная роль искусства и игр в процессе воспитания; «садовницы», а не воспитательницы в детском саду, – актуальны и сегодня в вальдорфских детских садах во всем мире.

Изучение авторских педагогических концепций конца XIX – начала XX веков показало, что в основе каждой из них лежит определенный философский подтекст. Он может быть найден как в философии Древней Греции, так и в идеях русских космистов; он придает авторским системам большую значимость и смысл. Ведь именно благодаря высшим ценностям и служению идеалам образование в любой стране развивается и процветает. Выдающийся русский писатель Ф. М. Достоевский писал о том, что без высшей идеи не могут существовать ни человек, ни нация. Без высшей идеи не может существовать и

образование: «для учителя и воспитателя, для процесса воспитания и обучения крайне важно понимать, в чем же состоит эта высшая цель. По нашему мнению, такой высшей ценностью является то, о чем люди мечтают и спорят тысячелетиями, то, что является самым трудным для человеческого понимания – свобода» [152, с. 6] – писал отечественный публицист и журналист, теоретик педагогики Симон Соловейчик (1930-1996).

Анализ философского подтекста осуществляется в тесной взаимосвязи с изучением истории и философии науки, так как необходимо знать не только особенности различных авторских программ образования, но и историю возникновения самой идеи той или иной программы. Основу философского подтекста педагогических систем составляет совокупность знаний о ее создателе, понимание отличительных черт педагогической системы и ее изучение в исторической и философской ретроспективе.

«Школа-лаборатория в университете Чикаго» Д. Дьюи, «Свободная школьная община» Г. Винекена, новая школа в Саммерхилле А. Нилла, школа М. Монтессори – в основе этих систем была заложена идея гуманизма. Негативное отношение к прежней теории и практике воспитания, углубленный интерес к личности ребенка, новые решения проблем воспитания – все это служило опорой к созданию новой образовательной парадигмы.

Вальдорфская система образования, созданная в 1919 году в Германии Рудольфом Штайнером (1861-1925) также относилась к свободным педагогическим образовательным концепциям. Создание вальдорфской школы Штайнера было гармонично вплетено в развитие педагогических идей в Западной Европе и Америке начала XX века. Позже вальдорфская педагогика превратилась в мировое педагогическое движение – она стала не только системой образования, но и целой педагогической культурой. Особенно выделяется архитектурный стиль зданий школ, особая отделка помещений и даже одежда учителей. В мире существуют фирмы, выпускающие вальдорфские игрушки и школьные принадлежности для учебы: восковые мелки, натуральные краски и другие материалы для работы руками. Практика вальдорфской педагогики в форме

образовательных учреждений – детских садов и школ – получила распространение и в России в конце XX века [58].

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что исторические предпосылки возникновения вальдорфской педагогики берут свои начала как в новаторских идеях педагогов конца XVIII – начала XIX веков, так и в идеях педагогов конца XIX – начала XX веков.

1.2. Особенности вальдорфской системы образования

Послевоенное время на протяжении всей истории человечества – это время перехода и новых поисков, именно в такое время зарождаются новые инициативы во многих сферах жизни, в том числе и в образовании. После Первой мировой войны в Германии Рудольф Штайнер (1861-1925) представил новое видение вопросов образования, прочитав публичные лекции, что привело к появлению вальдорфской системы образования и созданию вальдорфской школы.

7 сентября 1919 года по просьбе Эмиля Мольта, советника и директора табачной фабрики Вальдорф-Астория, Штайнер стал основателем и директором школы для детей рабочих, нанятых Мольтом [39].

Штайнер взял на себя вопросы образования учащихся, обучения педагогического состава и до самой смерти – до 1925 года, был вдохновителем и педагогическим администратором школы. Школа в Штутгарте стала моделью для всех последующих вальдорфских школ мира.

Основой школы Штайнера стала идея общечеловеческого образования. Школа должна развивать физически здоровую, духовную, ясно мыслящую личность, а не «подготавливать» ребенка к взрослой жизни, давая теоретическую основу знаний, не подкрепленную практикой. Важнейшим понятием в процессе обучения в вальдорфской школе является «целостность», а основной задачей школы - «намерение дать образование всему человеку, его мышлению, чувству, воле или, иными словами, его голове, сердцу и рукам» [58, с. 191].

Как и многие авторские педагогические системы начала XX века, вальдорфская педагогика основывается на определенной философии – выделившемся из теософии учении Штайнера – антропософии.

Штайнер – австрийский доктор философии, педагог, лектор и социальный реформатор; он написал огромное количество сочинений, дал более 6000 лекций по всей Европе; основал антропософское движение. Изначально исследовал работы Гёте и его теорию познания, позже был приглашен в Теософское общество. Затем, в 1912 году покинул теософское общество, основав свое –

Антропософское. Общество обосновалось в швейцарском городе Дорнах, где было выстроено здание, названное в честь Гёте – Гётеанум. Примечательно, что в постройке Гётеанума принимали участие многие наши соотечественники, в число которых вошли поэты Андрей Белый и Максимилиан Волошин. Идеи антропософии вскоре захватили многие творческие умы; отчасти это было связано с ее всеобъемлющим, синкретичным характером.

Антропософия произошла от теософии. Теософия – это религиозное мистическое познание Бога через непосредственное общение с божеством. Первое упоминание теософии произошло во II веке нашей эры: неоплатоники Аммоний Саккас и его ученики ставили своей целью примирить все религии, утвердив универсальный принцип и общую систему этики на основе вечных истин. «В Теософской школе наряду со всеми философскими системами Греции преподавались буддийская, ведическая и магическая или зороастрийская системы. Этим также объясняется преобладание у древних александрийских теософов таких характерных для буддистов и индуистов качеств, как почтение к родителям и пожилым людям; братская любовь ко всей человеческой расе; чувство сострадания по отношению к бессловесным животным. Аммоний Саккас стремился утвердить систему моральной дисциплины, которая воспитывала бы в людях чувство гражданского долга; возвысить их сознание посредством поиска и созерцания единой Абсолютной Истины» [29].

Наибольшую известность данное учение получило благодаря русской писательнице Е.П. Блаватской и ее последователям. Оно было сформировано под влиянием ряда религиозно-философских концепций: брахманизма, буддизма, индуизма, а также оккультизма и гностицизма. Теософия Блаватской не отвергает ни одно из вероисповеданий, предлагает учиться у них.

К концу XIX века появилось учение Штайнера, которое позволило интегрировать восточные и западные философские взгляды в единую синтетическую систему. Этой системой стала антропософия, воплотившая в себе античные учения древности вкупе с христианством и эзотерической философией. Само слово «антропос» в переводе с греческого означает «человек», а слово

«софия» – «мудрость». Таким образом, антропософия расшифровывается как «мудрость о человеке», являющая целостную естественнонаучную концепцию мироздания, изучающую взаимосвязь между материей и духом.

В антропософском учении человек проходит большое количество перевоплощений, вследствие чего может обрести богоподобие. В одном из докладов Штайнер говорил о том, что реинкарнации человека существуют с того же времени, что и установление положения в пространстве Солнца, Луны и Земли. Человек является частью огромного космического организма. В те времена, когда в жизни человечества происходили великие изменения, не менее великие изменения происходили и в космосе.

На сегодняшний день всеобщее антропософское общество мирового масштаба находится в Дорнахе. Творческое наследие Штайнера огромно – более 350 томов, включая его собственные издания и стенографии лекций. Большое количество работ Штайнера посвящено образованию, в основе которого заложено антропософское учение. «Методика обучения и предпосылки воспитания», «Духовно-научные основы педагогики», «Общее учение о человеке как основа педагогики» и многие другие книги написаны для учителей вальдорфских школ и родителей. Важно то, что антропософия не преподается в вальдорфской школе детям ни как предмет, ни как религиозное учение. Педагогический потенциал антропософского учения заложен в его идеях и основах. Антропософия – своеобразный базис педагогических приемов, содержания образования учеников, управления школой и образования учителей.

Антропософские идеи стали основой в разработанной Штайнером системе образования. Первостепенные фундаментальные положения антропософии, которые непосредственно влияют на процесс образования в вальдорфской школе, заключаются в следующем:

- Тройственное строение человека, которое включает в себя душевную, духовную и телесную составляющие;

- Четыре сущности, соединенные в человеке: физическое тело; эфирное тело, астральное тело и высшее Я.

Первые три составляющие соответствуют мысли (интеллектуальные и познавательные способности), чувствам (эмоциональная сфера, художественные и творческие способности) и воле («производственные и практические» способности). «Достигнуто чрезвычайно много в познании человека телесного, но человек состоит из тела, души и духа. И в основе метода и сути воспитания в вальдорфской школе лежит мировоззрение, построенное на равноценном познании тела, души и духа человека» [200, с. 121].

Физическое тело человек получает в наследство от родителей и это первая сущность, развивающаяся с рождения; эфирное тело отвечает за жизненные силы и рост; астральное – за проявление психических переживаний; Я – бессмертная духовная составляющая человека. Эти сущности проявляются по очереди с промежутками в 7 лет. То есть все возрастные особенности в антропософии рассматриваются семилетиями. Задачей учителей является поддержать проявление этих сущностей и помочь им гармонично развиваться.

Эфирное тело рождается с выпадением молочных зубов. С этого момента, меняется и мироощущение ребенка: ранее в учебе были важны подражание и пример, теперь в основе обучения - следование и авторитет. Начинают активно развиваться душевные силы обучения, образная фантазия и память. В первый период, когда ребенок приходит в школу и до 9-летнего возраста воспитание и обучение происходит, исходя от ребенка; с 13 до 15 лет, при построении учебного плана важно развить интерес и симпатию к жизни, преподавать исходя из самой жизни [203].

Рождение астрального тела совпадает с пубертатным периодом подростка, (начало третьего семилетия). Это время отличается интенсивным эмоциональным взрослением, развитием интеллектуальных способностей: абстрактного мышления, «силы суждения» и «свободной мысли». «Ищется собственная точка зрения, и этот начавшийся поиск цели жизни связан со всевозрастающим желанием встать в самостоятельную ответственность как за

себя самого, так и за весь мир в целом» [53, с. 79]. Воспитание понимается Штайнером как «содействие развитию», и в этом смысле в 21 год с рождением «Я» начинается саморазвитие.

Строение человека по Штайнеру может интерпретироваться и с другой стороны: под телом можно понимать совокупность физического, эфирного и астрального; душа – совокупность трех душевных членов: воля, мышление и чувство; дух – «Я». Употребление той или иной схемы строения человека зависит от рассматриваемых задач.

Однозначно, основным принципом вальдорфской педагогики является не только развитие интеллектуальных способностей, но и эмоциональное взросление, и становление воли. В каждый период (каждое семилетие) человеческой жизни в момент появления физического, эфирного, астрального тела и высшей сущности «Я» нужно помнить о гармоничном развитии души, духа и тела, а именно, чувства, мышления и воли.

Интерес вызывают идеи Штайнера о темпераментах человека. В каждом человеке преобладает развитие какого-либо тела (сущности): физического, эфирного, астрального, Я. Преобладание той или иной сущности соответствует темпераменту. Так развитие физического тела свойственно меланхоликам; эфирное – флегматикам; астральное тело – сангвиникам; а сущность Я – холерикам. Каждый человек обладает уникальным смешением темпераментов, что обуславливает его индивидуальность. Понимание и знание возрастных особенностей детей, их темперамента и законов развития человека помогают учителю в трудных педагогических ситуациях, а также сопутствуют всему педагогическому процессу, в частности, его организации.

Антропософия составила базис педагогических приемов, содержания образования учеников, управления школой и образования учителей. Чтобы достичь наилучших результатов в системе образования, чтобы школа стала тем местом, где развиваются тело, дух и душа ребенка, необходимо и особенное строение самого учебного заведения, воплощенного во взаимоотношениях администрации с педагогами, родителями и учениками. Наиболее органичная

форма построения управления вальдорфской школы – горизонтальная, где руководство не сосредоточено только в верхней части управленческой иерархии. Горизонтальный способ организации ведет к принятию более мудрых, обоснованных решений и повышает эффективность работы в целом.

В лекции 1922 года, озаглавленной «Организация вальдорфской школы», Штайнер говорил о целостности организации. «Целое всегда есть нечто большее, чем простая сумма его частей» – это понятие является основой построения организации. Этот простой, но парадоксально неуловимый принцип также является тем, что стоит за тройственной философией жизни Штайнера.

Штайнер не смог внедрить тройственный социальный порядок на общественном уровне, однако, он ответил на запрос Эмиля Мольта – директора табачной фабрики «Вальдорф-Астория», создав систему образования, которая позволила учащимся приобрести необходимые физические, социально-эмоциональные и интеллектуальные способности. Цель Штайнера заключалась в том, чтобы вальдорфская школа стала толчком к социальным изменениям и, в конечном счете, моделью общества. Это отражено в учебной программе и структуре управления школой. Для достижения этой цели функционирование вальдорфской школы должно быть вдохновлено принципами антропософского учения о тройственном строении человека.

Строение школы Штайнер сравнил со строением человека, в котором основополагающими являются нервно-чувственная, ритмическая и метаболическая системы. Опишем их подробнее.

Нервно-чувственную систему, которая является первой независимой и узнаваемой в развивающемся зародыше, можно сравнить с педагогической сферой развития вальдорфской школы, которая начинается с классной инициативы. Это первая сфера, которая становится видимой организованной формой работы в школе. Так же, как нервная система позволяет осуществлять мониторинг и обслуживание систем одного человека, так учителя и сотрудники вальдорфской школы выполняют эту функцию для организации педагогического процесса. Этот педагогический орган обеспечивает учебный процесс, учебную

программу, а также отслеживает отношения детей, родителей и учителей между собой.

При создании первой вальдорфской школы Штайнер и Мольт, организовали работу школы так, чтобы было ясно, что новая организация прочно закреплена в сфере культурной жизни. Она должна была быть пронизана принципом культурного пространства и свободы. Школа не должна была зависеть от государства, а также от экономических и политических вопросов.

Штайнер был директором школы, но не в положении власти, а на основе «свободной воли и доверия учителей». Он помогал детям и учителям, разрабатывал учебные программы и принципы педагогики. Фактически Штайнер был педагогическим администратором развивающейся организационной «нервно-чувственной системе» школы.

Следующая – ритмическая система человека – это сердце, легкие, кровеносная, сердечнососудистая и дыхательная системы. Все системы работают ритмично в соединении друг с другом. Кровь, питательные вещества и кислород непрерывно распространяются по всему телу; легкие доставляют кислород из воздуха в кровь; кровь переносится артериями и является частью циркуляционной сети, которая распространяется во всех частях физического тела.

Сердце связано не только с регулированием кровотока и доставкой питательных веществ, но также с чувствами и эмоциональной жизнью. Место сознания может быть и в мозге, но источником совести является сердце и чувственная жизнь, которая сосредоточена в человеческой ритмической системе. Организационная ритмическая система развивается в эмбрионе во вторую очередь после нервно-чувственной системы.

Организационная «ритмическая система» в школе включает директора, совет попечителей, а также любые комитеты, группы и персонал, связанные с финансовыми, правовыми и управленческими вопросами. Эта система обеспечивает определенный средний уровень взаимодействия с посреднической и координирующей функциями. Средняя организационная «ритмическая функция» обеспечивает следующее:

- защита, уход и управление всеми финансовыми ресурсами;
- мониторинг и внедрение эффективного управления и оперативной деятельности;
- надзор за законностью;
- разработка и реализация долгосрочного плана и мониторинга деятельности по развитию сообщества и ресурсов педагогической деятельности;
- наблюдение за всеми официальными сообщениями, включая публикации, рекламу и официальные письма [230].

В первой вальдорфской школе Штайнер был директором, служил идеалам педагогики. Полный преподавательский состав и внутренняя коллегия преподавателей работали совместно, чтобы быть «сосудом для педагогического импульса», что являлось организованной нервной системой в духовном царстве школы. В течение первого четырехлетнего периода был создан совет директоров, где Карл Стокмайер, который наряду со Штайнером и Мольтом являлся основателем школы, выступал в роли школьного администратора и вел бухгалтерский учет. Это было началом развития и формирования самостоятельной организационной «ритмической системы». Мольт также был патроном, который оказывал экономическую поддержку, как лично, так и через завод.

Третья – метаболическая система, или система обмена веществ формируется в зародыше в последнюю очередь. Внутренности изменяют свое прежнее положение, потом формируются верхние и нижние конечности, затем отдельные пальцы. Система обмена веществ, и система конечностей являются, по Штайнеру, центром формирования человеческой воли.

Как и у человека, где метаболическая система является последней развивающейся независимой системой, так и в образовательной организации метаболическая система формируется третьей по счету. Организационную метаболическую систему можно назвать территорией развития сообществ и ресурсов. Она включает в себя всех сотрудников по вопросам развития,

управленческие группы и комитеты, родителей-добровольцев, родительскую ассоциацию, выпускников и совет школы. Все эти сообщества могут поддерживать школу своими финансовыми вкладами, а также уделять время деятельности, направленной на процветание и развитие школы. Метаболическая система свободной вальдорфской школы стала очевидной при новаторском вкладе и участии Мольта в качестве основателя и покровителя.

Одним из основополагающих принципов Штайнера было то, что ни один ребенок не будет исключен из школы из-за неспособности платить за обучение. Это привело к постоянным обращениям к таким источникам доходов, которые могли обеспечить экономическую и финансовую безопасность для будущего школы. Эти попытки можно рассматривать как формирующий импульс метаболической системы. Попытки включили следующие пункты:

- Деньги от фабрики «Вальдорф-Астория»;
- Оплата за обучение детей из семей бывших (нерабочих) работников фабрики;
- Пожертвования и поддержка от покровителя Мольта;
- Покровительство спонсорами детей, чьи семьи не могут позволить себе платить за обучение;
- Взносы отдельных волонтеров, включая обеспеченных семей школы и людей, связанных с антропософским движением;
- Создание вальдорфской школьной ассоциации, отвечающей за сбор школьных средств;
- Создание всемирной ассоциации школ, которая может привлекать средства для вальдорфских образовательных учреждений по всему миру [230].

Конечная организационная «метаболическая система» обеспечивает адекватную поддержку и ресурсы, как финансовые, так и человеческие. Это позволяет улучшить систему образования, сохраняя школу, учебный план, а также живую, развивающуюся, процветающую вальдорфскую педагогику.

Итак, повторим, что в антропософском учении все подразделяется на три составляющих: духовную, душевную и физическую – разум, чувство и волю соответственно. Так и строение школы, подразделяется на три составляющих:

- Нервно-чувственная система человека – это преподавательский состав, персонал и администрация школы – духовная составляющая – разум.
- Ритмическая система человека – это директор, совет попечителей, а также любые комитеты, группы и персонал, связанные с финансовыми, правовыми и управленческими вопросами – душевная составляющая – чувства.
- Метаболическая система – все сотрудники по вопросам развития, управленческие группы и комитеты, родители-добровольцы, родительская ассоциация, выпускники и совет школы – физическая составляющая – воля [230].

Рассмотрим подробнее основные принципы обучения в вальдорфской школе.

Уже в первой вальдорфской школе, созданной в 1919 году, сложились определенные принципы, кардинальным образом отличавшиеся от принципов других образовательных школ Германии того времени. Перечислим их и дадим пояснения.

- Возрастная ориентация учебного плана, акцент на возрастные особенности учащихся, принцип «неопережения», способствующие развитию здоровой личности.
- Специфика классного руководителя, или классного учителя. Один учитель ведет свой класс первые восемь лет обучения, продумывая учебный план таким образом, чтобы он отвечал всем потребностям именно его класса.
- Преподавание «эпохами». Один предмет, будь то родной язык, математика, история, физика, химия и т.д., преподается каждый день в течение 3-4 недель на первом сдвоенном (главном) уроке. Такой способ подачи материала дает возможность ученикам «погрузиться» в учебный предмет, темы которого последовательно изучаются во время той или иной эпохи. Другие уроки при преподавании «эпохами» проходят по расписанию.

- Важная роль устного рассказа учителя. В конце каждого урока классный учитель и учителя предметники рассказывают учащимся сказки, былины, мифы, исторические повести, истории о великих людях и т.д., соотносящиеся с темой урока, года или эпохи.

- Наличие в учебном плане таких предметов художественно-эстетического цикла, как: рукоделие, ремесла, музыка, лепка, живопись, эвритмия, садоводство.

- Совместное обучение мальчиков и девочек, отсутствие разделения по социально-материальному признаку.

- Отсутствие оценок и второгодничества, что дает возможность развиваться всем ученикам, независимо от способностей в соответствии со своими индивидуальными особенностями.

- Организация преподавания с ориентацией на ритм дня, недели, года.

- Интеграция специального врача, который проводит уроки, беседы, консультации, как с детьми, так и с родителями для отслеживания развития каждого отдельного ребенка.

- Включение в учебный план двух иностранных языков, начиная с первого класса, преподавание которых ведется особым способом.

- Еженедельные встречи (коллегии) учителей для обсуждения учебных и организационных вопросов, а также для постоянного обновления педагогических знаний, как в русле антропософии, так и общей педагогики.

- Коллегиальное самоуправление в школе администрацией, учителями, родителями учащихся.

- Совместная работа родителей и учителей, посвященная общей задаче воспитания.

Задача вальдорфской педагогики была определена Штайнером как «воспитание духовно свободной личности, способной в индивидуальном творчестве преодолевать тенденцию общества к консервативному воспроизводству существующих социальных структур и стереотипов поведения и таким образом действовать на пользу прогрессу» [58, с. 188-190].

Во время становления новой школы, Штайнер заложил не только основы педагогики, но и базу биодинамического сельского хозяйства, разрабатывал новые направления в драматическом искусстве, живописи, архитектуре и движении, развивал эвритмию.

Эвритмия – это особый и обязательный предмет во всех вальдорфских школах. Понятие эвритмии пришло из философии Пифагора и подразумевало умение человека находить во всех сферах жизни правильный ритм, начиная от рождения и заканчивая смертью, при этом учитывая ритм в жестах, мыслях, поступках, танце, музыке и речи. Навык нахождения правильного ритма помогает человеку включиться в музыку сфер, гармонию вселенной и соединиться с ритмом космического мирового пространства.

На сегодняшний день эвритмия понимается как искусство художественного движения под музыку или поэзию. Это сочетание особого гармонизирующего движения, напоминающего танец или пантомиму одновременно под поэтическую речь или музыку. Эвритмическое движение является по характеру художественным и в то же время целительным, потому что основано на глубоком переживании и понимании красоты, законов музыки и речи.

Содержание учебных программ и методы обучения строятся, исходя из возрастных особенностей детей, знания возрастной физиологии (раздел медицины), психологии и, конечно, педагогики – все эти науки в вальдорфской школе рассматриваются в неразрывном единстве. Рассматривать физиологию и психологию возраста независимо от педагогических воздействий окружающей среды, выделяя физиологические и психические «свойства возраста», как бы независимые от воспитания и обучения, а затем «учитывать» их в воспитании и обучении, неправильно [20, с. 615].

Неотъемлемым элементом уроков в вальдорфских школах является устный рассказ учителя. В конце главного урока учитель всегда оставляет время для сказки, рассказа, или истории с определенным смыслом и образом. Образ – это художественное представление, метафора, иносказание, притча, сравнение, символ. «Образы сказок и легенд, басен и мифов, преданий и сказаний оказывают

глубокое воздействие на формирование характера, совести, склонностей, симпатий к моральному (доброму) и антипатий к неморальному (злому). Образ обращен к переживанию и затрагивает всего человека: мышление, чувство, волю и является благодаря этому мощным средством воспитания» [20, с. 620].

В конце каждого года обучения в вальдорфских школах проходит театральный фестиваль. Учитель со своими учениками ставит спектакль, который отражает тему года или важную эпоху в обучении того или иного класса. Подготовка к спектаклю проходит в сотрудничестве с учителями предметниками: музыканты отвечают за музыкальную составляющую годового спектакля, учителя эвритмии ставят сценическое движение, на уроках живописи дети готовят декорации и т.д.

Одним из основных методов подачи материала в младшей школе является подражание учителю (обучение по модели: «делай, как я»). В этом возрасте дети еще неосознанно все повторяют за учителем, поэтому эта модель является действенной в процессе обучения. Это особенно важно в постановке устной речи и в вокальной работе: ежедневное хоровое говорение и хоровое пение, слушание красивой и правильной речи, красивого пения способствует развитию активного слушания, музыкального слуха, использованию правильных ударений в словах, построению грамматически правильных предложений. Благодаря подражанию учителю, ребенок лучше запоминает все, что было пройдено на уроке. Легче всего ребенку запомнить то, что включено в его активную деятельность, то, с чем он непосредственно действовал, а также то, с чем непосредственно связаны его интересы и потребности.

Важной частью обучения в младшей школе является телесная активность, которая способствует заучиванию наизусть больших текстов, как стихотворных, так и прозаических. Ко всем словам добавляются созвучные жесты, характеризующие речь (показывают то, о чем идет повествование), или звуки (твердые согласные или плавные гласные), размер стихотворения и т.д. Движения помогают выучить таблицу умножения, или падежи в языке: с помощью ритмического прохлопывания, или протоптывания, все выучивается намного

быстрее и легче. Маленькие дети запоминают все намного лучше, когда проживают это через собственное тело.

Необходимо выделить отношение и к образной эстетической подаче материала: всем записям учеников должны соответствовать красивые рисунки-иллюстрации к тексту; связанные на спицах или крючком вещи должны быть аккуратными; все рисунки после уроков живописи обязательно вывешиваются в классе и висят до следующего урока. Класс, в котором учатся дети, выкрашен в приятные спокойные цвета, в нем есть уголок, который учитель меняет в зависимости от времени года, праздников и событий (Приложение 1 «Педагогическая организация эстетической среды в вальдорфской школе»).

Отличительная особенность учебных программ в вальдорфских школах – это темы и эпохи каждого года обучения, из которых формируются уроки не только классного учителя, но и всех учителей-предметников.

Так, тематикой первого года обучения в современной вальдорфской школе являются сказки. Все объяснения правил: написания букв на уроках языка, изучение цифр, сложения и вычитания на математике, знакомство с иностранными языками, уроки искусства – все происходит через различные сказки и сказочных персонажей.

В первом классе «мы имеем дело с детьми – мальчиками и девочками – на седьмом году жизни. Все здесь очень подвижно и жизнерадостно, особенно перед уроком и на перемене. Смотреть на учителя вопрошающими и удивленными глазами дети начнут не сразу. Прежде необходимо пробудить их готовность. А это требует от учителя и воспитателя погружения в то миропонимание ребенка, в котором он пребывает примерно до девятого года жизни» [53, с. 11].

Важными темами второго года обучения являются басни, а также, сказания и жития святых. Основная задача второго класса – углубление знаний, полученных в первом классе.

Тема года в третьем классе – история Ветхого завета. Это значит, что на протяжении всего года учитель в конце главного урока ведет устный рассказ, посвященный библейским историям. При этом, эпоха на главном уроке может

быть посвящена как языку, или математике, так и изучению ремесел, строительству дома, или народным промыслам. В третьем классе одной из важных эпох года является изучение ремесел. Во время этой эпохи дети знакомятся с работой кузнеца; прядут на прялке (и мальчики, и девочки); выезжают на каникулах за город, где учатся строить дом, а также сеют рожь и пшеницу, которую через год, в четвертом классе, собирают, затем делают муку и вместе пекут хлеб на уроках труда.

Тема года в 4 классе – скандинавский эпос, мифология и былины. Эти темы, так же, как и в первых трех классах поддерживаются учителями предметниками. На уроках музыки обязательно поются песни на финском и норвежском языках, исполняются отрывки из Эдды и Калевалы, оркеструются былины и т.д. Исполнение музыкальных отрывков из Эдды особенно отвечают интересам учеников четвертого класса, так как звучат четко, ритмично, «квадратно». Детям в этом возрасте нужны рамки и правила, им нравится петь громко и распевно. На иностранном языке можно читать тексты про викингов и северную природу; а на труде – мастерить украшения скандинавских народов из металла.

Одной из основных и интересных эпох в четвертом классе является эпоха изучения родного города (в Московской школе – это Москвоведение). Во время ее изучения ученики с классным учителем на главных уроках много ходят по своему городу, рисуют карты и планы пройденных участков. Вначале – это план школьной территории, позже – соседних улиц; с каждым днем территория пеших прогулок увеличивается. Завершающим этапом в московской школе становится план и карта Кремля с близлежащими центральными улицами.

Первые 8 лет обучения, по идее Штайнера, считаются одним большим периодом, так как все эти годы класс ведет один учитель. В связи с этим, понятие «младшая школа» несколько сглаживается. Тем не менее, эти восемь лет делятся на три качественно различных этапа (1-3 класс, 4-6 класс, 7-8 класс). В возрасте 7-10 лет (1-3 класс) формируются темперамент, характер, способность памяти, воображение и многие другие важные черты личности, поэтому необходимо

именно в этом возрасте «...преподавать так, чтобы максимально сберечь здоровые силы тела для последующей взрослой жизни» [20, с. 619].

Для учеников младшего школьного возраста учитель является примером для подражания и любимым авторитетом. Важной задачей учителя становится выстраивание с детьми отношения доверия и тепла, так как потом, в виду возрастных изменений детей, это сделать будет очень трудно.

В 9-10 лет с ребенком происходят явные изменения: рост самосознания, усиление собственного «Я». Теперь не все строится на непререкаемом авторитете учителя. Ребенок начинает сомневаться и спорить, исчезают последние черты дошкольного возраста – спонтанность и естественность. Восприятие окружающего мира становится более осознанным. Штайнер особенно выделял этот поворотный этап в жизни ребенка, говоря о нем, как об этапе зарождения многочисленных внутренних вопросов, которые не всегда высказываются вслух, но абсолютно точно живут в ощущении. У детей появляется чувство изоляции от мира и неуверенность в себе, назревают психологические кризисы.

В связи этим учителя должны включать новые элементы в уроки 4-6 классов, поддерживая процессы развития самосознания учеников и развивая их точное восприятие реальности внешнего мира.

Самосознание не может развиваться без усиления элементов мышления, которое строится на основе аналитического метода. Важно выделение структур и элементов в целом. На уроках музыки – это введение нотного письма, длительностей, позже чтение нотного текста, освоение начал гармонии.

Аналитическое и теоретическое рассмотрение проблем может сильно отделять ребенка от реальности, поэтому следует помнить, что необходимо поддерживать и укреплять его связь с миром на новом, более сознательном уровне. Процессы самопознания и процессы познания природы являются взаимопроникающими.

Говоря об особенностях построения учебного плана в вальдорфской школе, нельзя не упомянуть о строении учебного дня. Как говорилось ранее, в антропософском учении все подразделяется на три составляющих: духовную,

душевную и физическую – разум, чувство и воля. Также и учебный день в вальдорфской школе на всех этапах обучения разделен на три части. Первая часть (духовная составляющая) – это активное мышление, присущее предметам научного цикла, где необходимо решение математических задач, активное слушание и четкое изложение своих мыслей. Вторая часть (душевная составляющая) – включает в себя предметы искусства: музыку и эвритмию. Третья часть (физическая, креативно-практическая, волевая) – включает в себя такие творческие предметы, как: лепка, рисование, ручной труд, вязание, шитье. Учебную программу Штайнер описал как тройственный союз методов воспитания: оживление науки, оживление религии и оживление искусства.

Чтобы применить на практике вальдорфскую педагогику, учителям необходим богатый объем знаний для расширенного понимания человека. Штайнер составил всеохватывающий инструментарий для возможностей такого понимания. Помимо изучения теоретических трудов и практического опыта, учителям полезно заниматься искусством, которое помогает облегчить общение с детьми и коллегами. Искусство способствует процессу мышления, активизируя фантазию для быстрого нахождения новых методических ходов. В процесс обучения каждый день включены предметы искусства, как для учеников, так и для желающих учителей.

Необходимо помнить о том, что в процессе образования учителя должны иметь в виду всю жизнь ребенка, а не только ее ограниченный школьный период. То есть, то, что учитель преподает ребенку сегодня, обязательно должно сыграть роль в его жизни завтра, через 10 или 50 лет. Штайнер, как основатель вальдорфской педагогики, «считал, что истинное искусство воспитания должно основываться на познании человека, на антропологии, задача которой состоит в том, чтобы выявить то особенное, что делает человека человеком. А поскольку педагогическая антропология рассматривает человека в аспекте его становления, в воспитании и в образовании, то антропологический подход должен быть выражен как в общей концепции школы, так и в деталях, например, в частных методиках и дидактике» [37].

В настоящее время в мире насчитывается более 1000 школ, находящихся в 60 странах, и более 2000 детских садов. Название «вальдорфская школа» является зарегистрированным международным брендом, права на его использование принадлежат Союзу независимых вальдорфских школ.

«Вальдорфская педагогика – не программа (пусть интересная и многообещающая), не набор методических приемов, не увлекательный проект, а глубокая философско-педагогическая концепция плюс многолетний практический опыт. В вальдорфской педагогике мы находим соединение того, что в нашей культуре разделено, соединение новой и глубинной “философии детства” – и богатого, разработанного до деталей искусства обучения и воспитания; здесь сплавлены “философия и ремесло”; гармонично проработаны пути и возможности мыслительного, эстетического, трудового, социального и морального воспитания, принципы индивидуального подхода и свободы в воспитании, вопросы режима дня и ритма года, – и все это в связи с живым, точным и разносторонним познанием развивающегося ребенка» [126, с. 101].

Обобщим изложенное.

Вальдорфская школа Штайнера так же, как и другие авторские школы, созданные в начале XX века в Западной Европе, имеет свое философское обоснование. В вальдорфской школе – это философское учение антропософия. Она определила систему образования; особенности организации вальдорфской школы; основные принципы обучения в ней и специфику построения учебного плана.

Все вальдорфские школы построены на основе определенных принципов и законов. Так, во всех школах стараются построить «горизонтальную» систему управления, где всю ответственность за учебный процесс несут учителя, которые образуют педагогический коллектив. «Директора в такой школе нет, а руководство осуществляет совет школы, в который входят родители, учителя и администратор, управляющий школьным хозяйством. Единственной целью такого объединения, таким образом, является совместная работа на благо учащихся» [37].

Во всех вальдорфских школах сохранены основные принципы обучения и специфика построения учебного плана. Организация школьного дня соответствует естественному дневному ритму ребенка, который благотворно влияет на развитие личности. В результате такого подхода лежит осознание того, что все силы души ребенка, его мысли, чувства и волеизъявления составляют единое целое и должны рассматриваться в совокупности и взаимосвязано, что, в конечном счете, создает необходимые условия и способствует гармоничному развитию [37].

1.3. Развитие идей вальдорфской педагогики в современной России

На сегодняшний день вальдорфское движение в России активно развивается, это связано во многом с ростом интереса общественности к альтернативным системам образования. Многие родители стараются отдавать своих детей учиться не в типовые общеобразовательные школы, а в школы с традицией и с особым отношением к ребенку. В связи с этим во многих городах России открываются семинары по обучению учителей вальдорфских школ, развиваются частные инициативы: детские сады и школы; растут уже существующие вальдорфские учебные заведения, куда с каждым годом приходит все большее количество учащихся.

В 80-е годы XX века можно было наблюдать следующие тенденции в образовании, которые требовали значительной модернизации:

- учебные планы и программы Советской школы были крайне унифицированы, что вообще не предполагало индивидуального подхода к ребенку;
- уклон к предметам естественнонаучного цикла в послевоенное время сильно снизил уровень преподавания гуманитарных предметов;
- идеологизированность школы не давала широкого кругозора учащимся, не предполагала наличие индивидуального мнения или разносторонности решений по многим вопросам, что приводило к ограниченному представлению о картине мира в целом.

В 1992 году Российским парламентом был принят новый закон об образовании, в который в 1996 году были внесены изменения. Новые принципы образовательной политики заключались в следующем: приоритетность общечеловеческих ценностей и гуманистический характер образования; единство федерального, культурного и образовательного пространства; образование доступное для всех; светский характер образования в государственных учреждениях; демократическое управления образованием и автономность

образовательных учреждений, свобода и плюрализм в образовании. Основной целью образования стало создание благоприятных условий и предпосылок для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, которые будут способствовать ее самоопределению и самореализации.

Прошлая унификация, объединяющая все образовательные учебные заведения Советского Союза, ограничивала возможности школьника в овладении знаниями и препятствовала самостоятельному выбору содержания и методики обучения, в скором времени появилось осознание того, что школа старого уклада изжила себя. Одним же из важнейших отличий постсоветской системы образования стала возможность учебного заведения выбирать свой собственный учебный план и свою программу обучения [61, с. 333]. В новой концепции образовательное право России было прописано демократичным способом, что давало возможность развития авторских образовательных систем.

Изменения в государственных общеобразовательных школах происходили крайне неспешно. По сути, школа сохранила основные черты советской системы последних годов, но при этом снизился уровень идеологизированности, школа стала гуманнее и менее бюрократизированной. Начала формироваться новая система, подразумевающая личностный аспект в образовании; творческую ориентацию; развивающий, индивидуальный подход.

Благодаря новому закону об образовании появилась возможность открывать частные авторские школы с особым инновационным подходом к обучению детей. Начинается активное освоение зарубежных образовательных программ, открываются различные педагогические клубы по интересам, многие учителя и работники образования «загораются» инновационными идеями. В России стали развиваться новые педагогические идеи Френе, Монтессори, Нилла, а также идеи вальдорфской педагогики. Те системы, которые на Западе имели уже сложившиеся педагогические традиции, выступали как нечто радикально интересное и новое для российского образования. Среди первых альтернативных образовательных инициатив была и Свободная вальдорфская школа, открытая в 1992 году. «То было время борьбы со старым, время создания свободного

пространства и – ожидания: что же придет на это освобождающееся пространство? Каким оно будет – может быть, – это Новое?» [121, с. 3].

История Московского вальдорфского движения начинается в 1989 вместе с открытием педагогического клуба «Аристотель». И уже в апреле этого же года на базе клуба «Аристотель» была открыта первая вальдорфская группа детского сада. В «Аристотеле» проходили лекции и зарубежных педагогов, интерес к которым был очень велик – зал, вмещавший более ста человек, был постоянно переполнен. На постоянной основе действовал лекторий, а затем в 1990 году открылся Московский педагогический семинар для подготовки «сертифицированных» вальдорфских учителей.

Первый Московский вальдорфский семинар был зарегистрирован в рамках Российского Открытого университета. Основатель и ректор университета Борис Михайлович Бим-Бад был активным участником образовательного обновления конца 80-х годов. Известные зарубежные вальдорфские деятели приезжали преподавать на этом семинаре. «Вальдорфская педагогика очаровывала многих педагогов, студентов, родителей удивительным сочетанием художественности и педоцентризма, духом свободы и философской глубины. Она стала для многих живым ответом на ряд давно поставленных мучительных педагогических вопросов: как достичь того, чтобы дети любили школу? Как сделать школу родной для родителей? Как учить живо, а не абстрактно математике и грамматике? Как ориентировать преподавание не только и не столько на пресловутую “логику учебного предмета”, сколько на ребенка? Как работать в большом классе? Как учить всех детей, а не отобранных по тем или иным селективным критериям? Как достичь свободы педагогического творчества для учителя? Как создать и поддерживать в школе духовно-насыщенную, живую атмосферу? Как школа может стать действительно свободной и самоуправляемой? И т.д.» [121, с. 8].

Многие учителя, побывавшие в те годы на семинаре, основали свои вальдорфские инициативы в городах России: в Самаре, Ярославле, Набережных Челнах, Казани, Рязани, Красноярске и других городах. Периодический

двухгодичный семинар по подготовке вальдорфских учителей действует и сейчас на базе Московской вальдорфской школы им. А.А. Пинского. «В самом начале 90-х годов по России прошла некая “вальдорфская волна”. Статьи о вальдорфской педагогике заказывались изданиями с тогда еще миллионными тиражами (“Семья и школа”, “Учительская газета”, “Демократическая Россия” и др.). Центральное телевидение не раз транслировало объемные передачи, посвященные альтернативной системе образования порой даже в “золотое время”. Курсы западных педагогов, организуемые без всякой рекламы, легко собирали большие аудитории. Лекции по вальдорфской педагогике читались в престижных российских залах: в Библиотеке иностранной литературы в Москве и в Герценовском институте в Петербурге, в Казанском университете и на психологическом факультете МГУ, в педагогических институтах от Рязани до Тобольска» [126, с. 149].

Московская Свободная вальдорфская школа была открыта как негосударственное образовательное учреждение 1 сентября 1992 года. Главным идеологом и создателем школы стал Анатолий Аркадьевич Пинский (1956-2006), описавший всю историю становления вальдорфского движения в России в книге «Пайдейя». Учителями и воспитателями были первые выпускники вальдорфского семинара, а помощь в создании школы оказал департамент Московского образования. Школа находилась в постоянном контакте с зарубежными коллегами: беспрестанно приезжали учителя из различных европейских городов, помогали в развитии школы, обучали педагогов.

Позже, в связи с ужесточившимися правилами в системе образования, которые привели к постепенному угасанию авторских школ, критике инноваций, в связи с ухудшением экономического положения в стране, ряд вальдорфских школ в России пришлось закрыть, а Московская вальдорфская школа получила статус государственного образовательного учреждения. Впоследствии, школе и учителям пришлось произвести ряд изменений в программе обучения и системе вальдорфского образования, чтобы одновременно оставаться и авторской, альтернативной школой, и государственным образовательным учреждением,

отвечающим всем нормам образовательных стандартов, что требовало глобальной адаптации вальдорфской программы.

Первая проблема, с которой столкнулись в вальдорфской школе в России – это длительность обучения, которая, по федеральным государственным стандартам рассчитана на 11 лет. В школах Европы (Германии, Скандинавии) обучение длится 12 или 13 лет, программа вальдорфских школ рассчитана на этот период. Российскому вальдорфскому образовательному движению пришлось переработать всю программу, приспособив ее к одиннадцати годам обучения.

В 2009 году в свет вышла книга «Образовательные программы российских вальдорфских школ», ставшая итогом многолетней совместной работы учителей вальдорфских школ России и зарубежных специалистов. Цель этой работы состояла в том, чтобы привести учебные программы вальдорфских школ России в соответствие с требованиями государственных образовательных стандартов. При этом было необходимо максимально сохранить специфику подхода вальдорфских школ к формированию программы обучения и учебных планов. Программы были отрецензированы специалистами ведущих институтов РАО.

Существенной особенностью явилось то, что в вальдорфской системе образования нет строгих рамок в программе обучения. В зависимости от класса, учителя, подготовки учеников и многих других факторов программа может изменяться. «Все приведенные учебные программы для вальдорфской школы являются примерными. Структурирование учебного материала, распределение часов по темам (эпохам), выбор примеров для рассмотрения и форм учебной деятельности, учащихся происходит в каждой отдельной школе по-своему» [20, с. 19].

Далее появилась проблема государственных аттестаций. Они были осложнены тем, что в вальдорфской школе материал по некоторым предметам преподается в ином порядке по сравнению с традиционной российской общеобразовательной школой. На выходе уровень полученных знаний практически не различается, но порядок их освоения остается различным.

Российское законодательство требует для всех государственно аккредитованных школ прохождения аттестации после 4, 9 и 11 классов. Перед прохождением аттестации в вальдорфской школе приходится прибегать к традиционным методам обучения, таким как тестирование, написание традиционных контрольных работ и так далее. В 4 классе это вызывает трудности, так как на первой ступени обучения педагоги стараются вносить как можно меньше изменений в программу, чтобы наиболее полно следовать принципам вальдорфской педагогики гармоничного разностороннего развития личности, а не «натаскивания» ребенка на сдачу определенного материала.

Штайнер неоднократно подчеркивал тот факт, что дети после 3, 6, 8 классов вальдорфской школы должны иметь возможность при желании без проблем перейти в следующие классы обычных школ. «Учительский коллектив вальдорфской школы желал бы вести обучение таким образом, чтобы первые три года учителя были совершенно свободны при распределении учебного материала. При этом школа стремится к тому, чтобы к окончанию третьего класса дети достигли того уровня знаний, который полностью соответствует образованию трех классов государственной школы, и ребенок, уходя из третьего класса вальдорфской школы, смог свободно поступить в четвертый класс любой общеобразовательной школы. В четвертом, пятом и шестом классах вновь должно иметь место свободное распределение учебного материала. По окончании шестого класса дети в вальдорфской школе должны овладеть учебной программой шести классов средней школы (это соответствует двенадцатилетнему возрасту ученика). То же самое относится и к обучению в седьмом-восьмом классах. Дети должны полностью усвоить учебный материал реальной школы и быть в состоянии перейти в соответствующие их возрасту классы другой средней школы» [126, с. 117-118].

Практика показывает, что некоторое запаздывание в программе по русскому языку и математике в 1-2 классах не влияет на результаты учащихся к концу 4-го класса. В итоге, объем изученного материала в вальдорфской школе соотносится с объемом материала в традиционной общеобразовательной школе. На

сегодняшний день разработка учебных планов отвечает и принципам вальдорфской педагогики, и задачам промежуточных государственных аттестаций.

Один из современных исследователей вальдорфской педагогики в России, автор книг, статей и диссертации по вальдорфской педагогике, заместитель директора Смоленской вальдорфской школы и действующий педагог – Владимир Анатольевич Пегов в своей книге «Вальдорфская педагогика в России: опыт первых трех семилетий. Обзор научных статей» (2013 год), посвятил одну из глав сравнению результатов сдачи ЕГЭ учениками вальдорфских и традиционных общеобразовательных школ. В своем исследовании Пегов рассмотрел данные сдачи ЕГЭ в 2011-2012 гг. и выявил, что результаты ЕГЭ по русскому языку у выпускников вальдорфских школ выше, чем в среднем по стране. Индивидуальные достижения вальдорфских выпускников могут приближаться к 100 баллам.

Второй обязательный предмет для сдачи ЕГЭ в 2012 году – математика, не показал столь высоких результатов ни у выпускников вальдорфских школ, ни в среднем по стране. В отчетах Федерального института педагогических измерений видно, что уровень изучаемого материала по математике довольно высок, но выпускники, поступающие в гуманитарные вузы, недостаточно мотивированы, чтобы сдать математику на высший был, так как им достаточно набрать баллы, чуть превышающие заданный минимум. «В итоге, какое-либо статистическое обобщение будет здесь, чаще всего, научно не корректным. Ситуация в данном случае достаточно простая: сильные ученики показывают высокие результаты, слабые ученики – слабые» [114, с. 135].

Естественно, вальдорфская школа не может противоречить идее экзаменов, учитывая то, что вся жизнь человека – это цепочка экзаменов и испытаний. Но из-за того, что государство все больше определяет содержание экзаменов, вплоть до мельчайших деталей, появляется опасность сокращения и унификации учебного вальдорфского плана. Этот вопрос наиболее остро возникает в старшей школе. Вследствие этого, учителям зачастую приходится давать совсем не тот материал

для изучения, который мог бы реально заинтересовать и мотивировать к активной учебе учеников старшей школы. В Швейцарии эту проблему удалось решить через систему внутренних школьных экзаменов, признаваемых в кантоне. В России же школы выполняют свою часть общественного заказа, стараясь интегрировать подготовку к экзаменам в обычный рабочий график школы.

На протяжении 25 лет выпускники вальдорфских школ поступают в лучшие ВУЗы страны, показывают себя творческими, мотивированными, заинтересованными личностями, умеют выходить из сложных ситуаций нестандартным способом, из чего можно сделать вывод, что система вальдорфского образования вполне адаптировалась к условиям обязательной государственной аттестации в России.

Актуальный вопрос, интересующий многих, кто впервые узнает о вальдорфских школах, это подготовка классного учителя, который должен вести свой класс первые восемь лет обучения. Это один из самых проблематичных вопросов, так как преподавание различных предметов с 1 по 8 класс – задача крайне сложная. Зачастую, именно из-за недостаточной подготовки кадров классных учителей вальдорфские школы в Европе могут вызывать ощущение школ с поверхностными знаниями. «Для родителей, для обычных педагогов и для российских ученых, идея 8-летней работы классного учителя является одной из наиболее проблематичных во всей вальдорфской системе» [126, с. 120].

Для подготовки новых вальдорфских учителей в России необходима интеграция Западного и отечественного опыта. Перенимать опыт только Западных вальдорфских педагогов недостаточно, так как западные педагоги не могут понять специфику Российского образования в целом. Со временем вальдорфское движение должно прийти к самовоспроизводству, «но и в этот период, и после него будут важны для нас международные связи в вопросах подготовки учителей и повышения их квалификации» [126, с. 128].

В Московской свободной вальдорфской школе нашли логичный выход из сложной ситуации подготовки классных учителей. Классные учителя ведут свой класс до 7-8 года обучения, но на новые эпохи и предметы (химия, физика,

биология, география и т.д.) приглашаются учителя-предметники. Классный учитель ведет свой профильный предмет, так как все учителя начальных классов в Московской вальдорфской школе помимо образования педагогов начальных классов имеют дополнительное образование педагога-предметника.

Для вальдорфской школы характерно «горизонтальное управление» организацией, то есть такое управление, где нет директора, где коллектив, в который входят учителя, сотрудники и администрация школы, принимает все решения коллегиально. Для многих первопроходцев вальдорфского движения в России эта идея казалась очень вдохновляющей и интересной, но в реальности воплотить ее в жизнь оказалось совсем нелегко. Как показала практика, многие люди не готовы к коллегиальному самоуправлению, не умеют принимать совместные решения или привыкли к вертикальной системе власти, с отношениями «начальник – подчиненный». Оставались нераскрытыми вопросы, как в итоге принимать коллегиальные решения: голосовать, или откладывать вопросы до наступления единогласия, принимать ли их волевым решением или искать компромиссы. Также появилась тенденция принимать решения, а затем их не выполнять, после чего встал вопрос о законодательной и исполнительной функциях школьного самоуправления.

Горизонтальное управление несет в себе черты живого растущего организма. В системе горизонтального управления каждое подразделение и сотрудник специализируется на выполнении своих функциональных задач; в каждой группе или подразделении есть руководитель, наделенный полномочиями по принятию решений и ответственный за работу в группе. В такой системе каждый сотрудник должен быть полностью вовлечен в работу: головой, душой и делами; осознанно управлять процессами обновления и изменения организации; культивировать командный способ принятия стратегических решений. В таких организациях должно происходить постоянное обучение руководителей и сотрудников по «уплощению» структуры власти, делегированию полномочий и ответственности командами.

Неумелое строение коллегиального управления приводит к конфликтам. Возникает ситуация, где каждый хочет руководить, но руководить без обязательств и без юридической ответственности. Как показывает практика, после неправильно выстроенного коллегиального решения отвечает за него один единственный руководитель-директор, а коллегия складывает свои полномочия. Таким образом, идея коллегиальности, направленная на повышение индивидуальной ответственности, может незаметно превратиться в средство деперсонализации ответственности, ее размывания.

«Даже в Европе, в странах с многолетней вальдорфской традицией, внутренние конфликты приводят к весьма негативным последствиям. Очень сильный пример – статья Пера Реннова из юбилейного международного сборника «Waldorfschule – Weltweit» (Stuttgart, 1994). Автор пишет о печальной тенденции ослабления вальдорфского движения в Дании. В стране, где законодательство по отношению к свободным школам является идеальным для Европы. Внутренние конфликты, как их ни пытайся скрыть, постепенно выходят наружу и приводят к ухудшению репутации датских вальдорфских школ, к оттоку из них родителей и учеников» [126, с. 123-124].

В Московской вальдорфской школе за 25 лет не выстроилась полная структура настоящего горизонтального управления. В школе есть директор и администрация, они занимаются сугубо организационными, кадровыми и конфликтными вопросами. Организуют взаимодействие с внешним миром, чтобы вальдорфская школа не казалась замкнутой, закрытой системой, а была доступна всем желающим педагогам, директорам и родителям. Есть также коллегия школы, в которую входят инициативные учителя, ратующие за горизонтальное управление. Из-за сложившейся ситуации в системе образования в Москве (объединение школ в комплексы, государственные аттестации, обязательное участие школ в городских мероприятиях), немногие решения коллегии могут приниматься без одобрения директора. В любом случае, если коллегия и принимает решение, то директор может «зарубить любую идею на корню».

В школе работают и учителя, не входящие в коллегия. Чаше это учителя-предметники, работающие в старшей школе и мало интересующиеся вальдорфской системой образования: «В школу иногда приходят для работы в старших классах некоторые опытные учителя, практически не знакомые с вальдорфской педагогикой. Мы должны брать на работу их, ибо других нет. Они зачастую говорят мне: “Мы знаем, что это не обычная школа. По какой методике мы должны работать?”. Я отвечаю: “Во-первых, вы должны начинать работать так, как вы умеете и как вы работали последние 10 или 5 лет; мы не навязываем вам сразу какой-либо особой методике, да и такое навязывание просто бесполезно. Во-вторых, для нас самое главное – чтобы дети учились у вас с интересом, чтобы это была не зубрежка, чтобы в преподавании было меньше пустых и слишком общих абстракций, чтобы на уроках была реальная коммуникация между вами и учениками; работайте, по возможности, творчески. В-третьих, важно, чтобы между вами и детьми возникло взаимное доверие, если угодно – симпатия. В-четвертых, вот мы издали около 40 книг по вальдорфской педагогике; вот та книга и еще эта – по вашему предмету; почитайте, может, что-то вас заинтересует, мы всегда готовы обсудить какие-то вещи из этой литературы; в-пятых, у нас проходят такие-то и такие-то курсы с опытными зарубежными преподавателями, вы можете их посещать бесплатно”. И так далее. Для начала этого достаточно, а дальше – с каждым учителем дела идут по-разному, индивидуально» [196].

Коллегия старается охватить как можно большее количество учителей и привлечь их к общей педагогической и философской работе, в коллегии всегда ищут новые пути развития. Так, к примеру, на базе Московской вальдорфской школы проходит годовой обучающий семинар: «Инструменты горизонтального лидерства для антропософских организаций». На этот семинар приезжают учителя, родители и администрация вальдорфских школ из многих городов России. Авторы курса: Сергей Ивашкин и Иоахим Хайнц – консультант по развитию, коуч и эвритмист. Они делятся методиками и инструментами, проводят

практикумы и бизнес-игры, которые в дальнейшем должны помочь организациям выстроить настоящее горизонтальное управление.

В Москве практически все школы стали комплексами, включающими в себя большое количество учебных заведений, так объединили и «Московскую вальдорфскую школу им. А.А. Пинского» с близлежащими детскими садами и школами. Принадлежность вальдорфской школы к комплексу учебных заведений сильно ограничивает ее как в правах и возможностях, так и в коллегиальном управлении.

Сложность возникает еще и в том, что каждый год количество классов в вальдорфской школе растет, в связи с этим, усложняется и система коллегиального управления, которая уже не может охватить такое большое количество учителей и сотрудников школы. Итогом становится традиционная вертикальная система управления с элементами коллегиальности.

Учитывая наличие проблем с введением и адаптацией вальдорфской системы, проанализируем труды наиболее компетентных авторов по развитию вальдорфской педагогики в России.

Основными теоретиками Российской вальдорфской педагогики сегодня на наш взгляд являются: Анатолий Пинский, Владимир Загвоздкин, Владимир Пегов и Сергей Ивашкин.

Анатолий Аркадьевич Пинский (1956-2006) – российский педагог, член Российского общественного совета развития образования, координатор экспертно-аналитического Центра Минобразования РФ, один из разработчиков реформы образования 2000 года, советник Министра образования РФ, создатель и первый директор московской вальдорфской школы №1060.

А.А. Пинский был выдающимся педагогом, философом образования, автором многочисленных книг по педагогике, философии и еврейской культуре. Внес огромный вклад не только в развитие вальдорфской педагогики в России, но также и в систему образования в целом. Одно время А.А. Пинский работал помощником министра образования и разработчиком масштабных федеральных проектов по профильному обучению, общественному управлению и новой

системе оплаты труда. В 2007 году книга А.А. Пинского «Новая школа» была удостоена премии Правительства РФ в области образования.

Перечислим наиболее значительные работы А.А. Пинского: «Новая школа», «Либеральная идея и практика образования», «Образование свободы (и несвобода образования)», «Традиция и мейнстрим», «Сон образовательной политики: Ночь перед Рождеством?», «Экономика школа и эффективная школа (сборник, перевод с немецкого и составитель)», «Пайдейя» и др.

Владимир Константинович Загвоздкин является заведующим научно-методической лабораторией комплексной оценки и повышения качества образования Московского института открытого образования, ведущим научным сотрудником ФГАОУ «Федеральный институт развития образования», экспертом комиссии по развитию образования Общественной палаты РФ, преподавателем вальдорфского семинара при Московском центре вальдорфской педагогики. Один из инициаторов вальдорфского движения в России. Ведет исследовательскую работу в области современных проблем образования, философско-методологических проблем педагогики и психологии. Автор многочисленных публикаций и учебных курсов по проблемам современного образования и вальдорфской педагогике; автор нового стандарта дошкольного образования.

Наиболее существенным является вклад В. К. Загвоздкина в развитие дошкольного вальдорфского образования. Ярким свидетельством этого является его книга «Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка». В. К. Загвоздкин стал также одним из авторов проекта Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования. Основной вопрос, на который, по мнению В. К. Загвоздкина, важно обратить внимание, это то, как детский сад может подготовить ребенка к школе; как он может стать для ребенка интересным, запоминающимся и не загружающим лишней информацией; как сделать так, чтобы переход в школу не стал для ребенка стрессом.

Зачастую детские сады начинают готовить ребенка к школе, обучая тому, что его там ожидает: чтению, письму и счету. Но в младшем возрасте наиболее важную роль играют высокая самооценка, стабильное психологическое

состояние, вера в свои силы и социальные возможности, игровая деятельность детей. Все это достигается за счет создания определенной творческой, спокойной атмосферы в детском саду, без принудительных занятий или уроков.

К примеру, для обучения чтению не нужно вводить конкретное занятие по этому предмету, лучше оборудовать уголок грамотности в группе. В нем должны находиться книги, бумага и карандаши, а воспитатели совместно с детьми будут читать сказки и истории, рассматривать книжки с картинками. Дети могут сами придумывать истории, а взрослые за ними записывать. Таким образом, без прямого обучения начинается знакомство с чтением и грамотой, а каждый ребенок овладевает ими в своем темпе.

Такое учение приносит детям радость и не связано со стрессами и принуждением. Мозговые центры ребенка, отвечающие за чтение, еще не сформированы, в связи с этим, обучение чтению в дошкольном возрасте не только не будет полезным, но даже сможет нанести существенный вред развитию многих детей.

Владимир Анатольевич Пегов – учитель и заместитель директора Смоленской вальдорфской школы, доцент кафедры педагогики и психологии Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма.

В настоящее время В.А. Пегов является автором многочисленных статей и книг по вальдорфской педагогике, учебных пособий по психологии и педагогике. Его книги и статьи написаны живым, понятным языком, они вызывают интерес читателя, делают вальдорфскую педагогику понятной для каждого.

Особый интерес представляет книга В.А. Пегова «Вальдорфская педагогика в России: опыт первых трех десятилетий. Обзор научных исследований». В ней автор рассматривает историю вальдорфского движения в России; сравнивает результаты различных педагогических систем; проводит анализ вальдорфской педагогики в мировом масштабе и в масштабе России; экспериментально изучает степень удовлетворенности учащихся и их родителей вальдорфским образованием; дает характеристику различным научным статьям и книгам, посвященным вальдорфской педагогике в России.

Сергей Петрович Ивашкин – учитель и заместитель директора Самарской Вальдорфской школы, представитель Ассоциации вальдорфских школ России в Европейском Совете. С.И. Ивашкин успешно руководил Федеральной экспериментальной площадкой министерства образования России, организованной на базе Самарской вальдорфской школы, впоследствии, школа получила грант и статус стратегически важного эксперимента в развитии образования Российской Федерации. Журналист по первому образованию, С.И. Ивашкин продвигает идеи вальдорфской педагогики благодаря созданному им проекту «Вальдорф ТВ». На сайте данного проекта автор ведет цикл передач, посвященных вальдорфскому движению; публикует записанные лекции ведущих представителей вальдорфских школ; отвечает на актуальные вопросы про вальдорфскую школу, способствует популяризации идей вальдорфской педагогики в России.

Говоря о современных путях развития вальдорфской педагогики в нашей стране, нельзя не вспомнить одного из ведущих педагогов Москвы – директора центра образования №109 – Евгения Александровича Ямбурга. В своей книге «Школа для всех», которая стала лучшей педагогической книгой России 1997 года, Е.А. Ямбург описывает модель адаптационной школы. Основная идея школы Е.А. Ямбурга – это идея массовой школы для детей самых разных возможностей и способностей. Е.А. Ямбург стал первым директором в Москве, открывшим на базе своей школы один вальдорфский класс. Этот эксперимент серьезно готовился и впоследствии отслеживался специалистами. Каждые три месяца ученики вальдорфских и обычных классов проходили тесты и испытания для сравнения полученных знаний, умений и навыков.

В книге Е.А. Ямбурга «Школа для всех» приведена сравнительная таблица методов традиционной общеобразовательной школы и вальдорфской школы автора В.А. Могилевской. В своем исследовании Могилевская предлагала внедрить в традиционную общеобразовательную школу альтернативные методы вальдорфской педагогики и определить, что может быть адаптировано к

отечественным социокультурным условиям и педагогическим реалиям, не нарушая органики системы.

После обстоятельного сравнительного анализа в школе Е.А. Ямбурга был введен экспериментальный вальдорфский класс. После окончания начальной школы экспериментальный класс предполагалось вывести на государственный образовательный стандарт.

Учитывая особенности вальдорфской педагогики, были использованы традиционные методы контроля: опрос, наблюдение, проведение контрольных работ и т.д. Как показала практика, дети экспериментального класса после окончания четвертого года обучения достигли необходимого уровня техники чтения, знания математики и русского языка. Успехи вальдорфского класса в эстетическом цикле во многом опережали успехи сверстников из обычных классов. В вальдорфском классе каждый ученик владел двумя музыкальными инструментами, для своего возраста хорошо ориентировался в классической музыке, легко осваивал любые сценические пространства и т.п. Учителя, преподающие в экспериментальном вальдорфском классе, подчеркивали повышенную мотивацию к любым видам учебной деятельности, умение мгновенно включаться в работу, открытость и коммуникабельность учеников.

Вальдорфский класс начал свою работу с детского сада, группу 4-х летних детей взяла под свою опеку выдающийся педагог, а в настоящее время писатель и журналист Марина Семеновна Аромштам. Опыт работы в вальдорфском классе центра образования Е.А. Ямбурга описан в ее книге «Как дневник. Рассказы учительницы» [13]. Детей своего первого класса в школе Е.А. Ямбурга она вела с 4-х летнего возраста до 6 класса.

Характерно, что М.С. Аромштам не пишет конкретно о вальдорфской педагогике, но все ее работы пронизаны главной идеей гуманного и свободного образования. М.С. Аромштам - кандидат педагогических наук, девятнадцать лет проработала учителем начальных классов, а в 1997 году стала финалистом Московского конкурса «Учитель года». С 2000 по 2007 г. курировала инновационные проекты дошкольных учреждений и учреждений для детей-сирот.

Статьи М.С. Аромштам по проблемам педагогической реальности публиковались в газетах и журналах. Много лет сотрудничает с такими СМИ, как «Мой ребенок», «Российская газета», «Крестьянка», «Учительская газета», «Дошкольное образование», «Школьный психолог», «Огонек», «Pshychologies».

С 2000 года Марина Аромштам является главным редактором газеты «Дошкольное образование» (ИД «Первое сентября»). С 1998 года вышло несколько ее книг по педагогике и методике обучения, а в 2007 в журнале «Кукумбер» были опубликованы первые художественные произведения М.С. Аромштам — рассказы из цикла «Мохнатый ребенок». В 2008 году ее повесть «Когда отдыхают ангелы» была удостоена Большой премии конкурса «Заветная мечта». С декабря 2011-го — главный редактор сайта «Папмамбук».

Е.А. Ямбург пишет о возможности внедрения различных педагогических систем в одной школе, «но лишь при отсутствии дилетантизма, при осмысленной корректировке любых применяемых технологий обучения с учетом индивидуальных различий детей...» [214, с. 115]. Такое мышление педагогов Ямбург называет многопарадигматическим.

Говоря о положительных результатах внедрения вальдорфской педагогики в России, невозможно обойти стороной аргументы ее противников.

У российских педагогов вызывают вопросы такие аспекты, как: главенствующая роль классного учителя, который ведет все предметы до 8 класса; второстепенность «прочных» знаний; отказ от исключительного использования устаревшей классно-урочной системы с фронтальным обучением; разрыв между классической вальдорфской педагогикой и современными отечественными и мировыми исследованиями в области образования.

Противников вальдорфской педагогики довольно много, свободное пространство интернета наполнено негативными отзывами о ней.

Противоречивым является мнение о том, что вальдорфская педагогика отстает от общей системы образования, в ней не идут в ногу со временем, обучаются без компьютеров и инновационных методик. Мы согласимся с тем, что в начальной школе, в процесс обучения не включена работа на компьютерах.

Программа начальной школы настолько насыщена и увлекательна, что детям не приходится думать о гаджетах [78].

В школе разработаны правила пользования мобильными телефонами, по которым ученики могут их использовать только на переменах и только на первом этаже школы. Исключением являются уроки в старшей школе, где по просьбе учителя, нужно найти какую-либо информацию и воспользоваться интернетом со своего личного устройства. Стоит отметить, что с 2015 года Московская вальдорфская школа попала в ряд школ, вошедших в эксперимент по внедрению системы «Московская электронная школа» (МЭШ). Ученики средней и старшей школы одни из первых в Москве оценили современные нововведения. Теперь вместо обычной меловой доски в школе используются многофункциональные интерактивные панели с сенсорными экранами: это и рабочая поверхность для записей, и кинозал для показа видео и фотоматериалов, и браузер для выхода в интернет, и большой экран для демонстрации материалов урока.

На сегодняшний день существует много противоречивых отзывов о «МЭШ», нашей задачей не стоит оценивать эту систему. Но можно с уверенностью сказать, что эта система во многом помогает учителю и ученику, делает учебу наиболее интересной и запоминающейся. В отличие от обычных общеобразовательных школ, где «МЭШ» может быть использована на всех уроках в течение полного учебного дня, в вальдорфской школе данная инновация используется крайне дозированно. Она не заменяет урок и учителя, а является дополнением [78].

Вопрос о правомерности внедрения вальдорфской педагогики в России периодически возникает и у Русской Православной Церкви. Это связано с тем, что антропософия основана на теософии, которая в свою очередь считается оккультным учением. В данной работе уже многократно упоминалось, что учение Штайнера ни в коей мере не преподается ученикам, и является исключительно основой педагогики.

На сайте «Вальдорф по-русски» опубликован рассказ бывшего выпускника школы из верующей православной семьи. Мальчика еще в годы учебы стал

волновать вопрос отношения вальдорфской педагогики и православной церкви. Автор статьи пишет: «я пошел за советом к знакомому священнику. Этот человек окончил в свое время кроме Семинарии еще СамГУ и академию, а в тот момент являлся преподавателем Семинарии и медицинского колледжа. Выслушав мой вопрос, он дал очень лаконичный, но исчерпывающий ответ: “Вам дают читать Штайнера? Нет? Тогда учись спокойно”» [38].

Андрей Вячеславович Кураев (1963) – российский религиозный и общественный деятель, писатель, богослов, философ, специалист в области христианской философии в своем эссе «Вальдорфская педагогика: сделано в секте» приводит крайне негативные отзывы русских философов о Штайнере.

Вот что писал о Штайнере русский философ Н. Бердяев: «Редко кто производил на меня впечатление столь безблагодатного человека, как Штайнер. Ни одного луча, падающего сверху. Все он хотел добыть снизу, страстным усилием прорваться к духовному миру... Некоторые антропософы производили на меня впечатление людей одержимых, находящихся в маниакальном состоянии. Когда они произносили “доктор (Штайнер) сказал”, то менялось выражение глаз, лицо делалось иным и продолжать разговор было нельзя. Верующие антропософы гораздо более догматики, гораздо более авторитарны, чем самые ортодоксальные православные и католики».

Философ и педагог Василий Зеньковский замечает, что: «Штайнер всецело во власти сумбурного подсознания, его сознательная мысль архаична и инфантильна, для научно-философского и мистического эзотеризма он вечно остается непосвященным. Штайнер грезит и видит сны; но бывают “вещие сны” и бывает бред. Примером такого бреда может служить христология Штайнера».

В одном из писем Блоку А. Белый пишет, что в 1904 году Булгаков сказал ему: «Теософия – это еще ничего. Сейчас нас ожидает уже настоящая тьма – Штайнер!» [89].

Здесь хочется отметить, что А.В. Кураев выбирает исключительно отзывы о самом Штайнере и о его философском течении – антропософии. А на сегодняшний день вальдорфская школа в России – это общеобразовательная

школа с авторским подходом к обучению. Антропософия, лежащая в основе педагогики вальдорфской школы, не влияет на обучающихся и их родителей. Принципы, по которым построена учебная программа и вальдорфская система в целом, полностью отвечают современному подходу в образовании подрастающего поколения, так как они максимально направлены на здоровое развитие, углубленное изучение общеобразовательных предметов и нравственное воспитание детей.

Подчеркнем, что 7 сентября 1919 года в день открытия первой вальдорфской школы в Штутгарде, Штайнер неоднократно отмечал в своем выступлении перед учителями, что вальдорфская школа не собирается прививать принципы и содержание своего мировоззрения молодым людям в период их становления. Учителя не должны стремиться к тому, чтобы осуществлять догматическое воспитание.

Многие ученики и выпускники вальдорфских школ не имеют понятия ни о Штайнере, ни об антропософии, они знают, что учатся в необычной школе, отличающейся от других. Ни родителей, ни детей не склоняют к чтению работ Штайнера. Вальдорфская школа – это светское учебное заведение и чем больше молодых современных педагогов в ней начинает работать, тем более это становится заметно.

Как и в любом другом философском течении, религии, или учении, в антропософии можно встретить людей, склонных к идеологическому фанатизму. Важно отметить, что работа по отбору кадров в Московской вальдорфской школе ведется внимательно и скрупулезно, как администрацией, так и психологом школы. В школе есть учителя, интересующиеся и хорошо знающие основы и законы антропософии – это профессионалы высочайшего педагогического уровня, без каких-либо склонностей к догматизму.

Известный педагог, писатель, художник, доктор педагогических наук, профессор, член двух академий (творческой педагогики и экономической безопасности), член Союза писателей России Юрий Петрович Азаров (1931-2012), создавший свою концепцию свободного воспитания искусством в атмосфере

любви и понимания, также крайне нелестно отзывался о вальдорфском образовании. В своей книге «Тайны педагогического мастерства» Ю.П. Азаров посвящает целый параграф вальдорфской школе: «Вальдорфская педагогика: «за» и «против» [6]. Хотя автор и называет вальдорфскую школу «самым мягким и добрым явлением современной педагогики» [6, с. 316], но, в то же время, приводит большое количество негативных, по его мнению, методов работы. Ю.П. Азаров выступает против метода «подражания», на котором строится все обучение в младшей школе. «Подобную гиперболизацию подражательной детской активности мы ассоциировали с авторитарностью. Мы вслед за многими демократически настроенными педагогами прошлого твердили себе и усвоили великую истину, что ребенку надо давать в детстве максимум свободы, что личность развивается и становится личностью лишь тогда, когда, как бы переступая подражательный порог, восходит в сферу самостоятельных суждений и действий» [6, с. 317].

Сравнение методики Ю.П. Азарова с вальдорфской системой воспитания вызывали явно негативные отзывы: «Моя педагогика не на сто, а на все двести процентов противостоит вальдорфской системе. Моя педагогика ориентирована, прежде всего, на развитие активности и самостоятельности ребенка <...>. В противовес Штайнеру, я за ранее развитие ребенка средствами игры и синтеза наук, культур и искусств. Минимум подражания и максимум свободы и любви к собственным делам, к окружающим» [4, с. 318].

Ю.П. Азаров – патриот Российской культуры, русской философской мысли, верующий человек. Он боялся бездумного внедрения немецкой системы Штайнера на русскую почву: «Важно лишь одно – при всяком перенесении чужих систем на родную почву не забывать своей культуры, не забывать и даже предвидеть то, какой гибрид может получиться от соединения различных культур» [6, с. 323]. Автор предлагает изучать опыт зарубежных педагогов, но не для применения их систем, а для обогащения уже существующей Российской школы. «Надо изучать и знать возможности собственной педагогической культуры для того, чтобы определить, насколько имманентно, то есть органично,

вписывается та, или иная методика в ваш характер, в ваш интеллектуально-эстетический потенциал. Такие личности, как Рудольф Штайнер, крайне сложны и на разных этапах своего развития утверждали разные идеи» [6, с. 326].

В продолжение идей Ю.П. Азарова, важно отметить, что вальдорфская педагогика активнейшим образом встраивается в канву Российского образования на основе полипарадигматического принципа. Уже на этапе становления стало понятно, что эта система гибкая и что в России она должна иметь свой путь развития. Все же, были опасения, которые не получили подтверждения, что вальдорфская школа может стать местом, где преобладает «хорошая атмосфера, но ничему не учат, то есть как дело доброе, но не очень серьезное» [126, с. 153].

Один из руководителей немецкого вальдорфского движения сказал: «Если в России у вальдорфской школы сложится имидж “школы искусств для глупых либо больных детей”, то это станет могилой российского вальдорфского движения». Другая реплика не менее уважаемого немца: «Если после вашей вальдорфской школы дети не будут поступать в университеты лучше, чем после массовой общеобразовательной, то у вас – плохая вальдорфская школа» [126, с. 153].

За 25 лет существования вальдорфской школы в Москве и в России видно, что школа не приобрела имиджа «школы для глупых детей». Наоборот, она с каждым годом становится наиболее популярной среди родителей, желавших отдать своих детей в школы с авторским подходом в образовании. В частности, из исследований В.А. Пегова очевидно, что выпускники вальдорфских школ поступают в лучшие ВУЗы страны не хуже выпускников типовых общеобразовательных школ.

Обобщим сказанное.

Развитие идей Вальдорфской педагогики в современной России берет свое начало в 1989 году с открытия клуба вальдорфских педагогических идей «Аристотель». Главным идеологом и основателем вальдорфского движения в России стал А. А. Пинский, его соратники и последователи.

За 25 лет существования Московская вальдорфская школа переживала многие изменения, в том числе изменения статуса образовательного заведения, смену директоров, объединение в комплекс. Несмотря ни на что, система вальдорфского образования смогла адаптироваться к современным условиям развития отечественной образовательной системы и Федеральным образовательным стандартам нового поколения. Школа на данный момент является государственным бюджетным общеобразовательным учреждением, выпускники которого поступают в лучшие ВУЗы России и зарубежья.

Организация Московской вальдорфской школы во многом соответствует идеям основателя вальдорфской педагогики – Р. Штайнера. В то же время, школа является живым организмом, адаптирующимся к реалиям современного мира. В связи с этим, в школе немалую роль играет директор – носитель единоначалия в управлении школой – и администрация, а не только коллегия учителей, как это было задумано у Штайнера.

Учителя вальдорфских школ получают не только государственное педагогическое образования, но и обучаются на курсах вальдорфских учителей. Тем не менее, в школе работают и учителя-предметники, не имеющие отношения к вальдорфскому образованию, что не является противоречием. Главная задача учителя – любить свою работу, делать ее честно, осознанно, рефлексировать и иметь обратную связь с другими педагогами и родителями учеников.

В России довольно много авторов, ведущих исследования по вальдорфской педагогике, авторов диссертационных работ и научно-педагогических статей. В то же время, основными деятелями в разработке научно-теоретических аспектов вальдорфской педагогики являются корифеи вальдорфского движения: А.А. Пинский, В.А. Загвоздкин, В.А. Пегов, С.П. Ивашкин. Важным, по нашему мнению, является и вклад в развитие вальдорфской педагогики М.С. Аромштам и В.А. Ямбурга.

Несмотря на большое количество плюсов, у вальдорфской педагогики, как и у любой другой авторской системы, есть противники. В 1991-1992 гг., с одной стороны, новая система активно входила в Российскую педагогическую

действительность, с другой – появлялось определенное число противоречивых отзывов.

Благодаря выдающимся педагогам современной России, их широкому кругозору, поликультурной направленности мышления и деятельности, любви к своей работе, ответственному администрированию, вальдорфская школа выжила. Несмотря на трудности, она прошла многочисленные испытания и трансформации, как внутренние, так и внешние, и, в конечном итоге, доказала свою правомерность и эффективность.

Выводы по первой главе

1. Основой формирования вальдорфской школы стала многокомпонентная теоретико-методическая платформа, вобравшая в себя глубокие философские и инновационные психолого-педагогические идеи выдающихся педагогов XVIII – начала XX вв. Их интеграция с идеями антропософии позволила дать педагогическую интерпретацию последней, которая, в сочетании с классическими и инновационными идеями выдающихся педагогов и психологов прошлого, обеспечила создание новой концепции воспитания свободной творческой личности.

2. Новая педагогическая система стала носителем инновационных принципов гуманистического воспитания, основанного на раскрытии творческого потенциала личности ребенка, стимулировании его интереса к учению, в том числе, освоению широкого круга художественно-эстетических знаний, умений и навыков. Антропософские основы вальдорфской педагогики потребовали профессиональной подготовки учителя нового типа, ориентированного на потребности ребенка, комфортность и сензитивность учебной деятельности для каждого школьного возраста.

3. Реализация идей вальдорфской педагогики в России совпала с периодом перестройки и явилась своеобразным ответом на вызовы времени. Вальдорфская школа представляла собой образовательную альтернативу традиционной школе, требовавшей модернизации. В этих условиях вальдорфская школа, благодаря усилиям отечественных педагогов-подвижников и зарубежных педагогов-энтузиастов, сумела адаптироваться к российским реалиям и интегрироваться в целостную образовательную систему страны.

4. Отечественные педагоги внесли научно-теоретический вклад в развитие идей вальдорфской педагогики в России. Идеи вальдорфской школы были адаптированы к реалиям развития российского образования с его доминирующей предметной направленностью; в дошкольную педагогику была внедрена идея ненасильственной игровой подготовки к школе; был обобщен

положительный опыт организации и развития вальдорфских школ в России; началась популяризация идей вальдорфской педагогики по новым каналам и связям в СМИ.

Глава II.

Педагогические условия реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов

2.1. Специфика преподавания музыки в Московской вальдорфской школе

Музыка в вальдорфской школе – это не специальный предмет, дающий специфические умения и навыки, не отстраненное оттачивание техники игры на музыкальных инструментах и не зазубривание теории сольфеджио или биографии того или иного композитора. Музыка – это один из центральных предметов в школьной жизни, который позволяет развивать душевные качества человека.

Основная задача учителя музыки в вальдорфской школе – формирование музыкальности как отражения внутренней гармонии личности ребенка, его мотивационных потребностей, устремлений, интереса к музыке и искусству в целом. В работе с учениками дошкольного и младшего школьного возрастов вначале воспитателям, а затем и учителям необходимо взращивать в учениках желание творческой самореализации в приемлемых и комфортных для ребенка формах. Это дает импульс и мотивирует к будущей самостоятельной активной деятельности по освоению музыкальной сферы жизни и развитию интереса к культуре. У учителей музыки не стоит задача сделать всех детей профессиональными музыкантами, ведь в данном случае важно помнить именно о положительном влиянии музыки на человека.

Научиться извлекать звуки из самых разных инструментов, попробовать их в живом музыкальном общении – это то, что доступно всем, так же, как доступно всем владение своим голосом. Игра в оркестре и пение в хоре на практике показывают великую объединяющую силу музыки, позволяющую реально пережить ее непосредственное воздействие на человека и его чувства. «Глядя на современную ситуацию также легко прийти к выводу о том, что в будущем от внутреннего развития человека будет зависеть чрезвычайно много. Понимание взаимоотношения человека с природой, понимание взаимоотношения человека с человеком, проявление ответственности в обращении с природой и человеком –

все это предполагает наличие таких душевных способностей, которых изначально нет и которые необходимо специально приобретать. В нашем столетии человек созрел до широкого развития собственной свободы. И от него зависит, как он будет с нею обходиться» [53, с. 8].

Вопрос музыкального образования в вальдорфской школе является довольно противоречивым. Групповые занятия по скрипке, гуслиам, флейте и другим музыкальным инструментам, а также изучение нотной грамоты с 3 класса для многих профессиональных педагогов-музыкантов являются неприемлемыми. Ответить на вопросы, касающиеся правомерности такого подхода к музыкальному образованию, можно исходя из положительных результатов по освоению определенных знаний, умений и навыков учеников вальдорфских школ. Так, начиная с 3 класса, без специальной подготовки ученики поют каноны и хоровые произведения на несколько голосов, с 4 класса играют в оркестре, самостоятельно по слуху подбирают музыкальные произведения на различных инструментах, владеют навыками игры на флейте, гуслиам и скрипках.

Создатель вальдорфской педагогики – Рудольф Штайнер обозначил философское основание уроков музыки в школе в своих трех докладах по теме: «Сущность музыкального переживания тона в человеке» [201]. На основе этих докладов были разработаны практические принципы работы на музыкальных занятиях для учащихся всех возрастов, начиная с дошкольного периода и заканчивая старшими классами – выпускниками школы. Идеи Штайнера были переработаны в практические советы и методические рекомендации педагогом, музыкантом, композитором, доцентом кафедры музыки педагогического института в г. Виттен (ФРГ) – Вольфгангом Вюншем (р.1926).

Практически всю свою жизнь Вюнш преподавал музыку и естественные науки в школе, а затем в педагогическом институте. Наряду с факультетом церковной музыки в Берлине, окончил физико-математический факультет Фрайбургского университета. Впервые Вюнш приехал в Россию в момент создания первых вальдорфских инициатив – в конце 80-х годов XX века.

Несмотря на преклонный возраст, он продолжает посещать города России, проводить занятия и мастер-классы для всех желающих.

В России изданы две книги Вюнша: «Формирование человека посредством музыки» и «Я сам! Понимаем ли мы послание детей?». Книги посвящены описанию способов создания «свободной творческой организации преподавания музыки» [53, с. 9]. Данные методы способствуют формированию здорового, развитого, умеющего самостоятельно мыслить человека; с помощью них человек через музыку познает мир и самого себя.

В книге «Формирование человека посредством музыки» представлено большое количество примеров музыкальной деятельности и способов работы на уроках с опорой на возрастные особенности и специфику развития учеников, дается разъяснение того, как музыка воздействует на детей различных возрастов. Вюнш методично повествует об уроках музыки с опорой на особенности личности: физические, умственные и душевные; рассматривает отношение ученика к миру; анализирует восприятие интервалов в музыке; обосновывает выбор учебного материала в зависимости от возраста учащихся; приводит конкретные примеры музыкальных упражнений по развитию чувства ритма, слуха и импровизации на инструментах.

Вюнш более чем тридцать лет преподавал в вальдорфской школе, что дало возможность не единожды использовать и апробировать многочисленные методы, приемы и музыкальные упражнения, предлагаемые в книге «Формирование человека посредством музыки». Методика Вюнша – эффективное средство для развития музыкальности, заложенной в каждом ребенке.

Важной отличительной чертой обучения музыке в вальдорфской школе является начальное обучение игре на музыкальных инструментах, исходящее из подражания педагогу, то есть без нот. Эту идею разрабатывали такие педагоги, как Карл Орф (1895-1982), Золтан Кадаи (1882-1967) и их последователь Пьер ван Хауве (1920-2009) – голландский музыкант, композитор и учитель музыки.

П. ван Хауве развивал обучение игре на музыкальных инструментах без нот в обычных традиционных общеобразовательных школах в Нидерландах. Так же,

как и в вальдорфских школах, все дети, обучающиеся по программе П. ван Хауве, играли на блокфлейтах. По идее П. ван Хауве, на музыкальные занятия по игре на различных музыкальных инструментах должны были приходить педагоги-инструменталисты из музыкальных школ, также как и в современной Московской вальдорфской школе.

В Московской вальдорфской школе возникла необходимость адаптировать немецкую методику к русским музыкальным традициям. Во многом этому способствовала Татьяна Анатольевна Рокитянская – заслуженный учитель РФ, лауреат премии президента 2007 и конкурса учитель года 1998, автор системы «Каждый ребенок – музыкант».

В школе Татьяна Анатольевна работает с самого ее открытия. Посетив большое количество семинаров по преподаванию музыки в вальдорфских школах в Германии и в России, пройдя обучение на летних курсах в институте Карла Орфа в Зальцбурге, Т.А. Рокитянская сформировала свою авторскую программу, созвучную центральным идеям вальдорфской педагогики. Программа является «живой», постоянно пополняется и корректируется. Главная ее цель – раскрыть и развить музыкальность, заложенную в каждом ребенке без исключения, сделать музыку неотъемлемой частью его жизни, средством самовыражения и общения.

Изначально экспериментальная программа Т.А. Рокитянской применялась в центре образования №109, директором которого является Е.А. Ямбург. Воспитателем и учителем первой вальдорфской группы, а позже вальдорфского класса была М.С. Аромштам. Работа Т.А. Рокитянской благоприятно влияла на развитие детей и давала положительные результаты, что привело к идее первого выпуска книги «Воспитание звуком» и дальнейшее развитие полноценной программы «Каждый ребенок – музыкант».

В своем полном варианте программа охватывает широкий диапазон возрастов – от воспитанников детских садов до выпускников школ. Автор обращает внимание на то, что никакого отбора детей по этой программе не предусмотрено, на занятиях находят свое место все дети группы или класса. Занятия в детском саду могут проводить воспитатели, прошедшие специальные

курсы; в школах – учителя музыки. Чтобы проводить групповые занятия на гуслях, скрипках, гитарах и других инструментах при необходимости можно привлекать специалистов-инструменталистов.

На сегодняшний день Т.А. Рокитянская преподает уроки музыки в Московской вальдорфской школе, проводит семинары и курсы повышения квалификации для музыкантов и педагогов. Ее программа гармонично включена в систему вальдорфского музыкального образования, является важной и неотъемлемой методической помощью – особенно для начинающих педагогов-музыкантов.

Основными педагогами, претворяющими в жизнь все идеи вальдорфской музыкальной педагогики, являются Парсаданова Маргарита Григорьевна – победитель конкурса Грант Москвы, и Стародубцев Михаил Леонидович – абсолютный победитель конкурса Учитель года России 2008. М. Г. Парсаданова совместно с доктором педагогических наук Е. П. Кабковой с 2011 года работала над созданием учебно-методического комплекта по музыке в рамках программы «Начальная инновационная школа». В результате были написаны учебники по музыке с 1-ого по 7-ой класс, которые прошли экспертизу на соответствия ФГОС, были одобрены и рекомендованы Министерством образования и науки. В 2013 году были изданы учебники и рабочие тетради для 1-ых и 2-ых классов.

Т.А. Рокитянская, М.Г. Парсаданова и М.Л. Стародубцев более 20 лет преподают музыку в Московской вальдорфской школе, обучают не только детей, но и будущих учителей музыки.

В настоящее время в Московской вальдорфской школе программа по музыке составлена таким образом, что она одновременно отвечает как требованиям ФГОС Министерства образования Российской Федерации, базисного учебного плана, так и особенностям вальдорфской школы. Основная отличительная черта данного учебного плана – это распределение тем по годам обучения в контексте целостного образовательного процесса.

Важно обратить внимание на то, что унифицированной учебной программы по музыке, как и по другим предметам, в вальдорфской школе нет.

Структурирование учебного материала, распределение часов по темам, выбор примеров для рассмотрения и форм учебной деятельности учащихся происходит в каждой школе по-своему. Во многом это зависит от отличительных особенностей того или иного класса; от возможностей учителя; от материально-технических возможностей школы и т.д.

«Особенностью программы является акцент на практическое освоение музыкальной культуры. В данном варианте музыкальная культура рассматривается как особая сфера, в которой естественно для человека, через переживание, может происходить становление личности, построение межличностных отношений и отношения к миру в целом» [20, с. 109]. Процесс музыкального воспитания построен таким образом, чтобы развитие шло от активного музицирования, от воспитания исполнительской воли к осознанной мотивации обучения, формированию музыкального мышления.

В вальдорфской школе учащиеся переходят от восприятия окружающих звуков природы, «перкуссии тела», от исполнения музыкальных произведений, подражая учителю, к изучению нотной грамоты и к способам игры на разных музыкальных инструментах: флейта, гусли, скрипка. В 3 классе каждый учащийся выбирает музыкальный инструмент для индивидуальных занятий, посещает эти занятия во внеурочное время, а в утренние часы на уроках музыки играет на этом же инструменте в классном оркестре. В 7-8 классах на уроках музыки проходят эпохи по игре на гитарах и барабанах – инструментах, больше интересующих учеников подросткового возраста.

Уроки музыки включают в себя разнообразную деятельность учащихся: игра на инструментах – индивидуальная и ансамблевая; хоровое пение; слушание музыки; изучение теории и истории музыки. В вальдорфской школе сильно развиты метапредметные связи. Так, материал, изученный на уроках музыки, может быть включен в уроки иностранного языка с песнями народов мира; в уроки литературы с пением и исполнением в классном оркестре древнерусских былин и сказаний; в математике с изучением дробей с помощью длительностей в музыке; и даже на физике: благодаря разделу акустики.

В свою очередь, в школе активно функционирует внеурочная деятельность: учащиеся принимают участие в различных праздниках, спектаклях, вечерах, музыкальных гостиных и т.д. Ни одно мероприятие не обходится без музыкальной составляющей, фундаментом которой является русская музыкальная культура.

Способ преподавания и подбор материала основывается на возрастных особенностях ребенка. Так, до 9 лет – это способность к подражанию. После 9 лет – интерес к знаковым системам: изучение нотной грамоты, как облечение в зримый образ уже накопленного музыкального опыта.

В этот период также идет активное освоение индивидуального музыкального инструмента на более высоком уровне для участия в классном ансамбле и оркестре. К 12 годам проявляется интерес к четко выраженным ритмам и классическим «квадратным» формам, к поиску и анализу закономерностей в музыке. В 13-14 лет, в 6-8 классах, опора на совершенствование навыков игры на инструментах, усложнение певческого материала, осмысление музыкального языка. Изучение истории музыки через «проживание» биографий различных композиторов и их творческих путей. 9 класс – это возраст «эгоцентризма», одиночества, критического отношения к миру, этому возрасту близка музыка барокко, где сольные эпизоды чередуются с оркестровым тутти. С 9 класса начинается путь от индивидуализма к общественной жизни. В 10 классе интерес к диалогу – музыка эпохи классицизма. 11 класс – становление личности: романтизм, импрессионизм, современная музыка [20].

Программа по предмету «Музыка» в старших классах вальдорфской школы сродни культурологическому подходу в изучении искусства в целом и музыки в частности многих отечественных авторов. Это проявилось, прежде всего, в их культурологической обусловленности (программа Г. П. Сергеевой и Е. Д. Критской), разработке философско-педагогического и культуросообразного содержания (творческий коллектив Л. В. Школяр), углублении

искусствоведческого и межпредметного аспектов программы (творческий коллектив В. В. Алеева) [30, с. 8].

Так же, как и в программе по музыке старших классов вальдорфской школы, авторы культурологического подхода при изучении музыки делают акцент на то, что этот предмет является частью общей духовной культуры школьника. Например, программа В.В. Алеева, Т.И. Науменко, Т. Н. Кичак «нацелена на углубление идеи многообразных взаимодействий музыки с жизнью, природой, психологией музыкального восприятия, а также с другими видами и предметами художественной и познавательной деятельности – литературой, изобразительным искусством, историей, мировой художественной культурой, русским языком, природоведением» [7, с. 8].

В связи с акцентом на практическое освоение музыкальной культуры, предусмотрено деление класса на две подгруппы. Уроки музыки во всех параллелях проходят два раза в неделю.

Опишем специфику преподавания музыки в Московской вальдорфской школе на примере младших классов.

Урок музыки, как и все остальные уроки, состоит из определенных элементов, наполнение которых меняется в зависимости от темы года; эпохи, изучаемой на главном уроке; времени года и годовых праздников; подготовки класса; возможностей учителя; возрастных и темпераментных особенностей той, или иной группы класса и т.д. Практически каждый урок в вальдорфской школе в младших классах состоит из трех частей: ритмическая часть, основная и устный рассказ учителя.

Определенный ритм урока связан в первую очередь со здоровьем ребенка, так как, чем более ритмична жизнь учащихся, тем более здоровым образом протекает их развитие и обучение. При большой интеллектуальной нагрузке на память и во время глубоких размышлений учащиеся быстро устают, становятся бледнее, «разваливаются» за партами. Именно поэтому для активизации физических и духовных сил школьников в уроки необходимо включать ритмическую часть, она способствует объединению учащихся в коллектив и

настраивает на обучение. На уроках в младших классах ритмическая часть включает в себя пение, игры, двигательную активность в кругу. В первых классах учащиеся, по выражению Штайнера, обязательно «протопывают» и «прохлопывают» ритмические упражнения.

Как правило, ритмическая часть на уроке музыки длится около 10-15 минут. В нее входят различные ритмические упражнения, пение праздничных песен и песен годового цикла. Ритмическая часть проходит стоя в кругу, упражнения выполняются всеми вместе или по очереди.

Основная часть урока включает в себя игру на музыкальных инструментах, или, начиная с 3 класса, изучение теории (вначале это изучение нот, затем, длительностей; позже чтение с листа и элементарное сольфеджио; с 8 класса – это история музыки, или музыкальная литература). Так как уроки музыки проходит два раза в неделю, то, начиная с 4 класса, один урок посвящен игре на музыкальных инструментах, или оркестру, а другой – изучению теории музыки и хоровому пению.

Устный рассказ учителя зависит от темы года и урока. В 1-2 классах это, в основном, сказки и рассказы про музыкантов и музыкальные инструменты; в 3-4 классах истории, связанные с изучением нотной грамоты и творчеством различных композиторов. Далее рассказы учителя посвящены все более глубокому изучению теории и истории музыки. Важно то, что учитель в вальдорфской школе не читает по книге или конспекту, он рассказывает историю, глядя на учащихся, так как в таком случае ученики лучше воспринимают информацию, нежели прочитанный вслух текст.

При устном рассказе необходимо учитывать различные темпераменты учеников и знать особенности восприятия ими информации. Нужно помнить о том, что, во-первых, у всех детей восприятие информации происходит через разные каналы, во-вторых, у каждого ребенка свой темперамент, и это тоже значительно влияет на восприятие и запоминание того, что было пройдено на уроке. Все люди воспринимают информацию по-разному. К примеру, визуалам, чтобы запомнить учебный материал, нужно его увидеть или нарисовать,

аудиалам – услышать и повторить вслух, кинестетикам важно включить в процесс познания другие виды ощущений – обоняние, осязание и др.

В вальдорфской педагогике акцент делается на различные темпераменты. В своей лекции «Четыре темперамента» в 1909 году Штайнер говорил, что темперамент – эта основная окраска человеческой индивидуальности, которая играет роль во всех проявлениях. Естественно, темпераменты не проявляются в чистом виде, каждый человек имеет один основной темперамент, смешанный в различной степени с другими тремя. Учитель должен стремиться к непосредственному пониманию индивидуальности ученика, а это возможно сделать, только зная, особенности проявления каждого темперамента. Продумывая план того или иного урока, нужно точно знать, какое из заданий и упражнений нацелено на сангвиников, какое на флегматиков, что будет усвоено меланхоликами, а что будет ясно только холерикам.

Исходя из этого, довольно сложно продумать драматизацию устного рассказа. Ведь в один рассказ, сказку, повесть или былинку нужно «вместить» все четыре темперамента. Для меланхоликов необходимо вести рассказ спокойно, указывая на отдельные моменты, где главный герой страдает или переживает: нужно стараться передать всю его боль, жажду победить, желание выиграть. Все это должно быть дополнено подробным описанием душевных переживаний.

Флегматик воспримет спокойный рассказ без эмоционального окраса. Учителю не требуется показывать эмоции лицом, делать кульминацию голосом, или как-то особо выделять важные моменты – монотонный рассказ схожий с новостной сводкой – вот что хорошо воспримет флегматик.

Имея дело с детьми-холериками 8-9 лет, мы ничего не добьемся упреками и увещаниями. Таким детям нужна какая-нибудь история, требующая мимики гнева и целой пантомимы эмоций. Разыгрывать гнев, разумеется, необходимо с веселым юмором и полностью владея собой, так ребенок станет спокойнее. В повествовании для ребенка-холерика важно делать паузы и акценты, задавать вопросы по ходу рассказа, изображать звуковое сопровождение инструментом или голосом.

Устный рассказ для ребенка-сангвиника должен пестреть разнообразными эмоциями и быстрой сменой настроения. Для сангвиников нужно менять темп рассказа, то ускоряя его, то вновь возвращаясь в спокойный темп говорения. В рассказе следует конкретно и четко описать кого-то, кто бы заставил ребенка-сангвиника восхищаться и привлекал бы его внимание.

Рассмотрим подробнее уроки музыки в начальной школе с 1 по 4 класс.

Главной темой года в первом классе становятся сказки. Это значит, что на протяжении первого года учебы ребенка окружает волшебный мир и сказочные образы. Сказки пронизывают все изучаемые предметы: на уроках математики встречаются братец плюс и братец минус, во время изучения букв появляется король «К» и жуки «Ж». На музыке это могут быть русские народные сказки, связанные с тематикой песен; сказки о музыкальных инструментах и про игру на них, про отношение к музыке в целом. На каждом уроке у детей в сознании должны возникать образы положительных героев и поступков, ассоциирующиеся с пройденным материалом. В конце каждого урока учащиеся с нетерпением ждут того момента, когда учитель попросит всех сесть в круг, и в полной тишине начнет свой рассказ.

Ритмическая часть урока музыки в 1 классе включает в себя знакомство со звуками, которые может издавать тело: «телесная перкуссия», т.е. хлопки, притопы, шлепки и щелчки пальцами. Пение детских песен, которые обязательно исполняются с движением: если это спокойная песня, то ее движения – это покачивания вперед-назад в такт мелодии; если это песня с неким образом (птица, конь, снег, солнце и т.д.), то движения в песне соответствуют ее содержанию. Важно помнить о том, что в 1-2 классах мелодия песни должна соответствовать ее содержанию, то есть, если учитель с учениками поет песню о том, что птица полетела в небеса, то и движение мелодии должно быть восходящим.

Вплоть до 3 класса предпочтение отдается пению песен в пентатоническом ладу без сопровождения фортепиано. Песни охватывают удобный для детей младшего школьного возраста диапазон в пределах квинты (ре, ми, соль, ля

первой октавы). Пентатонический лад удобен и при импровизации на флейтах, так как не имеет полутонов и устойчивых ступеней.

Наравне с песнями, ритмическая часть включает в себя и игры на вслушивание: они проходят в полной тишине, дают возможность учащимся сосредоточиться, успокаивают, способствуют рождению идей о звуках и музыке, окружающих всех людей и живущих внутри них. Игры на вслушивание – это некие «островки» тишины и заинтересованного внимания в вечно шумящем, не замолкающем мире. Вслушивание решает не только музыкальные задачи, но и социальные, помогая учащимся слышать не только музыку, но и друг друга.

Много внимания уделяется ритмическим упражнениям, часто с использованием шумовых-ударных инструментов; параллельно дети приучаются к простейшим хороводным навыкам: это выстраивание круга, ходы «змейкой», притопы, прихлопы и т.д. Выразительное исполнение игровых и хороводных народных песен с ярким образным содержанием, с движением и настроением развивают эмоциональную сферу ребенка, побуждают превращать эмоции в музыкальные звуки.

Основная часть урока включает в себя игру на блокфлейте, знакомство с которой происходит через сказки. Так левая рука, которая первой должна взять флейту двумя пальцами за две верхние дырочки, превращается в уточку Си с плоским клювом. Первые песни, изученные при игре на флейте, звучат на одном звуке си («Андрей-воробей», «Барашеньки-крутороженьки»), затем в сказке появляется утенок Ля и дети исполняют песни на двух звуках («Кошкин дом», «Сорока»), и т.д. В 3 классе при знакомстве с нотной грамотой, дети будут записывать песни в том же порядке, а с течением времени звуки станут нотами на нотном стане.

Интересной и радостной становится работа с импровизацией на металлофонах, ксилофонах, колокольчиках и треугольниках. Как правило, это звуковое и образное оформление сказок, вступления и заключения к песням и стихам.

В конце урока, как говорилось ранее, звучит рассказ учителя, или же между детьми и учителем происходят диалоги на разные музыкальные темы: определение музыкальных и немusикальных звуков; беседы о звуках природы; обсуждение слов в песнях и многое другое.

Тема второго года обучения – это басни о животных; рассказы, легенды, сказания о святых. Благодаря басням и характерным героям-животным дети видят отрицательные черты людей; в сказаниях и легендах о святых наоборот – добродетельность и светлые поступки.

На уроках музыки много времени уделяется обучению игре на новых музыкальных инструментах: первая четверть – игра на пентатонических лирах, вторая; третья четверти – игра на гусях; четвертая четверть – игра на скрипках.

Для знакомства с новыми инструментами на урок могут приглашаться педагоги–инструменталисты, которые помогают учителю настраивать инструменты для занятий, а также показывают пример красивой игры. Один учитель не может в должной степени обладать навыком игры и на гусях, и на скрипке, а детям необходимо слышать живую, прекрасную музыку.

Продолжается совершенствование игре на флейтах, изучаются новые звуки, отрабатывается правильное дыхание и звукоизвлечение. Важно отметить, что на блокфлейте ученики продолжают играть до 6-7 класса, параллельно с классным оркестром и другими индивидуальными музыкальными инструментами.

Развитие звуковысотного и мелодического слуха, ритмические упражнения, связанные с различной длительностью звука – шаг, бег, остановка, проходят на новом более сложном уровне. Вводятся упражнения на освоение ритмического языка – музыкальные игры в размерах 2,3,4 четверти.

Уже во 2 классе учитель предлагает ученикам самостоятельно подбирать на флейте несложные песни. В работе остаются русские народные песни, однако теперь они интереснее по ритму и сложнее по мелодии. Большое внимание уделяется вождению хороводов, что способствует лучшему ощущению пространства, и взаимодействию детей друг с другом. Знакомство с новыми инструментами сопровождается, как и в первом классе, сказками и рассказами.

Переход в 3 класс – важный этап в жизни ребенка. Исходя из вальдорфского педагогического подхода, основанного на антропософии, в возрасте 9 лет дети проходят возраст, называемый «рубиконом». Этот период связан с новым отношением ребенка к миру и ощущением себя в нем. «Отныне ребенок может рассматривать его с точки зрения внешнего наблюдателя» [53, с.44]. В учениках впервые появляется сомнение в правоте учителя, они начинают критически мыслить, не принимая все слова на веру. Восприятие окружающего мира становится более реалистичным и осознанным. Штайнер говорил об этом возрасте, как об очень важном этапе, потому, что именно в это время, как и в другие поворотные точки жизни, в ребенке начинает возникать множество вопросов, которые относятся к ощущению отличия себя от окружающего мира. Пока еще эти вопросы не высказываются вслух, но живут внутри и в ощущениях детей.

Самосознание не может развиваться без усиления элементов мышления, которое строится на основе аналитического метода, выделения структур и элементов в целом. В уроках музыки – это введение нотного письма и длительностей; позже – чтение нотного текста и начало гармонии. Только теперь становятся актуальными истории о композиторах, так как ребенок уже не так сосредоточен на себе и на своем творчестве. Возникает вопрос о том, кто написал всю ту музыку, которая исполнялась на протяжении первых двух лет обучения. «Иначе говоря, если учитель раньше преподавал, исходя из ребенка, то теперь он ставит ребенка лицом к существующей музыкальной культуре, обучает ее языку, восприятию музыки как естественной способности человека» [20, с. 112].

В связи с возрастными изменениями появляются и новые элементы урока: основная часть одного урока в неделю посвящена групповому занятию на скрипках, а основная часть второго урока – изучению нотной грамоты. Первоначально детям предлагается самим придумать способ записи уже знакомых песен. Учитель описывает некий исторический эпизод, в котором, к примеру, возникает потребность запомнить редко звучащие мелодии. Все идеи обсуждаются, затем дети выбирают наиболее удобный способ записи, который с

течением времени, благодаря рассказам учителя, превращается в современную нотацию. В 3 классе урок сопровождают не сказочные истории, а интересные исторические факты, рассказ о которых адаптирован для восприятия девятилетними детьми. В данном случае это рассказ о Гвидо из Ареццо и введении им нотного письма.

В течение года красной нитью проходят две главные темы: библейские истории и рассказы о ремеслах и ремесленниках. Эпоха ремесел сопровождается практическими навыками работы на ткацком станке; в гончарной мастерской; в кузнице и работой в поле. На уроках музыки исполняются песни о разных профессиях с инсценировками и использованием музыкальных инструментов.

Наиболее интересной на уроках музыки становится тема библейских историй из Ветхого завета: ученики исполняют старинные еврейские песни на идише и иврите, а также в переводе на русский язык, танцуют старинные национальные еврейские танцы с сопровождением ударных и духовых инструментов.

Третий класс характеризуется пением канонов, развивающих полифонический слух и внутренние силы детей, так как пение канонов требует на первых этапах крайней внутренней сосредоточенности. Впоследствии каноны будут исполняться до 11 класса, но, естественно, на более высоком уровне. Пока же это песни, изученные в 1 и 2 классах, превращенные в канон. Далее вводится пение в терцию, для этого особенно хороши русские народные попевки. Наравне с канонами и двухголосными песнями в уроки включаются произведения с аккомпанементом фортепиано.

Введение групповых занятий на скрипке – обычно спорный момент для педагогов-скрипачей из музыкальных школ. Мало кто готов слышать фальшивое групповое исполнение мелодий на скрипке. Но, здесь важно помнить о смысле этих занятий. Вводя в уроки музыки групповое музицирование на скрипках, учитель не ставит перед собой цель вырастить целый класс профессиональных скрипачей, более того – для большинства детей, возможно, этот опыт игры на скрипке останется единичным в их жизни. Тем не менее, цели, которые на самом

деле имеют место, весьма важны на данном этапе музыкального обучения и воспитания: развитие музыкальных способностей; формирование основ музыкального мышления [143, с. 6].

Исходя из поставленных целей, можно выделить следующие задачи, решаемые посредством группового музицирования на скрипках: развитие тонкого музыкального слуха; расширение музыкально-теоретического багажа; освоение начальных навыков игры на инструменте; развитие координации, мелкой моторики, чувства равновесия; формирование социальных навыков.

Первое знакомство со скрипкой в вальдорфской школе традиционно начинается не с демонстрации самого инструмента, а с истории: учитель рассказывает детям об одном дереве, которое мечтало обрести голос, и мечта которого сбылась, когда оно стало скрипкой [113]. Устный рассказ учителя выполняет несколько важных задач: во-первых, эта история задает необходимый эмоционально-образный фон; во-вторых, акцентирует внимание детей на сходстве звучания скрипки и певческого голоса; в-третьих, образы природы, появляющиеся в данной истории, впоследствии могут быть успешно использованы для формирования правильной постановки тела в процессе овладения инструментом.

«Итак, что же приобретает ребенок, знакомящийся со скрипкой, держащий ее в руках, извлекающий из нее робкие звуки? Поставьте себя на его место. Скрипка, смычок – это подаренная вам возможность попытаться раскрыть состояние вашей души в звуке. Струны души и струны скрипки – оказываются связанными в одно чувствующее и звучащее целое. Как звучит то, что я чувствую? Я хочу, чтобы было так, но звучит не так – что делать? Руки учатся тому, как добиваться соответствия между тем, что внутри, и тем, что изливается вовне. Ребенок контролирует действия рук и сравнивает со своими переживаниями. Осваивая собственные пальцы, учась управлять их работой, он учится говорить с миром, открывать ему себя и понимать других на еще одном общечеловеческом языке» [143, с.7].

К концу 3 класса дети осваивают игру 4-х звучных песен на скрипке в мажоре и в миноре. Благодаря различной постановке пальцев знакомятся со

строением мажорной и минорной гаммы. Учатся быть ансамблем, слушать друг друга, подстраиваться под скрипку учителя. Складывается понятие об аккомпанементе, оркестре, мелодии. В дальнейшем эти знания поспособствуют большей гибкости мышления, умению нетривиально выходить из сложившихся ситуаций, умению слушать и слышать, вникать и наблюдать.

Расширяя свой музыкальный кругозор, дети учатся распознавать эмоции и образы через прикосновение к инструменту. Несомненно, те, кто имел опыт общения с музыкальным инструментом, в будущем и музыку будут слушать по-другому в сравнении с теми, кто такого опыта не имел. На основе вышесказанного, можно сделать вывод о том, что такие занятия способствуют развитию личности в целом.

Следующим не менее важным шагом с переходом в третий класс является выбор индивидуального музыкального инструмента, на котором ученики начинают заниматься во внеурочное время. Это возможно сделать благодаря развернутой системе дополнительного образования в школе. Во второй половине дня в школе проходят занятия по скрипке, флейте, кларнете, виолончели, гуслях, гитаре и другим инструментам. Учителя общей «групповой» музыки непременно сотрудничают с педагогами-инструменталистами. Взаимодействие педагогов дает полное представление о музыкальном развитии того или иного ученика, что помогает ему в дальнейшем чувствовать себя увереннее в общем оркестре в 4 классе.

В упомянутой книге Вюнша приведены некоторые конкретные советы по выбору индивидуального музыкального инструмента, исходя из темперамента ребенка. «Большая семья музыкальных инструментов в силу разнообразия звучания и тональных характеров, а также способов игры на этих инструментах дает возможность оказывать воздействие и на различные задатки и черты характера отдельного человека или соотноситься с ними» [53, с. 70].

В первую очередь учитель музыки в классе должен сам подумать о том, какого ребенка с каким инструментом он мог бы видеть в оркестре, учитывая его особенности, способности, знания и умения. Затем следует рассказать истории

про музыкальные инструменты, которые дети могут выбрать. Следующим шагом становится приглашение педагогов-инструменталистов для живого исполнения музыки на этих инструментах. Выбор инструмента ребенком может кардинально отличаться от представления учителя, и первостепенно важно учитывать желание ученика.

Учитель же может направлять и советовать ученику и его родителям некоторые музыкальные инструменты, исходя из собственного опыта, представлений и знаний, основанных на лекциях Штайнера и книги Вюнша «Формирование человека посредством музыки». Выбор индивидуального музыкального инструмента - это не только прихоть учителя музыки и амбиции родителей, но и конкретная работа с потребностями и внутренним миром ребенка, помогающая развитию его духовно-душевных и физических качеств.

Ученики третьего класса ходят на индивидуальные музыкальные занятия после основных уроков. В утренние часы они продолжают развивать навыки игры на блокфлейте, которые к 3 классу достигают довольно высокого уровня: игра флейтовых канонов; освоение новых звуков – фа диез и си бемоль; самостоятельный подбор детьми на слух песен и мелодий.

В четвертый класс ученики приходят со знанием того, что их ждет игра в классном оркестре. Теперь один урок в неделю посвящен хоровому пению, игре на флейте и теоретическому материалу, а второй урок – игре в оркестре. Ученики приносят свои индивидуальные инструменты на перемене перед уроком, настраивают их вместе с учителем. Если есть возможность, на урок, как и в предыдущем году, приглашается педагог-инструменталист, он помогает в настройке инструментов, написании оркестровых партий и в самом исполнении произведений.

Темы года четвертого класса – это скандинавская мифология и русские былины. Важные эпохи года – «Человек и животное», «Древнеславянский язык», Московедение. Как и в 1-3 классах, эти темы поддерживаются и на уроках музыки.

Тематика, связанная со скандинавской мифологией, дает возможность воплощать в музыке старую и новую Эдду, Калевалу, исполнять народные песни на норвежском и финском языках. В работе с оркестром появляется необходимость оркестровать несложные напевы русских народных былин и песен о Москве. Также, именно в этот период учитель разучивает с детьми Гимн Москвы и Гимн России.

Ритмическая часть посвящена более глубокому изучению длительностей, это связано с введением дробей на уроках математики. Включение в работу четырехдольности, «квадратности» музыки и пунктирного ритма соответствует настроению детей десятилетнего возраста. По идеям Штайнера, именно в этом возрасте ребенок впервые становится способным вычленить ритм из музыки в целом. Изучение длительностей начинается с ритмических игр и упражнений.

Приведем пример игры «Утро – день – вечер – ночь». В этой игре за сутки отвечает целая доля; за свет и тьму – половинные; «утро – день – вечер – ночь» – это четверти; а восьмые становятся тикающими часиками. Целые звуки дети исполняют на гонге, тарелках и, например, колоколах; половинные исполняют на большом барабане; четверти можно сыграть на бонгах, бубне, малом барабане; восьмые «тикают» на ксилофонах. Учитель по очереди «включает» и «выключает» группы детей, и в какой-то момент весь класс превращается в звучащие длительности. Перед игрой на инструментах ученики протопывают эти длительности, прохлопывают на коленках и руками. Таким образом, через телесное проживание в детей входит ощущение квадратности музыки, становится легче считать и понимать длительности.

Помимо продолжения изучения основ сольфеджио: нотная запись, чтение с листа в двух-трех тональностях, понятие такта, двухдольность, трехдольность, лады, тон-полутон и т.д., дети все больше включаются в работу по изучению биографией и творческих путей композиторов.

При изучении творчества какого-либо композитора, учителю необходимо детально продумывать устный рассказ о биографии и творческом пути. Важно учитывать возрастные особенности учеников, исходить из особенностей того или

иного класса, в котором биография будет рассказана, заранее задуматься, что конкретно будет интересно одним учащимся, а что другим.

Для учеников 4-5 классов наиболее важными являются яркие запоминающиеся моменты из жизни композитора, поэтому в рассказе не стоит делать акцент на даты жизни или конкретные музыкальные произведения. Важно оставить яркое впечатление у учеников, только тогда они в дальнейшем захотят самостоятельно прочитать книгу, посмотреть фильм про того или иного композитора, сходить на концерт классической музыки.

Обобщим. В данном параграфе было дано описание неотъемлемых элементов, включенных в уроки музыки в Московской вальдорфской школе с 1 по 4 класс. Из вышесказанного видно, что уроки музыки проходят во взаимосвязи с другими предметами и учителями. Они поддерживают тему года, четверти и эпохи, которые изучаются на главном уроке. Уроки музыки разнообразны и интересны для всех учащихся, так как учитывают их возрастные особенности, своеобразие каждого класса, уровень подготовки учеников, индивидуальность каждого ребенка.

Учителю необходимо быть образованной, интеллектуально развитой и постоянно совершенствующейся личностью, обладающей способностями к театрализации и артистизмом, умеющей рефлексировать, слушать и слышать учеников. Полноценное музыкально-эстетическое воспитание учеников стимулирует их творческую активность. Чем больше ученики заинтересовываются на уроках, тем больше они начинают самостоятельно развиваться в том русле, в которое направил их учитель.

2.2. Разработка педагогических условий реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях различных типов

Знакомство с теоретико-методологическими и методическими основами вальдорфской музыкальной педагогики привели к идее ее использования в работе за пределами вальдорфской школы. Учитывая, что вальдорфская школа – это целостный организм, связанный как методическими, так и философско-методологическими основами, то отдельно взятые идеи и элементы могут проявлять себя не так, как в целостной системе. В связи с этим, первостепенной задачей стало определение наиболее продуктивных идей вальдорфской музыкальной педагогики для их использования в процессе обучения музыке в образовательных организациях различных типов.

Определение наиболее продуктивных идей и элементов вальдорфской музыкальной педагогики проходило в два этапа на протяжении шести лет в двух различных образовательных организациях. Впоследствии эти идеи и элементы преобразились в педагогическую модель, которая была апробирована в третьей образовательной организации – культурном центре «МосАрт».

Первый поисковый этап начался в 2011 году на базе Московской школы №514. Важно учитывать, что это был начальный опыт работы в общеобразовательной школе после прохождения педагогической практики в вальдорфской школе. Так, еще не до конца анализируя происходящее, без основополагающей теоретической базы, осуществлялось фактическое применение некоторых идей и элементов вальдорфской музыкальной системы. Тогда эти идеи и элементы были использованы спонтанно и стихийно без подтверждающей рабочей программы.

Эта методика преподавания музыки стала продуктом освоения и внедрения педагогического новшества. В.П. Сергеева и Л.С. Подымова дают такое определение новшеству. «Новшество – это нечто, специально спроектированное исследование, разработанное или случайно открытое в виде педагогического знания, технологии, методики, приема» [145, с. 11].

А.В. Хуторской такое новшество называет усовершенствованием. «Усовершенствование – изменение одного или более элементов педагогического процесса, или приспособление известной методики к новым условиям учебного процесса» [178, с.32]. Так, элементы известной в определенных кругах вальдорфской методики стали применяться в новых условиях общеобразовательной школы.

В школе №514 на протяжении нескольких лет сменялись учителя музыки; традиций преподавания этого предмета не было; у учеников не сложилось определенное отношение к уроку музыки; администрация процессом проведения уроков не интересовалась. В силу перечисленных обстоятельств, возможность использовать любые приемы и методы на уроках музыки увеличивалась в разы. Введение идей и элементов вальдорфской музыкальной системы стало случайно открытым педагогическим новшеством или, по словам А.В. Хуторского, усовершенствованием.

На первоначальном поисковом этапе вопрос о внедрении определенной модели обучения на уроках музыки не стоял. Основная цель заключалась в приобщении школьников к музыкальному искусству в целом; увлечении учеников уроками музыки; становлении статуса урока музыки в конкретной школе, чему во многом способствовало включение в уроки идей вальдорфской музыкальной педагогики.

Задачи на первом этапе были следующие:

- Подготовить педагогические условия для реализации музыкального образования в школе №514;
- Разработать уроки музыки таким образом, чтобы они соответствовали потребностям учеников данной школы, учитывая отсутствие систематического музыкального образования на протяжении нескольких лет;
- Использовать новый комплекс теоретических знаний и практических умений в работе с детьми, учитывая полученный опыт за время прохождения педагогической практики в Московской вальдорфской школе;

- Заинтересовать учеников и педагогический состав школы музыкально-педагогическим нововведением, без внедрения специфических философских и методологических подробностей вальдорфской музыкальной педагогики;
- Участвовать не только в урочной деятельности школы, но и во внеклассной работе.

Ввиду недостаточности опыта, приобретенного в процессе педагогической практики, изучение истории философии вальдорфской школы на первоначальном этапе не было достаточно глубоким. На тот момент было понятно, что использование некоторых идей и элементов вальдорфской музыкальной системы очень хорошо сочетается с традиционными уроками музыки в общеобразовательной школе. В то же время, уроки музыки соответствовали учебному плану: были пройдены темы, согласованные с учебной программой. На этом этапе не происходило осознанного применения идей и элементов вальдорфской музыкальной системы, в основном это было подражание и копирование работы учителей музыки из Московской вальдорфской школы, свойственное начинающим педагогам.

В.А. Просецкий описал линию развития деятельности индивидуума в виде следующей схемы: подражание-копирование, творческое подражание, подражательное творчество, подлинное творчество.

По мнению Просецкого, «проблема соотношения подражания и творчества особенно ярко проявляется в деятельности начинающих, молодых учителей. Их творческая деятельность имеет по преимуществу подражательный характер, что в данном контексте является естественным этапом становления творческой индивидуальности, на пути к подлинному творчеству, свободному от подражания» [145, с. 76].

На протяжении всего учебного года ученики показывали свои творческие достижения на школьных концертах и праздниках, выказывали самостоятельное желание ставить те или иные музыкальные номера, с удовольствием осваивали

новые приемы работы на уроках музыки, предлагали больше своих идей в ходе подготовки классных вечеров и других мероприятий. Классные руководители отмечали заинтересованность учеников уроками музыки и проявление творческих идей учениками на других предметах.

На первом этапе еще не были серьезно проанализированы результаты проделанной работы, но был явно виден ее положительный результат, что отразилось в благодарностях от руководства школы, учителей-предметников и родителей учащихся.

На первом этапе нами были выявлены пока, немногочисленные, но продуктивные идеи и элементы вальдорфской музыкальной педагогики, которые показали себя действенными за пределами вальдорфской школы.

Второй поисковый этап проходил на базе Московской школы №1623.

В данной школе на протяжении 20 лет, наравне с общеобразовательными, работали и музыкальные классы, в которых по окончании девяти лет учебы ученикам выдавался аттестат, как среднего общего образования, так и аттестат, приравнивающийся к диплому об окончании музыкальной школы. Такие образовательные заведения назывались учебно-воспитательными комплексами, где музыкальное образование было равноправным компонентом системы общего образования. Специальные музыкальные предметы – музыкальная литература и сольфеджио были включены в урочное время, а индивидуальные занятия на музыкальных инструментах проходили после основных уроков. Учащиеся имели возможность выбрать обучение на таких инструментах, как фортепиано, домра, балалайка, аккордеон, баян, ударные инструменты, флейта. Часть учеников, помимо всех музыкальных предметов, пела в хоре, другая – играла в оркестре аккордеонов и баянов, третья – в оркестре народных инструментов.

По независящим от школы причинам, с 2008 по 2014 год в музыкальные классы набора не было, а в 2014 году традиция возобновилась. Появилось новое направление – эстетический класс. С 2014 года в новые классы набирались ученики, проявившие себя в изобразительном искусстве или музыке: класс делился на две группы: музыкальную и художественную. Специальные

музыкальные предметы проходили во внеурочное время, а изобразительное искусство, ритмика и музыка в утренние часы. Важным достижением стало то, что администрация школы дала согласие на проведение предметов эстетического цикла по подгруппам. Музыка, ритмика и ИЗО проходили в группах: одна музыкальная, другая художественная.

Нами было организовано курирование музыкальной группы первого эстетического класса. Один педагог в этом классе вел в утренние часы музыку и ритмику, а во внеурочное время хор и сольфеджио. Все участники музыкальной группы класса также посещали занятия по индивидуальным музыкальным инструментам, которые выбирали в начале первого года обучения.

Данная ситуация обусловила возможность внедрения и апробации элементов вальдорфской музыкальной системы, так как составляли и реализовывали программу одни и те же педагоги. Все учителя музыкального цикла действовали сообща и слаженно.

Такое новшество можно назвать «педагогическим изобретением». По мнению А.В. Хуторского педагогическое изобретение – это «новое средство, технология или их новое сочетание для осуществления процесса образования» [145, с. 11].

В нашем случае педагогическое изобретение – это именно новое сочетание педагогических средств и технологий для осуществления наиболее продуктивного процесса обучения детей в условиях эстетического класса.

Цель второго этапа состояла в разработке полноценного музыкального образования в рамках общеобразовательной школы с включением в уроки идей и элементов вальдорфской музыкальной педагогики.

Задачи данного этапа:

- Разработать положение, регламентирующее работу эстетического класса;
- Создать учебный план музыкальной части эстетического класса с учетом идей вальдорфской музыкальной педагогики;

- Провести подготовительную работу с педагогами-музыкантами для установления метапредметных связей;
- Провести набор детей в музыкальную часть класса эстетического развития;
- Подготовить родителей к совместной с педагогами работе с детьми;
- Организовывать не реже одного раза в три месяца педагогические собрания с учителями общего образования для отслеживания успеваемости данного класса.

В процессе разработки положения об эстетическом классе и подготовки учебного плана не акцентировалось то, что в работе с данным классом будут использованы педагогические принципы вальдорфской музыкальной системы. В то же время, делалась отсылка к Федеральным Государственным стандартам, в которых упоминается, что учителя имеют определенную свободу при проведении и компоновке уроков, и это не противоречит включению элементов в уроки различных педагогических систем и авторских методик. «Организация образовательной деятельности по основной образовательной программе начального общего образования может быть основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей основной образовательной программы начального общего образования» [172].

Виктор Басюк, вице-президент Российской академии образования, отмечает, что «у педагога остается свобода выбора технологий и методик преподавания, формы подачи той или иной темы. В этом и состоит истинная свобода учителя, которая позволяет ему быть профессионалом своего дела и доносить материал своего предмета в интересной, доступной для учеников форме» [23].

В вальдорфской школе темы уроков на разных предметах связаны между собой, то есть активно развита метапредметная связь. Так и в программе эстетического класса была возможность связать между собой предметы

музыкального направления: музыка, ритмика в утренние часы; сольфеджио, хор, музыкальная литература во внеурочное время. Затруднения вызывало установление метапредметных связей с другими педагогами: классным руководителем, учителями ИЗО, физкультуры, иностранного языка. Важной задачей было организовать как можно больше учителей и настроить их на работу в «новом русле», отличающемся от их привычного уклада.

Елена Павловна Кабкова – профессор, доктор педагогических наук, в своей авторской полихудожественной программе «Дети – Искусство – Мир» призывает включать в новаторскую работу большее количество учителей и сотрудников образовательной организации: «Чем больше будет у Вас единомышленников, тем больше оснований надеяться, что вам удастся внести что-то новое в свою работу. Один человек не может быть специалистом во всех видах искусства и при этом разбираться во многих предметах. Постарайтесь скоординировать свои усилия хотя бы с педагогами других предметов эстетического цикла, избежать повторения однотипного материала на разных уроках, и, напротив, усилить глубину проникновения в суть проблемы, используя для этого возможности различных наук» [70, с.41].

Как показала практика, многие учителя не готовы идти на изменения в программе и разработку одной общей концепции в работе с определенным классом. Исследователи Г.И. Герасимова и Л.В. Илюхина отмечают, что развитие педагогического процесса не будет происходить без совместного движения к некоторой цели и коллективного творчества. Внешняя организация и видимые преобразования не могут привести к высоким результатам [145]. Без общей цели и основополагающей философской идеи развитие какой-либо педагогической теории невозможно, она превращается в набор методических инструментов. «Очевидно, что особая организация деятельности учителей <...>, связанная с постоянным пересмотром своей работы до глубоких ее оснований, является исключительно важным педагогическим фактором» [145, с. 62].

В исследованиях А.В. Хуторского отмечается, что при любых преобразованиях возникает «феномен сопротивления изменениям», т.е.

проявляются нежелание менять устоявшийся стандарт поведения и привычки, боязнь неопределенности. В нашем случае в школе возникла проблема, характеризующаяся отсутствием у педагогов общего образования, психологической готовности к нововведениям, что является одной из главных причин невостребованности многих научных идей в практике образования [178, с.81-87].

В итоге, совместную деятельность и метапредметные связи можно было наблюдать в основном у педагогов музыкального цикла – всех объединяла общая идея развития эстетических классов. Надо отметить, что многие педагоги-музыканты работали в данной школе порядка 20-25 лет, что способствовало слаженной совместной работе, взаимопониманию, соблюдению единой цели в процессе обучения детей.

В ходе проведенных бесед с учителями музыкального направления удалось выработать общую стратегию обучения. Работа всех учителей-инструменталистов началась с определенных песен и мелодий на одном, двух, трех и четырех звуках, чтобы на уроках ритмики, сольфеджио и хора эти же мелодии были прожиты телесно, записаны схематично на бумаге и спеты соответственно. Как правило, это были фольклорные попевки и народные песни годового цикла. Это хоть и небольшое соединение музыкальных тем между собой на начальном этапе обучения дало возможность детям быстрее осваивать музыкальный материал, проживать его через тело и понимать теоретически.

В ходе написания рабочей программы для эстетического класса не акцентировалось внимание на том, что в ней будут использоваться идеи и элементы вальдорфской музыкальной педагогики. В значительной степени это было связано с тем, что учителя, не имеющие представления о вальдорфской педагогике, не были готовы официально принимать ее альтернативные принципы. Тем не менее, практика работы показала, что обучающиеся, их родители и учителя-предметники были удовлетворены работой эстетического класса. У многих возникал интерес к учебной программе класса, что в итоге привело к общему собранию, где были кратко описаны принципы и идеи вальдорфской

педагогической системы без акцента на ее философские основания. Набор в классы эстетического развития рос с каждым годом.

В ходе двух поисковых этапов дифференцировались идеи и элементы вальдорфской музыкальной педагогики. Перечислим их.

1. Соблюдение структурного единообразия уроков и внеурочных музыкальных занятий.

Данный прием подразумевает проведение уроков и внеурочных занятий в определенном ритме. Так, в начале каждого занятия проходит ритмическая часть, а после основного центрального раздела занятия звучит устный рассказ учителя. «Задача педагогов вальдорфских школ состоит в том, чтобы сознательно помочь своим учащимся войти в здоровый жизненный ритм. Очень важно постоянно иметь это в виду в педагогике школьного возраста. Самое существенное для педагога в этот период – работать с ритмикой учащихся. Исключить из преподавания эту связь с ритмической системой – значит все испортить» [49].

Ритмическая часть – это пение, движение и ритм (перкуссия тела) на основе приоритета возрастных и физиологических особенностей учащихся. Как показала практика, пение с движением абсолютно органично входят в работу на уроках музыки со всеми учащимися. Дети с большим удовольствием вслед за учителем повторяют движения и воспроизводят ритмы. В средних классах ученики прекрасно справляются с музыкально-ритмическими играми, не боятся импровизировать и предлагать свои ритмические рисунки. Ритмическая часть в начале урока хорошо настраивает учеников на учебную деятельность, помогает «переключиться» на новый урок после перемены, «включает» в работу все тело ученика.

Соблюдая структурное единообразие уроков, важно помнить и о том, что в конце занятия ученики прекрасно воспринимают спокойный устный рассказ учителя, посвященный теме урока, четверти, триместра, или года. Во многом это связано с тем, что устная традиция, бесспорно, является самой древней формой трансляции информации от человека к человеку, от поколения к поколению [207, с.33].

2. Приоритет практической деятельности в процессе музыкального воспитания личности.

Работа на уроках музыки в начальной школе подразумевает как можно меньшее количество использования теоретического материала и упор на практическое освоение музыкальной культуры. Теоретическое знание органично проистекает из опыта. Даже в таких предметах, как сольфеджио и музыкальная литература нами был использован данный прием, что вызывало неподдельный интерес и мотивацию обучающихся.

Смысл практической деятельности состоит в том, чтобы ребенок, начиная с дошкольного возраста, сам открывал теоретические знания, а не принимал их от учителя как абстрактный постулат. Подчеркнем, что одним из наиболее важных положений для создания примерной программы ФГОС нового поколения и ее реализации стал тезис Л.С. Выготского об активности ребенка. Смысл его состоит в том, что ребенок учится самостоятельно, и поэтому не должен рассматриваться педагогами как некоторый объект, подвергающийся активности взрослого - воздействию внушений, положительных или отрицательных подкреплений, «дрессировки» ради достижения внешних поставленных взрослыми целей и планов.

Тезисы об активности ребенка и его способности к самообучению повлияли на положение о поддержке детской инициативы как основного способа планирования занятий, исходящих «от детей» или «следуя за детьми». Это положение на сегодняшний день должно определять содержание и формы работы с детьми, а также реализацию образовательных программ [172].

3. Образно-аллегорический подход к развитию музыкального мышления.

Этот элемент подразумевает изучение теоретических основ музыкального образования через устный рассказ учителя. Сказки, музыкальные рассказы, повести и истории – все это является значимой частью урока или музыкального занятия. Через сказки у детей складывается образ того или иного изучаемого предмета. «Включение элементов рассказа и пересказа в постоянную практику школы является важнейшим образовательным средством» [20, с. 14].

В отечественных учебных программах существует небольшое количество примеров использования образно-аллегорического подхода. В то же время, есть и такие авторы, которые разделяют идею применения сказок и рассказов на уроках и занятия, как неотъемлемого элемента в дошкольном и начальном школьном образовании. Авторы проекта «Добрые сказки» М.В. Скребцова и А.А. Лопатина в предисловии к своей книге «Волшебный мир музыки» пишут о необходимости включения сказок в музыкальные занятия. Их книга музыкальных сказок и стихов нацелена на воспитание в детях живого интереса к музыке. По мнению авторов, благодаря сказкам, стихам и рассказам дети научатся не только творчески и нестандартно мыслить, но и обретут интерес к музыке в целом [95, с. 3].

4. Полиинструментальное развитие обучающихся.

В вальдорфской школе все ученики, начиная с 1 класса, играют на блокфлейтах, во втором и третьем классе – на гусях и скрипках. Также, начиная с 3 класса, все учащиеся посещают занятия по индивидуальному музыкальному инструменту, благодаря чему становится возможным участие в классном оркестре.

В процессе первых двух поисковых этапов организация активной полиинструментальной деятельности была невозможна. В нашем случае были использованы все имеющиеся в арсенале музыкальные инструменты, затем был организован детский ударно-шумовой оркестр. Часто проводились игры по озвучиванию сказок, где также было необходимо применение большого количества музыкальных инструментов. Позже появилась возможность проводить мастер классы по игре на различных инструментах с приглашенными музыкантами-инструменталистами.

Полиинструментальное развитие необходимо, оно сильнейшим образом влияет развитие эмоциональной сферы ребенка. Б.М. Теплов отмечал, что инструментальное исполнительство наряду с хоровым пением и восприятием музыки в настоящее время является ведущим видом детского музыкального творчества [174, с. 39].

В процессе инструментального исполнительства в рамках уроков музыки в школе важно помнить о том, что данная работа не нацелена на концертное выступление и высокие музыкально – исполнительские достижения. Эта работа ведется для развития внутренних душевных качеств ребенка и развития его музыкальности в целом. «Подобная направленность исполнительской деятельности, разумеется, не является нововведением. Совсем напротив: еще Аристотель убеждал современников в необходимости собственного (т.е. для себя) исполнения этических мелодий. Григорианский хорал, также, как и пение прихожан церкви любой христианской конфессии, осуществляется не ради привлечения слушателя, а прежде всего с целью погружения в молитвенное состояние во время богослужения. И в этом плане исполнительство и восприятие как виды интерактивного музицирования на начальном этапе обучения мало чем отличаются друг от друга. В обоих случаях результат один – переживание музыки учеником» [174, с. 45].

И.М. Красильников рекомендует педагогам во время работы по групповому инструментальному исполнительству отталкиваться от реальных возможностей учеников. «Если учитель имеет дело с “нулевиками”, то их партии должны состоять из протянутых или повторяющихся нот, незамысловатых остинатных рисунков или мелодических построений, которые могут быть исполнены в опоре на первоначальные навыки». Для такого исполнения детских пьес не требуется специальной подготовки – на скрипках могут звучать открытые струны; на металлофонах и ксилофонах определенные ступени, отвечающие за гармонию; бубны, тарелки, барабаны должны отбивать определенный ритм; а два-три ученика, имеющие музыкальную подготовку, смогут исполнять мелодию на своих музыкальных инструментах [174].

5. «Телесное проживание» музыки и средств музыкальной выразительности

Данный метод описывался в практических рекомендациях Штайнера, затем был адаптирован для массового читателя Вюншем, а впоследствии переработан в программе Т.А. Рокитянской «Каждый ребенок – музыкант» в разделе «образно-двигательная грамота».

Этот метод заключается в том, что дети до того, как писать мелодии на нотном стане, проходят их ногами, показывают руками, прохлопывают, протопывают, пропрыгивают и т.д. «Душа, тело и мышление ребенка – единое, неразрывное целое. “Образная” – потому что действует через душу, эмоции. “Двигательная” – через тело. “Грамота” – через мышление. Поэтому название “образно-двигательная музыкальная грамота” означает работу в созвучии с природой ребенка в целом» [136, с.121].

Схожие приемы применяются не только в вальдорфской педагогике. Так, к примеру, старший научный сотрудник лаборатории музыкального искусства института художественного образования Российской академии образования, М.С. Красильникова предлагает свой авторский вариант проживания музыки телесно. Автор использует симфоническую палмофонию и палмографию (термины предложены М.С. Красильниковой). «Первый из них предусматривает моделирование музыкального звучания в дирижерском жесте, а второй – в графическом изображении. Поскольку эти методы предполагают опору на внешнее звучание, различные организованные учителем формы активности учащихся, они вписываются в концепцию интерактивного музицирования школьников» [174, с.19].

Также, в полихудожественной программе «Дети – Искусство – Мир» (автор – д.п.н., проф. Е.П. Кабкова) внимание акцентируется на том, что учитель, во-первых, может выбирать то, что ему ближе и совпадает с его собственными разработками и методиками; во-вторых, в программе предлагается множество творческих заданий, обязательными компонентами которых являются движения и телесное проживание звуков [70, с. 41].

6. Применение фольклорно-песенного материала, соответствующего календарным праздникам и времени года.

В вальдорфской школе содержание уроков музыки соответствует времени года и тематике эпохи, изучаемой на главном уроке. В обычной школе метапредметная связь не развита, поэтому основной акцент нами делался на время года и праздники. Так же, как и в вальдорфской школе, в нашей работе

были использованы народные песни и детские попевки в пентатоническом ладу, исполняемые *a'cappella*. Ритмическая часть каждого урока включала в себя не только пение, но и народные музыкальные игры и хороводы.

Многие отечественные и зарубежные педагоги писали о важной роли изучения фольклорных традиций. К примеру, в концепции музыкального воспитания З. Кодая внимание также акцентируется на фольклор той страны, в которой находится школа [170].

Программа занятий должна целенаправленно следовать временам года и народным годовым праздникам, что в значительной степени приобщает учащихся к устной народной традиции, способствует зарождению интереса к истории своей страны, воспитывает трепетное отношение к истокам современного творчества и т.д. «Фольклор всегда естественным образом входил в народную педагогику. С его помощью в крестьянской среде в наиболее доступной форме осуществлялась передача молодым поколениям сложившихся в течение веков эстетических, нравственных и трудовых идеалов, понятий об окружающем мире. Крестьянский быт буквально пропитан фольклором. Именно через фольклор формировалось художественно-образное мышление детей. Педагогический опыт народа закреплялся в обычаях и обрядах, связанных с рождением и первыми шагами ребенка, с его приобщением к интересам семьи, общества» [107]. Включение фольклорных песен, игр, попевок, сказок и танцев в уроки и внеурочные занятия несомненно благотворно влияют на воспитание подрастающего поколения.

7. Постоянное целенаправленное сотрудничество с родителями.

Значительным и неотъемлемым элементом, способствующим улучшению качества педагогического процесса, является сотрудничество с родителями. Как в вальдорфской школе, так и в других образовательных учреждениях, этот элемент активно развивается и поддерживается. «Участие родителей может быть весьма разнообразным. В этом отношении вальдорфскими школами накоплен большой опыт. Наряду с обязательными “родительскими вечерами”, на которых родители узнают о специфике, выбранной ими школы, поощряется и их участие в управлении школой. В странах Европы родители, как правило, либо учредители,

либо соучредители вальдорфских школ. Постоянный диалог с родителями – важная составная часть воспитательно-образовательного процесса» [20, с. 6].

Тема сотрудничества школы и родителей актуальна не только в вальдорфской образовательной системе. Так, С. Г. Шабас, кандидат психологических наук, доцент факультета социальной психологии Гуманитарного университета г. Екатеринбурга, в своей работе приводит примеры, затрудняющие благотворное сотрудничество педагогов и родителей, которое на сегодняшний день стало крайне необходимым.

«Часть родителей в результате наличия семейных проблем негативно настроены на любые предложения специалистов и не могут, а иногда и не хотят позитивно и конструктивно сотрудничать с ними. Существует также проблема “сверхзанятости родителей”, когда они в спешке приводят и забирают детей, отказываясь взаимодействовать с персоналом в любых формах, ссылаясь на нехватку времени и сил <...>. Можно также отметить недостаточный уровень психолого-педагогической культуры части родителей в понимании возрастных и индивидуальных особенностей психофизического развития и возможностей их ребенка. Часто это проявляется в завышенных или заниженных требованиях родителей или к самому ребенку, или к педагогическому коллективу по вопросу освоения образовательной программы» [191].

Отобранные идеи и элементы по-разному показали себя на поисковых этапах опытно-экспериментальной работы. Так, в ходе первого этапа в московской школе №514 действенными оказались следующие элементы.

- Соблюдение структурного единообразия уроков и музыкальных занятий;
- «Телесное проживание» музыки и средств музыкальной выразительности;
- Применение фольклорно-песенного материала, соответствующего календарным праздникам и временам года;

- Образно-аллегорический подход к развитию музыкального мышления учащихся.

Для соблюдения структурного единообразия уроков и введения ритмической части в процессе подготовки условий для реализации музыкального образования в школе №514 было полностью пересмотрено пространство класса: парты, занимавшие весь класс, были переставлены по периметру помещения для того, чтобы в центре класса появилось свободное пространство. Так появилась возможность проводить ритмическую часть урока в кругу.

Каждый урок включал в себя фольклорный элемент, песенный материал был связан с годовым циклом – народными праздниками и временами года. Урок музыки проходил не только фронтально: класс трансформировался в площадку для двигательных музыкальных игр в кругу и хороводов; превращался в сцену, на которой подготавливались музыкально - поэтические композиции; преображался в хоровой кабинет и т.д. Параллельно была проведена определенная работа по эстетизации образовательной среды.

Ритмическая часть могла не меняться на протяжении нескольких недель: в младшей школе она соответствовала годовому циклу и народным праздникам; в средних классах это были ритмические упражнения и игры, в которых было задействовано все тело ученика. Ритмическая часть помогала, с одной стороны, «переключиться» после предыдущей формы активности, а с другой, настроиться на урок музыки.

Была продолжена традиция устного повествования учителя. В младших классах уроки завершались музыкальными сказками или рассказами, в средней – историями о композиторах, необычными музыкальными фактами и т.д.

Наименее продуктивными на первом этапе оказались следующие элементы вальдорфской музыкальной системы.

- Приоритет практической деятельности в процессе музыкального воспитания личности;
- Полиинструментальное развитие обучающихся;

- Постоянное целенаправленное сотрудничество с родителями.

Сокращение масштабов практической музыкальной деятельности было связано во многом с недостаточным педагогическим опытом, отсутствием финансовой поддержки со стороны администрации для приобретения музыкальных инструментов, отсутствием возможности свободно отходить от учебного плана.

В школе на протяжении нескольких лет действовала программа Е. Критской, Г. Сергеевой, Т. Шмагиной. Вследствие отсутствия педагогического опыта, нами было принято решение не вносить изменения в эту программу. Уроки были построены таким образом, чтобы их содержание полностью соответствовали заявленной программе, и в то же время включало в себя элементы вальдорфской музыкальной системы. В связи с этим, уроки содержали большое количество теоретической информации, а ученики, начиная с первого класса, уже вели свои музыкальные тетради. Стиль ведения тетрадей был заимствован из вальдорфской педагогики. Учащиеся записывали темы уроков не в тетрадях с линейками, а в альбомах для рисования. Ведение таких музыкальных альбомов дало возможность красиво оформлять свои записи, делать к ним рисунки по теме урока, составлять свой «личный музыкальный учебник». «Оформление тетради – это самостоятельная творческая работа учеников, в которой они фиксируют результаты изучения какого-либо предмета. Здесь играет роль не только содержание само по себе, но и аккуратность, эстетика оформления, стилистика текстов и т.п.» [20, с.17].

Полиинструментальное развитие обучающихся сводилось к игре в ударно-шумовом оркестре, озвучиванию сказок с помощью музыкальных инструментов, и знакомству с единичными представителями группы струнно-смычковых и духовых инструментов, имеющихся в школе. На первом этапе организация реального оркестра, который бы мог исполнять музыкальные произведения, оказалось невозможным, так же, как и постоянное целенаправленное сотрудничество с родителями.

На втором поисковом этапе все ранее выбранные элементы были также включены в учебный процесс. Однако на этот раз удалось реализовать и те элементы, которые на предыдущем этапе оказались менее результативными или попросту невозможными.

Так, был развит активный диалог с родителями обучающихся, поскольку набор детей в эстетический класс проводился не только с помощью музыкального прослушивания будущих учеников, но и собеседования с их родителями. С родителями, как и с учителями общего образования, проводились вводные беседы и собрания по разъяснению сути работы класса эстетической направленности. Многие родители проявили заинтересованность в вопросах образования и воспитания их детей, активно включались в учебный процесс, интересовались особенностями работы эстетического класса, вели активный диалог с учителями музыкального цикла, были открыты к нововведениям в ходе обучения их детей.

На данном этапе полиинструментальное развитие охватывало широкий круг инструментов: все учащиеся эстетического класса обучались на выбранных ими инструментах, а также знакомились с другими инструментами на уроках музыки. Для желающих была открыта группа обучения на блокфлейте. Учащиеся раз в неделю посещали занятия, которые были связаны тематикой с другими предметами музыкального цикла и достигли хороших результатов, изучив за год музыкальный материал, соответствующий 2 классу вальдорфской школы.

В классах эстетической направленности на всех предметах музыкального цикла, согласно идеям вальдорфской педагогики, приоритетной была практическая деятельность, из которой вытекало теоретическое знание. Такой подход значительно упростил изучение основ сольфеджио, предмета, который традиционно трудно дается ученикам музыкальных школ.

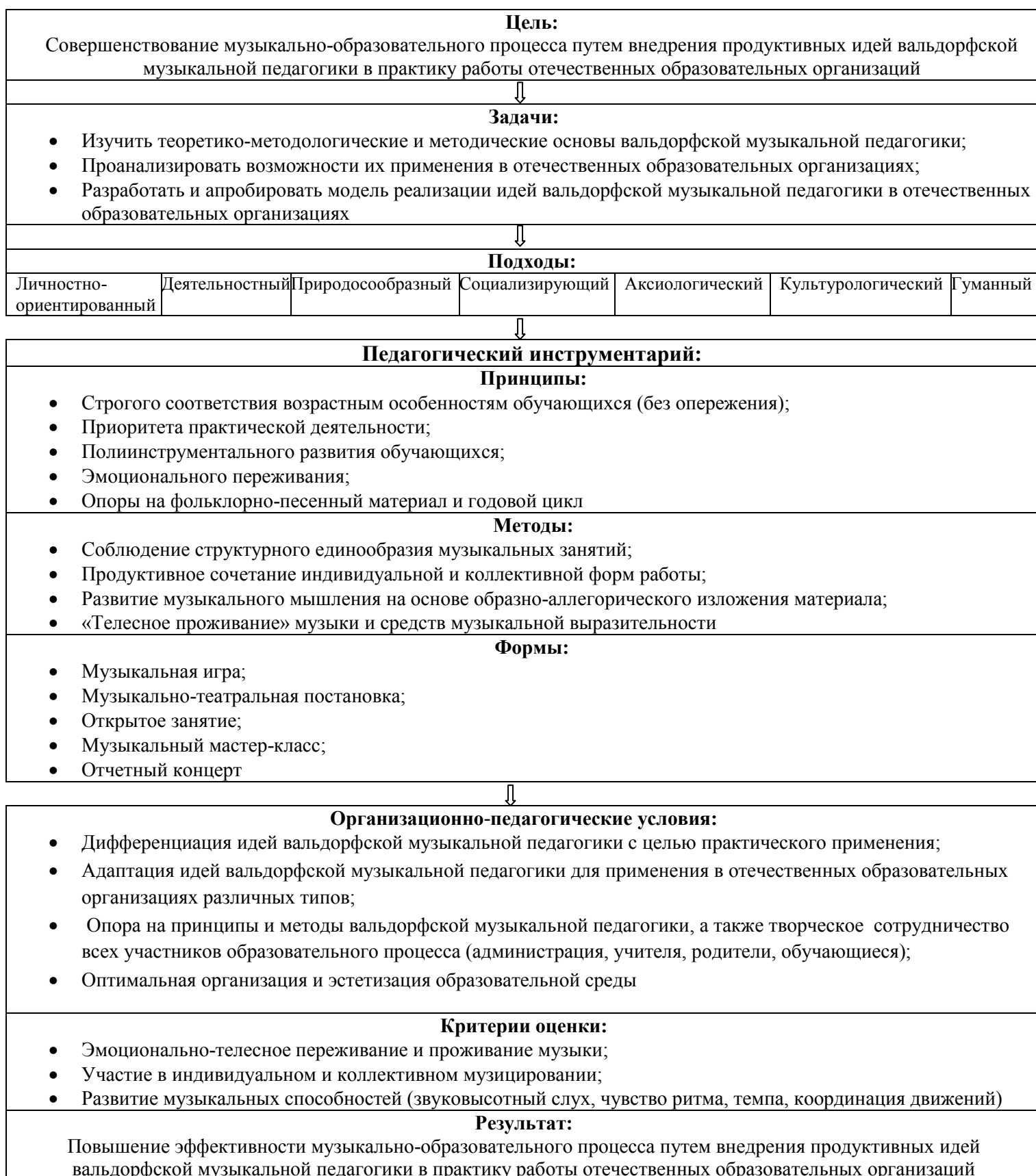
Работа эстетического класса показала высокие результаты: исполнители и хоры стали лауреатами и дипломантами музыкальных конкурсов и фестивалей. По данным опроса, учителя-предметники отмечали высокую мотивацию на всех предметах; дети были открыты к новым знаниям, не боялись креативно мыслить и импровизировать.

На поисковых этапах были выявлены наиболее продуктивные идеи и элементы вальдорфской музыкальной педагогики, проведена их дифференциация и адаптация для разработки авторской педагогической модели и ее апробации в культурно-образовательном центре «МосАрт».

Подчеркнем особенности разработанной модели и укажем на наиболее значимые ее составляющие. Важнейшими составляющими авторской педагогической модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в образовательных организациях стали: цель, задачи, теоретические подходы, педагогический инструментарий (принципы, методы, формы), комплекс организационно-педагогических условий, критерии оценки музыкального развития обучающихся и достигнутый результат. Наиболее существенные педагогические новообразования в авторской модели связаны с формулировкой организационно-педагогических условий, воплотившихся в первую очередь в дифференциации и адаптации идей вальдорфской музыкальной педагогики применительно к специфике отечественных образовательных организаций. Обратим особое внимание на принципы работы с учащимися: строгого соответствия возрастным особенностям обучающихся; приоритета практической деятельности; полиинструментального развития; эмоционального переживания; опоры на фольклорно-песенный материал и годовой цикл. Большое значение приобрели методы, позволившие сделать работу с учащимися содержательной и интересной.

Модель реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях представлена в схеме 1.

Модель реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях



2.3. Апробация авторской модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных организациях

Апробация модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в городском культурно-образовательном центре «МосАрт» началась в 2017 году и продолжается в настоящее время. На данном этапе реализовываются эффективные идеи и элементы вальдорфской музыкальной системы, дифференцированные и отобранные на поисковых этапах и сконструированные в авторскую педагогическую модель.

Выбор образовательной организации для апробации авторской модели был аргументирован тем, что культурно-образовательный центр «МосАрт» является инновационной творческой площадкой Государственного бюджетного учреждения культуры города Москвы, где благодаря многофункциональности пространства, возможно реализовывать идеи современного и прогрессивного культурно-образовательного центра. В культурном центре проходят различные мероприятия для активных горожан, что способствует свободной творческой самореализации, общению, а также интеллектуальному и физическому развитию.

Работа в культурно-образовательных центрах подразумевает гораздо большую свободу педагогов на занятиях, чем в общеобразовательных школах. Учебный план и программа того или иного направления могут быть написаны самим педагогом и утверждены администрацией центра.

На сегодняшний день интерес к культурно-образовательным центрам постоянно растет. Во многом это связано с необходимостью решения задач социальной политики, которые не решаются в полной мере государственными органами, учреждениями и социальными институтами. В связи с этим необходимы специально подготовленные кадры и профессионалы, способные решить задачи развития творческих способностей, социальной адаптации, обретения смысло-жизненных ориентиров, самообразования и самореализации учащихся любых возрастов в масштабах деятельности культурно-образовательных центров [71, с. 10].

Разнообразные виды деятельности в культурно-образовательных центрах созданы для мотивированного выбора личностью предметной деятельности, определяемой ее потребностями и интересами и способствующими усвоению, сохранению, производству и распространению духовных и материальных ценностей. Деятельность центров призвана привлекать и приобщать человека к культуре через творчество, общение, развлечения. Реализация культуросозидающего потенциала граждан требует профессионального подхода к этой сфере жизнедеятельности.

Благодаря свободной творческой атмосфере центра «МосАрт», студия музыкального развития «Соль», программа которой базируется на авторской модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики, гармонично вписалось в сетку других занятий центра.

Культурно-образовательный центр начал свою работу в 2014 году, и с этого времени стратегия развития музыкального воспитания детей дошкольного и школьного возрастов не была определена. Музыкальные студии начинали свою работу, но за неимением достаточного количества учащихся быстро закрывались.

На сегодняшний день многие родители, отдающие детей на занятия, достаточно осведомлены и хорошо разбираются в различных педагогических альтернативных методиках. Многообразные ресурсы, посвященные педагогике, образованию и воспитанию детей зачастую посвящены именно музыкальному развитию, которое способствует не только совершенствованию какого-то определенного музыкального навыка, но и становлению широкого кругозора личности ребенка. Ведь начиная со времен Древней Греции, было известно, что предметы эстетического цикла играют важную роль в жизни подрастающего поколения. Предметы искусства способствуют развитию разносторонней, интересной творческой личности, умеющей неординарно выходить из самых сложных ситуаций; креативно мыслящей; не боящейся прямо высказывать свою позицию.

Родители, посещающие культурно-образовательный центр, интересовались музыкальными занятиями, которые бы развивали широкий музыкальный кругозор

и музыкальность их детей в целом. Это привело к открытию студии музыкального развития «Соль», занятия в которой строятся на модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики. Для культурно-образовательного центра и разработчиков данной программы студия музыкального развития стала инновацией.

«Инновация – это объект, внедренный в производство в результате проведенного научного исследования или сделанного открытия, качественно отличный от предшествующего аналога [145].

Термин «инновация» используется в двух смыслах. Во-первых, для описания использования нового продукта, процесса или системы; во-вторых, для описания процесса, включающего такие виды деятельности, как исследование, проектирование, разработка и организация нового процесса или системы. В последнем смысле часто используют термин «инновационный процесс» (Д. Месси, П. Квинтас, Д. Уилс)» [145, с. 11].

Цель эксперимента состояла в совершенствовании музыкально-образовательного процесса городского культурно-образовательного центра путем внедрения продуктивных идей вальдорфской музыкальной педагогики, составивших основу авторской модели.

Поставленная цель определила подготовительный этап и задачи опытно-экспериментальной работы, заключающиеся в следующем.

- Разработать педагогический инструментарий для работы студии музыкального развития с опорой на авторскую модель реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики;
- Провести презентацию студии музыкального развития с описанием всех особенностей работы для администрации культурно-образовательного центра;
- Организовать учебное пространство для работы студии с соблюдением условий реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики;
- Провести набор учащихся в студию;

- Ознакомить родителей с особенностями работы студии музыкального развития, привлечь их внимание к вопросам музыкального развития детей и, по возможности, к сотрудничеству;
- Организовать проведение опытно-экспериментальной работы с учетом основных ее этапов;
- Обобщить результаты опытно-экспериментальной работы, дать объективную оценку эффективности применения модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в работе с учащимися студии музыкального развития.

После разработки модели было необходимо подготовить учебное пространство для работы студии. Сначала была заказана мебель: маленькие стульчики и раскладные столы, детские музыкальные инструменты шумового оркестра. Стены класса для занятий были выкрашены в белый цвет с расчетом на то, чтобы в дальнейшем их можно будет расписать в стиле помещений вальдорфской школы (Приложение 1 «Педагогическая организация эстетической среды в вальдорфской школе»).

Опишем подробнее апробацию авторской модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в студии музыкального развития городского культурно-образовательного центра. Подчеркнем, что в модель заложены идеи и элементы, прошедшие дифференциацию и адаптацию на поисковых этапах исследования. Программа занятий с обучающимися строилась в соответствии с тематикой года, годовыми народными праздниками, традициями и предполагала использование песенного и игрового фольклора. В соответствии с принципом полиинструментальности в занятия были включены такие виды деятельности, как игра на блокфлейтах и пентатонических лирах, ксилофонах, металлофонах, инструментах ударно-шумовой группы, а также знакомство (с помощью мастер-классов) с гусями и скрипками. Изучение теории музыки и нотной грамоты, слушание музыкальных произведений проходили в сопровождении сказок и рассказов (т.е. с применением образно-аллегорического

метода), в результате чего трудные теоретические темы становились интересными и понятными для детей.

Опытно-экспериментальная работа по апробации модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики проходила в три этапа.

1. Констатирующий этап

Первый этап апробации проводился с целью выявления исходного уровня музыкального развития у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, записавшихся в студию.

Набор учащихся в студию проходил в дни открытых дверей. На пробных занятиях присутствовали родители с детьми. Примечательно то, что практически все пришедшие на пробные занятия, записались в студию музыкального развития и аккуратно посещали занятия на протяжении всего учебного года. В итоге в студию были набраны три группы по 9 человек: две группы детей 3,5-5 лет и одна группа детей 6-8 лет.

На первоначальном этапе далеко не все дети, записавшиеся в студию, были мотивированы и заинтересованы. Большинство детей дошкольного возраста не понимали, куда попали и что от них требуется; они не соблюдали форму занятий и часто отвлекались.

У учащихся младшего школьного возраста была другая проблема: они никак не могли привыкнуть заниматься в группе: каждый хотел чем-то выделиться и обратить на себя внимание. В связи с этим дети постоянно ссорились, не хотели слушать и слышать друг друга.

Констатирующий этап проходил в течение первого учебного месяца.

Для определения уровня музыкального развития мы руководствовались критериями, приведенными в таблице 1 «Показатели уровней музыкального развития». Результаты первого этапа апробации отражены в таблице 2 «Результаты констатирующего этапа».

Таблица 1

Показатели уровней музыкального развития

Уровни	Критерии		
	I Эмоционально-телесное переживание и проживание музыки	II Участие детей в индивидуальном и коллективном музигировании	III Развитие музыкальных способностей у детей (звукоточный слух, чувство ритма, координация движений)
Высокий 3	При прослушивании музыкальных отрывков, реагируют эмоционально, что сразу заметно по выражению лица. Реакция на музыку выражена телесно – дети начинают двигаться в такт музыке. Учащиеся отвечают на вопросы о настроении в музыке, придумывают рассказы о прослушанной музыке и т.д.	Всегда включены в групповую работу. Внимательны, никогда не отвлекаются на посторонние вещи и собственные мысли. Во время индивидуальной работы не отвлекаются на других, ждут своей очереди.	Музыкальный слух, музыкальная память, координация слуха и голоса, чувство ритма, координация движений хорошо развиты. Ребенок сразу попадает голосом в нужный тон, может повторить заданный ритм, умеет совмещать пение и движение. Быстро реагирует на смену деятельности, все задания выполняет с желанием и на высоком качественном уровне.
Средний 2	Достаточно высокий уровень развития музыкального восприятия. При прослушивании музыки реагируют на нее только после полученного от педагога задания. Начинают повторять движения за другими учащимися. Отвечают на вопросы о музыке только после того, как их задал педагог, не проявляя самостоятельного желания и инициативы.	Редко отвлекаются на посторонние мысли, после замечания педагога сразу включаются в групповую работу. В процессе индивидуальной работы не всегда старательны, временами «выключаются» из процесса, не всегда терпеливы и могут дожидаться своей очереди.	Музыкальный слух, память, координация слуха и голоса, чувство ритма, координация движений хорошо развиваются, но в некоторых случаях бывают сложности: ребенку не сразу удается попасть голосом в нужный тон или с первого раза повторить заданный ритм. Не всегда может совместить пение и движение, а также быстро переключиться с одного задания на другое.
Низкий 1	Не всегда реагируют на звучащую музыку, проявляют к ней безразличие. Не повторяют движения за учителем и другими детьми, на занятиях заняты своими делами. На вопросы педагога о музыке отвечают невпопад.	Не включены в групповую работу, постоянно отвлекаются, не слышат замечания педагога, никак на них не реагируют. Во время индивидуальной работы не могут слушать других детей, не способны дожидаться своей очереди.	Музыкальный слух, музыкальная память, координация слуха и голоса, чувство ритма, координация движений развиваются медленно. Заявленные показатели развития музыкальных способностей почти не проявлены. Ребенок не может попасть голосом в нужный тон, повторить заданный ритм, совместить пение с простым движением.

Таблица 2.

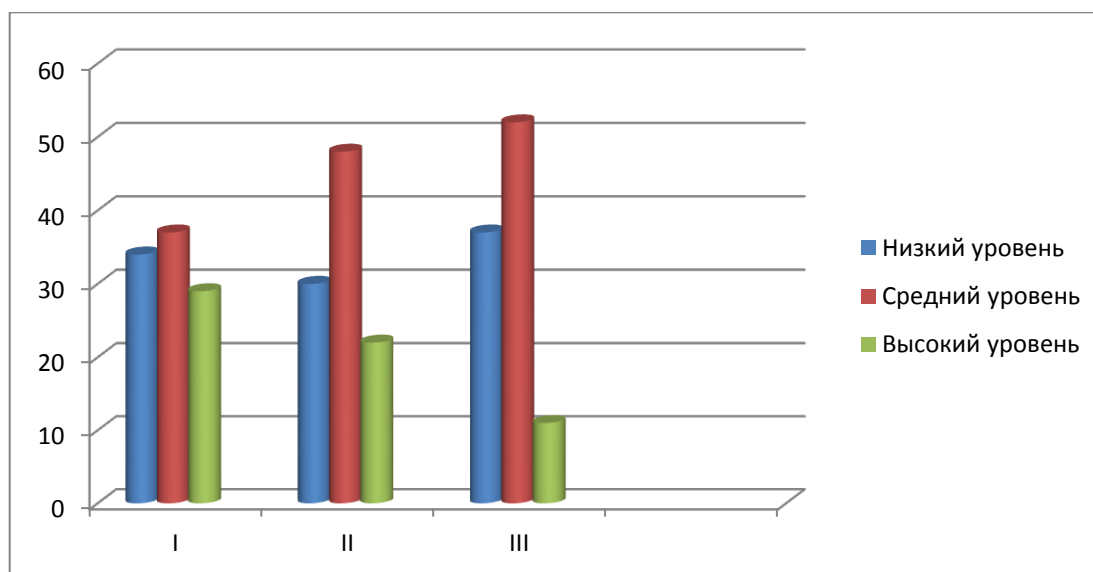
Результаты констатирующего этапа

№	Учащийся	I	II	III
1	Ульяна Б.	1	1	2
2	Михаил Б.	2	1	2
3	Святослав Б.	1	1	1
4	Матвей В.	3	3	2
5	Софья Г.	3	3	3
6	Эдмунд Г.	2	2	2
7	Виктория Е.	1	2	2
8	Дарья И.	3	2	2
9	София К.	2	2	2
10	Соня К.	1	1	1
11	Мария К.	2	3	2
12	Алексей К.	3	2	1
13	Амина К.	1	3	2
14	Дмитрий К.	3	3	3
15	Алена К.	1	2	1
16	Юля К.	3	1	1
17	Давид М.	1	1	1
18	Варвара П.	2	2	2
19	Артем Р.	2	2	1
20	Варвара С.	3	1	2
21	Софья С.	2	2	2
22	Илья Х.	2	1	1
23	Мирослава Ч.	1	3	1
24	Софья Ч.	1	2	2
25	Оля Ч.	3	2	1
26	Анна Я.	2	2	3
27	Александра Я.	2	2	2

Результаты констатирующего этапа отображены в виде диаграммы 1, где вертикальная шкала отражает уровни выполнения детьми заданий в процентном соотношении, а горизонтальная – критерии.

Диаграмма 1

Результаты констатирующего этапа



По результатам констатирующего этапа видно, что наибольшее число учащихся показали средний уровень по всем показателям музыкального развития.

Наименьший разброс в исходном уровне музыкального развития детей выявил критерий I – эмоционально-телесное переживание и проживание музыки.

Критерий II – участие в индивидуальном и коллективном музицировании показал преимущественно средний уровень, думается, вследствие того, что многие дети, записавшиеся в студию, уже имели опыт работы в группах, как в школе и детском саду, так и на других дополнительных занятиях.

Критерий III – развитие музыкальных способностей (звуковысотный слух, чувство ритма, темпа, координация движений) – стал наиболее проблемным, так как специального отбора детей по музыкальным данным в студии не было, и дети имели изначально абсолютно разную музыкальную подготовку и уровень развития конкретных музыкальных способностей.

2. Формирующий этап

На формирующем этапе в течение 9 месяцев один раз в неделю проходили часовые занятия, основанные на модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики.

Опишем особенности этих музыкальных занятий.

За год все без исключения воспитанники студии освоили на начальном уровне игру на блокфлейте – этому отводилось 10-15 минут практически на каждом занятии. Игре на пентатонических лирах был посвящен последний учебный триместр, в продолжение которого учащиеся изучали способы игры на струнном инструменте с помощью различных музыкальных игр и сказок.

Знакомство с другими инструментами проходило с помощью соответствующих мастер-классов. Так, один мастер – класс заключался в ознакомлении с гусями, второй – со скрипками. На мастер-классах дети слушали живую музыку в исполнении педагога-инструменталиста, а затем осваивали способы игры, прикосновения, извлечения звуков на данных инструментах. Мастер-классы проходили в свободной дружественной, творческой атмосфере; сопровождалась сказками, рассказами и образами, оживавшими в музыкальных звуках (Приложение 2 «Проведение мастер-классов по знакомству с различными инструментами»).

Занятия в студии строились с соблюдением структурного единообразия. Так, каждая встреча с учащимися начиналась с ритмической части: дети становились в круг и пели народные песни, соотносящиеся со временем года или народными праздниками, водили хороводы, играли в музыкальные игры.

Первыми песнями для «телесного проживания» стали самые простые детские попевки на одном, двух, трех, четырех звуках. На одном звуке – «Андрей-воробей»; на двух звуках – «Дин-дон, загорелся кошкин дом»; на трех звуках – «У кота-воркота»; на четырех – «Как под горкой под горой» и т.д.

При пении данных песен было важно работать со звуковысотностью. Исполнение сопровождалось движениями рук, соответствующими движению мелодии, а затем и шагами: при восходящем поступенном движении мелодии дети делали соответственное количество шагов вперед, при нисходящем двигались назад. Так учащиеся студии накапливали слуховые представления в естественном контакте с двигательными ощущениями. Пение песен

сопровождалось перкуссией тела – хлопками, притопами, шлепками по коленкам и щелчками пальцами.

Важной составляющей ритмической части стала работа с предметами, в данном случае это были сшитые мячики, наполненные крупой. Игру с мячиками сопровождали стихотворения или песни.

Приведем пример игры с мячиками:

Дети сидят плотным кругом на стульях, или на полу. Левая рука крепко прижата к левой коленке ладонью вверх и не двигается. Правая рука зажата в кулачок. Педагог начинает говорить «тук-тук», постукивая правой рукой по левой ладони. На слог «на» передвигает кулачок правой руки на повернутую вверх ладонь соседа справа. После того, как все учащиеся включились в общий ритм, учитель может добавлять в игру мячики. Каждый раз на слог «на» учитель, доставая мячик из корзинки, передает его ребенку справа. Ритм игры: «тук – тук – на», т.е. короткий – короткий – длинный (в размере 4/4: четверть – четверть – половинная).

Игра может проходить не только с мячиками, но и с погремушками, а также сопровождаться мелодией, соответствующей ритму. В данном случае это песня М. Старокадомского на стихи С. Михалкова «Веселые путешественники», или любое четко ритмизированное стихотворение [136, с. 65].

В обязательном порядке в занятия были включены игры на вслушивание, которые проводились в полной тишине. Для лучшего эффекта учащимся предлагалось закрыть глаза, а после нескольких минут активного слушания того, что происходило за окном, в коридоре, или в соседнем классе, дети открывали глаза, делились своими впечатлениями и переживаниями.

В процессе пения песен на одном, двух, трех и четырех звуках проводилась работа по изучению длительностей. Вариантов работы с длительностями очень много: к примеру, длительности могут быть пройдены ногами (длинный звук – большой шаг, короткий звук – маленький шажок), или в группах, где одна из групп приседает на длинные звуки, а другая подпрыгивает на короткие и т.д.

Позже длинные звуки становятся половинными, короткие – четвертными длительностями.

После такого всестороннего изучения песен-попевок, дети легче осваивали игру этих же песен на блокфлейте. Первое знакомство с инструментом проходило в игровой форме, где левая рука превращалась в «уточку Си» и находила клювиком (большой и указательный пальцы) флейту. Уточка брала клювиком флейту, и получался звук Си. Позже на нем исполнялись все песни на одном звуке. Затем прибавился «Утенок Ля», что дало возможность исполнить песни на двух звуках и т.д. Появление каждого нового звука и новой песни было продолжением многочастной сказочной истории про «Уточку Си и ее детей – утят».

Знакомству с пентатоническими лирами предшествовал рассказ о гусяре Садко с прослушиванием музыкальных отрывков из оперы Н.А. Римского-Корсакова. Затем учащиеся узнавали об особенностях и разновидностях струнных инструментов, после чего самостоятельно брали в руки инструменты и вместе с педагогом изучали способы игры на них.

Игра на пентатонических лирах прививает чувство метра и имеет успокаивающий эффект, что особенно полезно активным детям, не умеющим долго сосредотачиваться на одном задании. Одно из упражнений на лирах заключается в следующем: дети проводят большим пальчиком правой руки от себя по всем струнам на счет раз, к себе – средним пальчиком на счет два, исполняя при этом песни в пентатоническом ладу. Это помогает почувствовать сильную и слабую доли, освоить прием глиссандо.

На лирах учащиеся совместно с педагогом озвучивают рассказы о природе. К примеру, вырастающие цветы изображаются с помощью приема «щипок», падающие капли дождя («щипок с опорой-апояндю»), движение волн («скольжение-глиссандо») и т.д. Учащиеся могут сами предложить тот, или иной способ изображения сказочного героя или явления природы.

Помимо игры на блокфлейтах и пентатонических лирах, шла работа по освоению ударно-шумовых элементарных инструментов. Один из приемов

работы с инструментами и их тембрами заключался в озвучивании сказок. В зависимости от предлагаемой педагогом сказки, дети самостоятельно подбирали инструменты для озвучивания героев и событий, что способствовало развитию образного мышления. Например, изображая музыкальными средствами скачущего коня можно выбрать тембр ксилофона, барабанчиков и бубенцов. Такое звуковое изображение способствует не только запоминанию тембров инструментов ударно-шумовой группы, но и развитию чувства ритма.

Начиная с первых занятий, дети учились слушать композиторскую музыку. Произведения, выбранные для слушания, также соответствовали теме занятия. Учащиеся вместе с педагогом обсуждали прослушанный музыкальный отрывок, отвечая на вопросы. Слушание музыки сопровождалось и пластическим интонированием – те же произведения, которые были прослушаны и обсуждены на предыдущих занятиях, проживались телесно. Совместно с педагогом дети двигались в определенном темпе с определенным характером, зависящим от музыки. Это могло быть движение по змейке, превращение в «волны», шаги в кругу вперед-назад, импровизация и т.д. Таким образом, дети лучше запоминали прослушанную музыку, чувствовали ее характер, учились двигаться совместно в пространстве.

Метод образно-аллегорического подхода к развитию музыкального мышления детей подразумевает включение в занятия большого количества сказок, рассказов и историй на музыкальные темы. Образно-аллегорический подход способствует лучшему запоминанию того или иного учебного материала. Именно поэтому в конце каждого занятия обязательно звучал устный рассказ учителя – это могла быть сказка на музыкальную тему: о фее музыки, о звуках природы, о тихой и громкой музыке, о марше и танце и т.д. Звучали рассказы о музыкальных инструментах с последующим прослушиванием музыки, исполненной на них.

Нововведением в музыкальные занятия студии стало освоение музыкальной грамоты с помощью пианино для ног. Пианино для ног – это «музыкальный

ковер» на полторы октавы, звуки которого соответствуют звукам фортепиано (Приложение 3 «Музыкальный ковер» – пианино для ног).

Благодаря «музыкальному ковру» дети осваивали клавиатуру, запоминали расположение клавиш, названия нот. Вместе с детьми было выучено стихотворение о том, где какие клавиши находятся на клавиатуре. С помощью этого стихотворения дети в игровой форме находили ножками ту или иную клавишу.

Позже учащиеся проходили гаммы и устойчивые ступени в разных тональностях, научились играть ножками все ранее выученные песни-попевки, транспонировали их в разные тональности.

Особенно интересным стало освоение интервалов, так как именно благодаря размеру шага (секунда – маленький шаг, октава – огромный шаг), дети не только теоретически запоминали звучание интервалов, но и проживали их телом, что значительно облегчало усвоение столь трудной учебной темы.

При проведении родительских собраний неоднократно упоминалось об особенностях студии: некоторые родители заранее знали о вальдорфской педагогике и именно поэтому отдали своих детей на занятия в студию музыкального развития. Другие никогда не слышала о данной системе – для них интерес вызывал необычный подход к процессу образования и желание их детей посещать студию. В дальнейшем на родительских собраниях было рассказано о принципах вальдорфской педагогики и особенностях развития детей разных возрастов, была также проведена беседа о ценности музыкального образования в дошкольном и младшем школьном возрасте.

В ходе анализа анкет, заполненных родителями в конце года, выяснилось, что более 50% опрошенных интересуются музыкальным воспитанием их детей, и хотели бы посещать на постоянной основе занятия для взрослых, где бы освещались различные музыкально-образовательные темы. Абсолютно все родители написали, что хотели бы, чтобы их дети продолжали заниматься в студии на следующий учебный год, многие отмечали, что было бы хорошо увеличить количество занятий до 2-х раз в неделю вместо одного. В

комментариях родители положительно отзывались о занятиях, выделяя радостную, гуманную обстановку и постоянное желание детей эти занятия посещать.

3. Контрольный этап

Третий этап апробации модели проходил с целью выявления у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, достигнутого за определенный срок уровня музыкального развития. Диагностические занятия проходили на протяжении последнего учебного месяца.

Важно отметить, что к концу контрольного этапа все дети были включены в ход занятия. Уже к середине года все учащиеся дошкольного возраста спокойной занимались 60 минут, не отвлекаясь на посторонние предметы; слушали и слышали педагога; соблюдали форму занятия.

Учащиеся младшего школьного возраста достигли лучших результаты не только в развитии музыкальных способностей, но и показали себя как сплоченную дружную команду. Дети помогали друг другу, подсказывали, как выполнять то или иное задание, научились рассуждать о музыке, давали интересные ответы на вопросы, терпеливо выслушивали ответы других, не перебивая друг друга.

Результаты третьего этапа апробации отражены в таблице 3 и представлены в виде диаграммы 2 «Результаты контрольного этапа»

Таблица 3

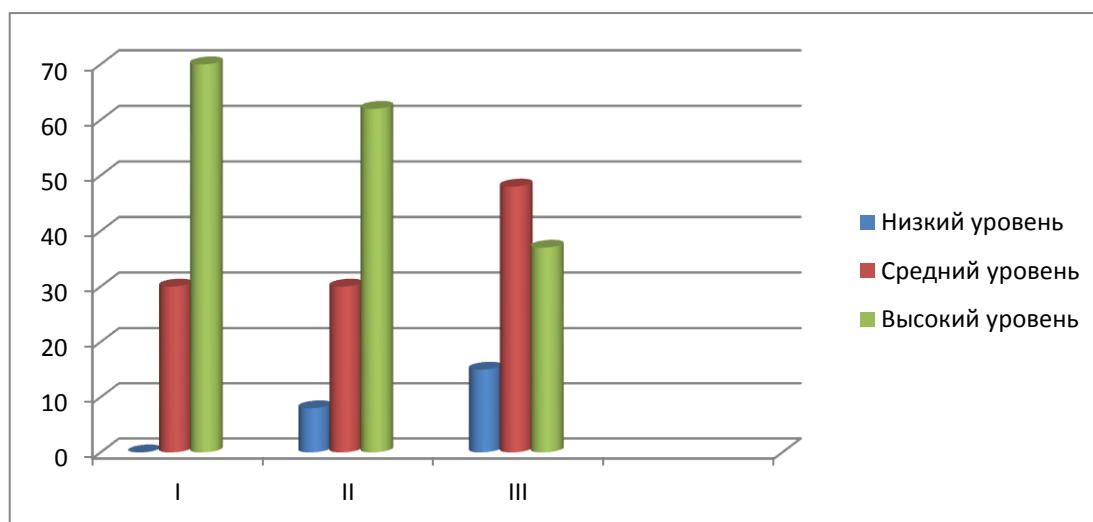
Результаты контрольного этапа

№	Учащийся	I	II	III
1	Ульяна Б.	3	1	2
2	Михаил Б.	3	2	2
3	Святослав Б.	2	2	1
4	Матвей В.	3	3	3
5	Софья Г.	3	3	3
6	Эдмунд Г.	3	3	2
7	Виктория Е.	3	3	3
8	Дарья И.	3	3	2
9	София К.	3	3	3
10	Соня К.	2	1	2

11	Мария К.	3	3	3
12	Алексей К.	3	3	2
13	Амина К.	2	3	3
14	Дмитрий К.	3	3	3
15	Алена К.	2	3	2
16	Юля К.	3	3	3
17	Давид М.	2	3	2
18	Варвара П.	3	2	3
19	Артем Р.	2	3	2
20	Варвара С.	3	3	2
21	Софья С.	3	2	2
22	Илья Х.	2	3	1
23	Мирослава Ч.	3	3	1
24	Софья Ч.	2	2	2
25	Оля Ч.	3	2	1
26	Анна Я.	3	2	2
27	Александра Я.	3	2	3

Диаграмма 2

Результаты контрольного этапа



Об эффективности работы, проведенной в ходе формирующего эксперимента, говорят вышеприведенные результаты.

Так, критерий I – эмоционально-телесное переживание и проживание музыки значительно улучшился. Высокий уровень вырос с 29 % до 70%, и стал лучшим результатом в ходе проведенной работы.

Средний результат несколько уменьшился с 37% до 30%, но важно учитывать то, что никто из детей не показал низкого результата. Если на констатирующем этапе 34% обучающихся никак не переживали музыку и равнодушно относились к ее звучанию, то к концу года все включались в активное слушание музыкальных произведений, проявляли свое отношение к звучащей музыке, телесно, мимически и вербально на нее реагировали.

В остальных двух критериях значительно выросли показатели высокого результата; и что немаловажно, максимально уменьшился низкий уровень музыкального развития обучающихся, что говорит о положительной тенденции в ходе работы по апробации авторской модели обучения музыки.

По второму критерию – «участие детей в индивидуальном и коллективном музицировании» на констатирующем этапе низкий результат показывали 30% обучающихся. К контрольному этапу эта цифра снизилась до 8%.

По третьему критерию – «развитие музыкальных способностей у детей (звуковысотный слух, чувство ритма, координация движений)» на констатирующем этапе низкий результат показали 37% детей, а на контрольном эта цифра снизилась до 15%.

Приведем сравнительные таблицы результатов констатирующего и контрольного этапов по всем критериям и уровням музыкального развития в группах, занимающихся по программе, основанной на модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики. Соответствующая информация находится в таблице 4 «Соотношение результатов констатирующего и контрольного этапов по критерию “Эмоционально-телесное переживание и проживание музыки”», таблице 5 «Соотношение результатов констатирующего и контрольного этапов по критерию “Участие детей в индивидуальном и коллективном музицировании”» и таблице 6 «Соотношение результатов констатирующего и контрольного этапов по критерию “Развитие музыкальных способностей у детей (звуковысотный слух, чувство ритма, координация движений)”».

Таблица №4

**Соотношение результатов констатирующего и контрольного этапов по критерию
«Эмоционально-телесное переживание и проживание музыки»**

	<i>Эмоционально-телесное переживание и проживание музыки I</i>		
	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Констатирующий этап	34%	37%	29%
Контрольный этап	0	30%	70%

Таблица №5

**Соотношение результатов констатирующего и контрольного этапов по критерию
«Участие детей в индивидуальном и коллективном музицировании»**

	<i>Участие детей в индивидуальном и коллективном музицировании II</i>		
	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Констатирующий этап	30%	48%	22%
Контрольный этап	8%	30%	62%

Таблица №6

**Соотношение результатов констатирующего и контрольного этапов по критерию
«Развитие музыкальных способностей у детей (звукоточный слух, чувство ритма, координация движений)»**

	<i>Развитие музыкальных способностей у детей (звукоточный слух, чувство ритма, координация движений) III</i>		
	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Констатирующий этап	37%	52%	11%
Контрольный этап	15%	48%	37%

Ограниченность времени проведения опытно-экспериментальной работы не позволяет нам с полным основанием утверждать валидность окончательных результатов. В то же время, учитывая полученные результаты, можно сделать вполне определенный вывод о том, что модель реализации идей вальдорфской

музыкальной педагогики в студии музыкального развития культурно-образовательного центра «МосАрт» показала положительные результаты и способствовала эффективному музыкальному развитию дошкольников и младших школьников. Таким образом, планируемый результат – повышение эффективности музыкально-образовательного процесса путем внедрения продуктивных идей вальдорфской музыкальной педагогики в практику работы культурного центра был достигнут.

Конкретизируя качественные результаты опытно-экспериментальной работы, отметим следующее. Важным для нас стал показатель I «эмоционально-телесное переживание и проживание музыки». Думается, что именно развитие эмоциональной сферы ребенка, его социальных навыков и душевного здоровья больше всего влияют на повседневную жизнь. Если эти показатели хорошо развиваются, то за ними последует и стремление к самостоятельной творческой деятельности: хоровому и сольному пению, игре на различных музыкальных инструментах, импровизации, к изучению музыкальной грамоты, также будет стабильно развиваться устойчивый интерес к музыке в целом.

В процессе занятий в учащихся воспитывалась как общая музыкальность, так и исполнительская и слушательская культура, способность воспринимать образное содержание музыки и воплощать его в разных видах музыкально-творческой деятельности. Развивались такие важные качества, как музыкально-творческие способности, волевые качества, образное и ассоциативное мышление, фантазия, музыкальная память, эмоционально-эстетическое восприятие действительности, умение не только слушать и слышать другого, но и совместно действовать: например, играть в ансамбле, водить хороводы со сложными фигурами и т.д. Происходило освоение знаний о музыке как виде искусства, о средствах музыкальной выразительности, особенностях музыкального языка и образности, о фольклоре и лучших произведениях классического наследия и современного композиторского творчества.

Важно отметить, что помимо проведения занятий в двух школах и одном культурном центре на поисковых и основном этапах опытно-экспериментальной

работы, нами велась постоянная работа в Московской вальдорфской школе. На протяжении всего времени проходило обогащение педагогического инструментария автора теоретической информацией и практическими навыками профессиональной деятельности учителя музыки.

Практика показала, что продуктивные идеи вальдорфской музыкальной педагогики могут существовать и педагогически эффективно применяться за пределами вальдорфской школы. В таком случае они становятся определенным комплексом идей и элементов (принципов, методов и т.д.), взятых из вальдорфской музыкальной педагогики и адаптированных для реализации в образовательных организациях различных типов.

Подчеркнем, что вальдорфская школа – это целостный организм, в ней действуют не только метапредметные связи, но и специфический философский подтекст. Вследствие этого эффективные методы и подходы в преподавании музыки в вальдорфской школе могут быть применены в отрыве от общей системы исключительно на начальном этапе музыкального образования. В этом случае и групповые занятия на различных музыкальных инструментах, и игровые подходы – все будет действовать на пользу и развитие учеников.

Как показали анализ и результаты проделанной работы, спроектированная модель оказалась на сегодняшний день актуальной и востребованной. Она гармонично вписалась в современное образовательное пространство культурного центра Москвы. Важно помнить, что после трех, или четырех лет занятий музыкой по вальдорфской системе, следует обучение каждого ребенка на индивидуальном музыкальном инструменте, что довольно трудно организовать в культурно-образовательном центре. Однако такая возможность может стать реальной в образовательной организации другого типа, включая общеобразовательную школу в ее различных вариантах и организации системы дополнительного образования.

Во всех случаях происходит адаптация границ индивидуального и коллективного музицирования. В отличие от уроков музыки в вальдорфских школах, где организуются большие оркестры и многоголосные хоры, в нашем

случае – это мастер-классы по игре на различных инструментах; пение и музицирование в малых группах. Кроме того, в вальдорфских школах предполагается групповая работа нескольких педагогов. Урок музыки становится частью общего развития и воспитания личности в контексте целостного образовательного процесса, в рамках которого органично взаимодействуют практически все общеобразовательные предметы, что невозможно в условиях специализированного центра.

Подчеркнем также важность учета современных реалий, связанных с потребностями и интересами ребенка. Так, в течение года на занятиях в культурном центре периодически использовались музыкальная установка и проектор: т.е. то, что при обучении в младших классах вальдорфской школы обычно не применяется.

Разработанная авторская модель обучения музыке на основе идей вальдорфской педагогики может действовать вне контекста вальдорфской системы не на протяжении 8 лет, как это предлагается в учебном плане вальдорфских школ, а 3-4 года. Логично предположить, что далее в силу будут вступать наиболее привычные для отечественного образования формы работы, свойственные отечественным образовательным организациям различных типов.

Чтобы реализовать полноценное музыкальное образование на основе идей вальдорфской педагогики, необходимо также собрать группу педагогов-единомышленников, которые будут готовы активно участвовать в инновационном процессе, поддерживать идеи и начиная педагога-новатора.

Обучение музыке, основанное на идеях вальдорфской педагогики, вносило определенные преобразования в образовательное пространство того или иного учебного заведения и объективно влияло на улучшение учебно-воспитательного процесса и особенно – воспитание подрастающего поколения. Это с полной очевидностью проявилась как на поисковых этапах опытно-экспериментальной работы в общеобразовательных школах, так и на этапе апробации авторской модели в студии музыкального развития культурно-образовательного центра.

Опытно-экспериментальная работа в целом свидетельствует о том, что данная модель может быть использована в различных образовательных условиях, как в системе общего, так и в системе дополнительного образования. Идеи и элементы, составляющие данную модель, по сути, отвечают потребностям, интересам и возможностям всех субъектов, попавших в сферу распространения вышеназванного инновационного проекта. Они способствовали реализации свободы личности учащихся, что являлось доминантной образовательной идеей, как в типовой общеобразовательной школе, так и в школе с классами эстетической направленности на двух поисковых этапах.

Однако заметим, что авторская модель обучения музыке исключает такие особенности вальдорфской педагогической системы, как философско-антропософская направленность. Учитывая это, в процессе использования авторской модели в образовательных учреждениях различных типов следует соблюдать некоторую философско-методологическую индифферентность (в отношении антропософии) с целью возможности включения в разработанную модель и продуктивного применения различных методик: по выбору педагога-исследователя или экспериментатора.

После успешной апробации модели появилась потребность в дальнейшем развитии инновационного опыта. За время проведения эксперимента у разработчиков формировались творческий опыт и широкое педагогическое мировоззрение; происходила серьезная внутренняя работа над личностными качествами; развивалось умение общаться с коллегами, родителями, совершенствовался навык нахождения компромиссов в спорных ситуациях и др.

Подведем итоги.

Первые два этапа опытно-экспериментальной работы стали поисковыми и заключались в выявлении наиболее продуктивных идей и элементов вальдорфской музыкальной педагогики для реализации в различных отечественных образовательных организациях. На третьем этапе из отобранных продуктивных идей и элементов вальдорфской музыкальной педагогики была

сформирована педагогическая модель, которая была апробирована в условиях студии музыкального развития культурно-образовательного центра «МосАрт»

Первый этап (2011-2015гг.) – характеризовался спонтанным и в определенной мере неупорядоченным использованием идей и элементов вальдорфской музыкальной педагогики на уроках музыки в типовой общеобразовательной школе и в школе с классами эстетической направленности. Данный этап не был изначально подкреплён достаточным количеством теоретических знаний, философско-методологическими и методическими основами, он стал поисковым в ходе всего исследования, строился на подражательном характере деятельности педагога и его предшествующем педагогическом опыте.

Второй этап (2015-2017гг.) – являлся также поисковым. В течение этого этапа продолжалась работа автора в классах эстетической направленности, но, в то же время, началась дифференциация и адаптация отобранных на первом этапе идей и элементов вальдорфской музыкальной педагогики. Теоретически обобщались эмпирические данные, изучались философско-методологические основы и методические разработки в области вальдорфской педагогики для последующего создания авторской педагогической модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики.

Третий этап (2017-2018) – заключался в разработке и апробации авторской модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в образовательных организациях на базе студии музыкального развития городского культурного центра. В модель был включен весь комплекс проанализированных и отобранных на первых двух этапах идей вальдорфской педагогической системы, способствующих усовершенствованию музыкально-образовательного процесса в отечественной образовательной организации.

Выводы по второй главе

1. Одной из идейных основ вальдорфской педагогической системы являются метапредметные связи, которые особенно ярко отражаются на уроках музыки. Выбор учебного материала зависит от темы года; эпохи, изучаемой на главном уроке; времени года; годовых праздников и т.д. В Московской вальдорфской школе уроки музыки продолжают традиции первых вальдорфских школ Германии, но при этом учтены особенности Федеральных Государственных образовательных стандартов России в условиях современных реалий и достижений отечественной системы образования.

2. В процессе дифференциации идей вальдорфской системы были отобраны наиболее продуктивные идеи и элементы, характерные для вальдорфской музыкальной педагогики, и доказавшие свою действенность в типовой общеобразовательной школе и в школе с эстетическими классами. Эти идеи характерны не только для вальдорфских школ, но и активно развиваются в трудах многих отечественных авторов. Поисковые этапы привели к идее создания модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в условиях отечественных образовательных организаций различных типов.

3. Апробация авторской модели обучения музыке, основанной на реализации идей вальдорфской педагогики, доказала возможность повышения эффективности музыкально-образовательного процесса путем внедрения продуктивных идей вальдорфской школы в практику работы студии музыкального развития городского культурного центра. Поисковые этапы опытно-экспериментальной работы, предшествующие разработке авторской модели, а также ее апробация подтвердили эффективность модели и возможность ее многофункционального применения в отечественных образовательных организациях различных типов.

Заключение

Вопрос модернизации и повышения эффективности музыкально-образовательного процесса в России является важным и актуальным на сегодняшний день, однако пути его решения многогранны и противоречивы. С одной стороны, неоспоримым является тот факт, что музыкальное образование играет важнейшую роль в становлении растущей и развивающейся личности, с другой стороны – урокам музыки в системе традиционного общего образования отдается явно недостаточное количество учебных часов и внимания, о чем свидетельствуют многочисленные исследования в сфере педагогики искусства.

Практика авторских гуманных педагогических систем и методик, акцентирующих внимание на развитие полноценной, всесторонне развитой личности, показывает, что в процесс обучения и воспитания должен быть включен весь спектр возможностей ребенка, как умственных и физических, так и духовных. Именно такой подход к обучению, развитию и воспитанию детей реализуется в вальдорфской школе Р. Штайнера. В ней, помимо нетрадиционного подхода к общему образованию, можно наблюдать уникальную музыкальную составляющую. Все ученики школы в рамках уроков музыки осваивают игру на блокфлейтах, скрипках, гусях; затем в обязательном порядке принимают участие в классных оркестрах, поют в хоре и т.д. Такая система музыкального образования и воспитания дает определенную базу универсальных знаний, умений и навыков, которые становятся хорошим подспорьем в любой будущей профессии выпускников школы; она также является важнейшей составляющей в концепции духовно-нравственного воспитания и развития современного человека. В связи с этим появилась идея популяризировать и внедрять в практику идеи вальдорфской музыкальной педагогики, используя их в различных отечественных образовательных организациях.

Обозначенная нами проблема, которая заключалась в реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики в отечественных образовательных

организациях различных типов, предусматривала решение четырех исследовательских задач.

Так, изучение исторических предпосылок возникновения вальдорфской педагогики, особенностей вальдорфской системы образования и специфики развития вальдорфских школ в России позволило утверждать, что возникновение вальдорфской педагогики совпало с развитием многочисленных авторских школ и методик в Европе начала XX века. Этому предшествовал процесс изменений в системе образования конца XVIII – начала XIX веков. В частности, основой формирования вальдорфской школы стала многокомпонентная теоретико-методическая платформа, вобравшая в себя глубокие философские и инновационные психолого-педагогические идеи выдающихся педагогов XVIII-XX вв. Вальдорфская школа воплотила в себе синтез инновационных идей, базирующихся на учении о человеке Р. Штайнера.

Вальдорфская система образования стала новой педагогической системой, основанной на принципах свободного гуманистического воспитания. Основные задачи вальдорфской школы заключались в раскрытии творческого потенциала личности ребенка, стимулировании его интереса к учению, в том числе, освоения широкого круга художественно-эстетических знаний, умений и навыков. Вальдорфская школа – это целостный организм, в котором действуют определенный философский подтекст, а основополагающими теоретико-методологическими позициями являются учение о человеке, его возрастных особенностях, специфике темперамента и др.

Развитие вальдорфских школ в России началось в период перестройки и явилось своеобразным ответом на вызовы времени. Вальдорфская школа представляла собой образовательную альтернативу традиционной школе, требовавшей модернизации. В этих условиях вальдорфская школа, благодаря усилиям отечественных педагогов-подвижников и зарубежных педагогов-энтузиастов, сумела адаптироваться к российским реалиям и интегрироваться в целостную образовательную систему. На сегодняшний день вальдорфские школы растут и развиваются, они находят свой собственный путь развития, основываясь

как на учении Р. Штайнера, так и на Федеральных Государственных стандартах нового поколения.

В процессе изучения особенностей современного развития идей вальдорфской музыкальной педагогики в трудах и деятельности последователей Р. Штайнера были проанализированы соответствующие источники как зарубежных, так и отечественных авторов, раскрывающие сущность и специфику музыкального образования в вальдорфской школе.

В исследовании представлен учебный план уроков музыки в младшей школе, а также его адаптированный вариант, воплощенный в жизнь в Московской вальдорфской школе им. А.А. Пинского. Одной из идейных основ вальдорфской педагогической системы являются метапредметные связи, которые особенно ярко отражаются на уроках музыки. Выбор учебного материала зависит от темы года; эпохи, изучаемой на главном уроке; времени года; годовых праздников и т.д.

Дифференцированный анализ вальдорфской педагогической системы, выявление ее музыкально-педагогического потенциала и наиболее продуктивных идей, которые возможно применить в образовательных организациях различных типов, составили содержание поисковых этапов опытно-экспериментальной работы. В результате были отобраны и дифференцированы наиболее действенные и продуктивные идеи и элементы вальдорфской музыкальной педагогики, проанализированы возможности их применения в образовательных организациях различных типов. Эти идеи характерны не только для вальдорфских школ, они также активно развиваются в трудах многих отечественных авторов, доказывающих продуктивность их практического применения в отечественной школе.

В исследовании разработана модель реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики, апробированная в студии музыкального развития городского культурно-образовательного центра.

В модель включен весь комплекс дифференцированных и адаптированных на поисковых этапах идей и элементов вальдорфской педагогической системы, способствующих усовершенствованию музыкально-образовательного процесса в

отечественных образовательных организациях. К числу наиболее продуктивных относятся следующие: соблюдение структурного единообразия уроков и музыкальных занятий, подразумевающего обязательное введение ритмической части; приоритет практической деятельности; образно-аллегорический подход; полиинструментальное развитие обучающихся; «телесное проживание» музыки и средств музыкальной выразительности; применение фольклорно-песенного материала, соответствующего календарным праздникам и временам года; постоянное целенаправленное сотрудничество с родителями и др.

Метод «телесного проживания» музыки и средств музыкальной выразительности апробировался с помощью авторского нововведения – пианино для ног. Это «музыкальный ковер» на полторы октавы, звуки которого соответствуют звукам фортепиано. Благодаря «музыкальному ковру» дети осваивали клавиатуру, запоминали расположение клавиш, названия нот; проходили гаммы и устойчивые ступени в разных тональностях, научились играть ножками выученные песни-попевки, транспонировали их в разные тональности. Дети не только запоминали звучание мелодий, гамм и устойчивых ступеней, но и «проживали» их телом, что значительно облегчало усвоение столь трудного и специфического учебного материала.

Апробация модели доказала возможность повышения эффективности музыкально-образовательного процесса путем внедрения продуктивных идей вальдорфской школы в практику работы студии музыкального развития городского культурно-образовательного центра. Поисковые этапы опытно-экспериментальной работы, предшествующие разработке авторской модели, а также ее апробация подтвердили эффективность модели и возможность ее многофункционального применения в отечественных образовательных организациях различных типов.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза получила подтверждение.

Наиболее общие выводы исследования заключаются в следующем.

1. Вальдорфская система образования – одна из наиболее развитых альтернативных систем образования в мире, уникальность которой нашла отражение, в том числе, в оригинальных музыкально-педагогических идеях. Особенности вальдорфской системы в целом и вальдорфской музыкальной педагогики определяются антропологическим подходом к проблеме формирования свободно развивающейся личности. Процесс развития ребенка идет по пути целостного восприятия и дружественного взаимодействия с окружающим миром природы и социума, продуктивной реализации собственного творческого потенциала.

2. Характерная особенность вальдорфской музыкальной педагогики заключается в приоритете практической деятельности, в результате которой формируется теоретическое знание; в систематическом сочетании коллективного и индивидуального музицирования; в принципе неопережения возраста и уровня развития учащихся; в сотворчестве учеников и учителей на уроках музыки и во внеурочное время. Коллективное инструментальное музицирование в сочетании с вокально-хоровым является одной из базовых установок в вальдорфской музыкальной педагогике, а также неотъемлемым компонентом современной отечественной музыкально-образовательной системы.

3. Распространение оригинальных и педагогически эффективных идей вальдорфской музыкальной педагогики в современных условиях дало возможность применить их в отечественных образовательных организациях. Если для вальдорфской школы характерна высокая степень канонизации ее идей, то в типовой общеобразовательной школе и в школе с классами эстетической направленности идеи вальдорфской музыкальной педагогики могут применяться выборочно и вариативно. В студии музыкального развития городского культурно-образовательного центра эти идеи получили систематизированное и упорядоченное применение, обусловившее положительные результаты работы с учащимися.

4. Наиболее существенными педагогическими условиями реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики стали: дифференциация, позволившая выбрать и применить наиболее конструктивные идеи, не противоречащие традиционным ценностям и особенностям российского образования; адаптация, способствовавшая отбору и варьированию содержания образования, его соответствию требованиям ФГОС; разработка и апробация модели реализации продуктивных идей вальдорфской музыкальной педагогики; взаимная заинтересованность и творческое сотрудничество всех участников образовательного процесса.

5. Апробация авторской модели реализации идей вальдорфской музыкальной педагогики доказала возможность повышения эффективности работы отечественных образовательных организаций различных типов. При условии дифференциации и адаптации, идеи вальдорфской школы способствуют повышению качества музыкально-образовательного процесса, его направленности на целостное развитие личности ребенка, его творческого потенциала.

Перспективы продолжения исследования связаны с углубленным анализом возможностей применения идей вальдорфской педагогики в образовательных организациях основного и дополнительного образования, а также в досуговых и культурно-образовательных центрах.

Литература

1. *Абдуллин, Э. Б.* Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 030700 «Музыкальное образование» / Э. Б. Абдуллин и др. – М.: Academia, 2002 – 268 с.
2. *Абдуллин, Э. Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
3. *Аверьянова, О. И.* Отечественная музыкальная литература 20 века: учебник для ДМШ: Четвертый год обучения предмету / О. И. Аверьянова. – М.: Музыка, 2002. – 256 с.
4. *Азаров, Ю. П.* Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. — М.: Просвещение, 1979. – 253 с.
5. *Азаров, Ю. П.* Руководство по развитию талантов / Ю. П. Азаров; Под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: УРАО, 2003. – 152 с.
6. *Азаров, Ю. П.* Тайны педагогического мастерства: Учебное пособие / Ю. П. Азаров. – М.: МПСИ; Воронеж: МРДЭК, 2004. – 432с.
7. *Алеев, В. В.* Искусство. Музыка 5-9 классы. Рабочая программа для общеобразовательных учреждений / В. В. Алеев, Т. И. Наumenко, Т. Н. Кичак. – Сайт корпорации «Российский учебник». [Электронный ресурс] URL: https://rosuchebnik.ru/books/vertical/progr_Muzyka_5-9_Naumenko.pdf (дата обращения: 03.09.2017)
8. *Алиев, Ю. Б.* Дидактические основы художественного образования школьников: монография / Ю. Б. Алиев. – Москва: Изд-во СГУ, 2009. – 291 с.
9. *Алиев, Ю. Б.* Настольная книга учителя музыки / Ю. Б. Алиев. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
10. *Алиева, Н. З.* Становление информационного общества и философия образования: монография / Н. З. Алиева, Е. Б. Ивушкина, О. И. Лантратов. – М.:

- Академия естествознания, 2008. – 168 с. [Электронный ресурс] URL: <https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=23> (дата обращения: 19.10.2017)
11. *Амонашвили, Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Изд-во Университетское, 1990. – 559 с.
 12. *Амонашвили, Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
 13. *Аромштам, М. С.* Как дневник. Рассказы учительницы / М. С. Аромштам. – М.: ИД КомпасГид, 2014. – 128 с.
 14. *Аромштам, М. С.* Педагогические условия организации творческой деятельности младших школьников в процессе обучения: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Марина Семёновна Аромштам. – Москва, 2004. – 137 с.
 15. *Аромштам, М. С.* Читать! / М. С. Аромштам. – Минск: Дискурс, 2018. – 160 с.
 16. *Асафьев, Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев; ред. и вступ. статья Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Ленинград: Музыка, 1973. – 142 с.
 17. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая / Б. В. Асафьев; редактор А. Н. Крюков. – 2-е изд. – Ленинград: «Музыка», 1971. – 376 с.
 18. *Асафьев, Б. В.* О ближайших задачах социологии музыки: предисловие / Б. В. Асафьев; пер. с нем. и ред. И. Глебова // Г. Мозер. Музыка средневекового города. – Л., 1927. – с. 3-10.
 19. *Афанасьев, В. В.* Методология и методы научного исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / В. В. Афанасьев, О. В. Грибкова, Л. И. Уколова. – М.: Издательство «Юрайт», 2017. – 154 с.
 20. *Банзелюк, Л. Н.* Образовательные программы российских вальдорфских школ / Л. Н. Банзелюк, Ю. П. Васильев, О. В. Герасимова, В. К. Загвоздкин, Е. В. Ивашкина, О. В. Каплина, М. В. Клишина, У. А. Коноваленко, Е. В. Кузнецова, Н. С. Кузнецова, И. М. Курбатова, С. А. Ловягин, Е. П. Лучкина, Т. В. Осиповская, В. А. Пегов, А. А. Пинский, М. А. Пинская, В. Б. Поярков, Т. А. Рокитянская, Е.

- Ю.Сергеева, Г. В. Случ, М. И. Случ, М. Ю.Смирнова, Е. Л.Строганова. – М.: Народное образование, 2009. – 640 с.
21. *Баренбойм, Л. А.* Система детского музыкального воспитания Карла Орфа: сборник статей / Под ред. Л. А. Баренбойма. – Ленинград: Музыка, 1970. – 160 с.
 22. *Баренбойм, Л. А.* Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Сост. и общ. ред. сер. Л. А. Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1978. – 367 с.
 23. *Басюк, В.* В чем заключается свобода учителя? / В. Басюк // Вести образования. – 2018. [Электронный ресурс] URL: https://vogazeta.ru/articles/2018/3/19/quality/2441-v_chem_zaklyuchaetsya_svoboda_uchitelya (дата обращения: 03.07.2018)
 24. *Безбородова, Л. А.* Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Музыкальное образование» / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2014. – 508 с.
 25. *Безбородова, Л. А.* Теория и методика музыкального образования: учебное пособие / Л. А. Безбородова. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 235 с.
 26. *Бессонов, Б. Н.* История и философия науки: учебное пособие для магистров / Б. Н.Бессонов. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2012. – 394 с.
 27. *Бим-Бад, Б. М.* Педагогические течения в начале двадцатого века / Б. М. Бим-Бад. – М.: РОУ, 1994. – 112 с.
 28. Биография А. S. Neill \ Официальный сайт A.S. Neil's Summerhill school. [Электронный ресурс] URL: <http://www.summerhillschool.co.uk/asneill.php> (дата обращения: 05.10.2017)
 29. *Блаватская, Е. П.* Что такое Теософия? Кто такие теософы? / Е. П. Блаватская. [Электронный ресурс] URL: <http://hpblavatsky.ru/blavatsky/arts/rutheosophy.htm> (дата обращения: 24.05.2017)
 30. *Бодина, Е. А.* История музыкальной педагогики. От Платона до Кабалевского: учебник и практикум для вузов / Е. А. Бодина. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 234 с.

31. *Бодина, Е. А.* Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: учебник для вузов / Е. А. Бодина. – М.: Юрайт, 2017. – 333 с.
32. *Ботьева, О. В.* Социальная педагогика: учебное пособие / автор-составитель О. В. Ботьева. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. [Электронный ресурс] URL: <http://samzan.ru/46365> (дата обращения 15.02. 2018)
33. *Боякова, Е. В.* Особенности развития современного ребенка / Е. В. Боякова // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2011. – №1. [Электронный ресурс] URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_07_03_2011.pdf (дата обращения: 21.09.2017)
34. *Брюсова, Н. Я.* Наука о музыке, ее исторические пути и современное состояние / Н. Я. Брюсова. – М.: Лад, 1910. – 51 с.
35. *Бюлер, К.* Очерк духовного развития ребенка / К. Бюлер; пер. А. Альтшулер, К. Выгодской, В. Морейно; под ред. и с вступ. ст. Л. С. Выготского. – Москва: Работник просвещения, 1930. – 222 с.
36. *Бюлер, Ш.* Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни / Ш. Бюлер, Б. Тюдор-Гарт, Г. Гетцер; пер. с нем. М. Шнеерсон; под ред. Л. С. Выгодского и А. Р. Лурия. – Москва; Ленинград: Гос. мед. изд-во, 1931. – 234 с.
37. *Валеев, А. А.* Вальдорфская педагогика и ее реализация в практике школы: Методические рекомендации для студентов педагогических вузов по истории образования и педагогической мысли / А. А. Валеев; научный редактор З. Г. Нигматов. – Казань: ТГГПУ, 2006. – 50 с.
38. Вальдорф по-русски. Православие и вальдорфская школа / LiveJournal. [Электронный ресурс] URL: <https://russkij-waldorf.livejournal.com/19642.html> (дата обращения: 20.03.2018)
39. Вальдорфская школа / Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс] URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Waldorfschule> (дата обращения: 27.12.2017)
40. *Вентцель, К. Н.* Новые пути воспитания и образования детей \ К. Н. Вентцель; издательство второе. – М.: Земля и фабрика, 1923. – 151 с.

41. *Вентцель, К. Н.* Освобождение ребенка / К. Н. Вентцель; изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Земля и фабрика, 1923. – 20 с.
42. *Вентцель, К. Н.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель; изд. 4-е, вновь испр. и доп. – Петербург-Москва: «голос труда», 1923. – 103 с.
43. *Вернадский, В. И.* Химическое строение биосферы Земли и её окружения / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 2001. – 376 с.
44. *Ветлугина, Н. А.* Детский оркестр: Для детей младшего возраста: С методическими указаниями. / Н. А. Ветлугина. – М.: Музыка, 1976. – 95 с.
45. *Ветлугина, Н. А.* Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
46. *Ветлугина, Н. А.* Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н. А. Ветлугина. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 248 с.
47. *Винекен, Г.* Круг идей свободной школьной общины / Г. Винекен. – М.: Работник просвещения, 1922. – 52 с.
48. *Вихерт, К.* Вальдорфская школа / К. Вихерт; пер. с нем. О. Каплиной. – М.: Энигма, 2018. – 144 с.
49. *Вишнякова, Э. А.* Содержание и формы учебно-воспитательной работы в Вальдорфской школе в соответствии с принципами свободного воспитания / Э. А. Вишнякова // Ученые записки. Т.1. Сер. Психология. Педагогика. – 2009. – №1 (5). – с. 74-77.
50. *Волобуев, В. А.* Философия искусства: Монография / В. А. Волобуев. – М.: МГПУ, 2012. – 258 с.
51. *Волохова, Е. П.* Сущность философии образования / Е. П. Волхова // Философия XX века: школы и концепции. Научная конференция к 60-летию философского факультета СПбГУ, 21 ноября 2000 г. Материалы работы секции молодых учёных «Философия и жизнь». – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – с. 52-55.

52. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений: В 6-ти. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 488 с.
53. *Вюнш, В.* Формирование человека посредством музыки. / В. Вюнш; Перевод с нем. Н. Т. Григорьевой. – М.: Парсифаль, 1997. – 160 с.
54. *Герbart, И. Ф.* Главнейшие педагогические сочинения Иог. Гербарта в систематическом извлечении / И. Ф. Герbart; пер. с нем. А. В. Адольфа. – М.: Тихомиров, 1906. – 365 с.
55. *Глебов, И.* Вопросы музыки в школе / И. Глебов, Н. Гродзенская, Н. Ковин, Н. А. Малько, С. Гинзбург, М. Чернов, П. П. Мироносицкий, М. Николаевский. – Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1926. – 284 с.
56. *Гречин, Б. С.* Реализация идей педагогики Р. Штейнера в современной педагогической системе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Гречин Борис Сергеевич. – Ярославль, 2007. – 258 с.
57. *Грибкова, О. В.* Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта: дис. доктора педагогических наук: 13.00.02 / Грибкова Ольга Владимировна. – Москва, 2010. – 368 с.
58. *Грицанов, А. А.* Рудольф Штейнер / А. А. Грицанов. – Минск: Книжный Дом, 2009. – 576 с.
59. *Губский, Е. Ф.* Философский энциклопедический словарь / Ред. -сост. Е. Ф. Губский и др. – М.: Инфра-М, 2006. – 576 с.
60. *Джуринский, А. Н.* История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов / А. Н. Джуринский. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
61. *Додде, Н.* Педагогика народов мира: история и современность / Н. Додде, К. Салимова и др. – М.: Педагогическое сообщество России, 2001. – 576 с.
62. *Донгаузер, Е. В.* Гуманистическая направленность музыкального воспитания в народных школах современной Германии: На примере федеральной земли Бавария: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Викторовна Донгаузер. – Екатеринбург, 2002. – 135 с.

63. *Дьюи, Д.* Дитя и программа / Д. Дьюи; перевод с англ. Л. Азаревич // Школа и ребенок. – М.: АСОУ, 1921. – с. 5-20.
64. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
65. *Загвоздкин, В. К.* Готовность к школе: методическое пособие для родителей / В. К. Загвоздкин. – Санкт-Петербург: Деметра, 2011. – 91 с.
66. *Загвоздкин, В. М.* Вальдорфский детский сад в созвучии с природой ребенка / В. М. Загвоздкин. – СПб.: Деметра; Москва: Карапуз, 2005. – 160 с.
67. *Иванов, Д. А.* Экспертиза в образовании: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. А. Иванов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
68. *Кабалевский, Д. Б.* Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.
69. *Кабкова, Е. П.* Музыка: учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений / Е. П. Кабкова, М. Г. Парсаданова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2012. – 80 с.
70. *Кабкова, Е. П.* Торжество почемучек: художественная культура для детей (книга для учителей и родителей) / Е. П. Кабкова. – М.: ИХО РАО, 2003. – 106 с.
71. *Каменец, А. В.* Основы культурно-досуговой деятельности: учебник для СПО / А. В. Каменец, И. А. Урмина, Г. В. Заярская; под науч. ред. А. В. Каменца. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – 245 с.
72. *Кандинский, В.* Точка и линия на плоскости / В. Кандинский; пер. с нем. Е. Козиной. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. – 240 с.
73. *Каптерев, П. Ф.* Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев; ред. И. П. Андриади // Краткая хрестоматия по истории зарубежной и отечественной педагогической мысли: учебное пособие. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2007. – с. 416-424.
74. *Карлгрен, Ф.* Воспитание к свободе / Ф. Карлгрен. – М.: «Парсифаль»: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1995. – 272 с.

75. *Ким, Ф. С.* Приключение идей от Г. - К. Кальтенбруннера: Людвиг Клагес: эссе / Ф. С. Ким. [Электронный ресурс] URL: http://www.academia.edu/7645962/Adventure_ideas_from_G._K._Kaltenbrunner_Ludwig_Klages (дата обращения: 22.11.2017)
76. *Кларин, В. М.* Педагогическое наследие. Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
77. *Князев, Е. А.* История педагогики и образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. А. Князев. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 505 с.
78. *Князева, О.* Вальдорфская педагогика / О. Князева // Интернет портал: Системно-векторная психология. – 2013. [Электронный ресурс] URL: <https://www.yburlan.ru/biblioteka/valdorfskaya-pedagogika> (дата обращения: 26.04.2018)
79. *Кодай, З.* Избранные статьи / З. Кодай; предисловие И. Мартынова. – М.: Советский композитор, 1982. – 288 с.
80. *Кодай, З.* Учебное пособие по сольфеджио. Вып. 1. 333 упражнения в чтении нот: Введ. в венг. нар. музыку / З. Кодай; Вступ. ст., сост., пед. фортепиано. ред. В. Блока. – М.: Композитор, 1993. – 44 с.
81. *Кодай, З.* Учебное пособие по сольфеджио. Вып. 2. Пентатоническая музыка / З. Кодай; сост., вступ. ст. В. Блока. – М.: Композитор, 1993. – 96 с.
82. *Коджаспирова, Г. М.* История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. М. Коджаспирова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 224 с.
83. *Козлова, Н. П.* Русская музыкальная литература: Учебник для ДМШ: третий год обучения предмету / Н. П. Козлова. – М.: Музыка, 2014. – 224 с.
84. *Конфуций, Суждения и беседы* / Конфуций; переводчик Л. С. Переломов. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. – 224 с.

85. *Космовская, М. Л.* Инструментальное музицирование в школе: история, теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Главный редактор М. Л. Космовская; редколлегия: С. А. Боженков, В. А. Лаптева, О. М. Молодых. – Курск: Изд. Курск. гос. ун-та, 2015. – 302 с.
86. *Кохановский, В. П.* История философии: учебник для высших учебных заведений / В. П. Кохановский, В. П. Яковлев. – изд. 5-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 730 с.
87. *Кравец, М.* Вальдорфская школа – что это такое? Вальдорфский детский сад. Вальдорфская педагогика: плюсы и минусы / М. Кравец // Информационно портал fb. [Электронный ресурс] URL: <http://fb.ru/article/279809/valdorfskaya-shkola---chto-eto-takoe-valdorfskiy-detskiy-sad-valdorfskaya-pedagogika-plyusyi-i-minusyi> (дата обращения: 05.10. 2017)
88. *Красильникова, М. С.* Тенденции освоения музыкальной классики школьниками в исторической ретроспективе / М. С. Красильникова // Педагогика искусств – 2015. – №4. [Электронный ресурс] URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/krasilnikova_126-136.pdf (дата обращения: 02.06.2018)
89. *Кураев, А. В.* Вальдорфская педагогика: сделано в секте / А. В. Кураев. // Православная беседа. [Электронный ресурс] URL: <https://pravbeseda.ru/library/index.php?id=574&page=book> (дата обращения: 23.08.2018)
90. *Лаптев, И. Г.* Детский оркестр в начальной школе: Книга для учителя / И. Г. Лаптев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 174 с.
91. *Лаптев, И. Г.* Инструментальное музицирование в начальной школе: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 «Музыкальное образование» / И. Г. Лаптев. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС; Астрахань: Астрах. ун-т, 2003 – 125 с.
92. *Леонтьева, О. Т.* Карл Орф / О. Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.

93. *Линденберг, К. Рудольф Штайнер* / К. Линденберг; перевод с нем. А. Поликовский. – М.: «Парсифаль» (Московский Центр вальдорфской педагогики), 1995. – 224 с.
94. *Ловягин, С. А. Формирование ориентировки в теоретическом и эмпирическом знании при обучении школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.01* / Сергей Александрович Ловягин. – Москва, 1992. – 160 с.
95. *Лопатина, А. Волшебный мир музыки* / А. Лопатина, М. Скребцова. – 2-ое изд. – М.: Амрита, 2012. – 304с.
96. *Макаренко, А. С. Избранные педагогические произведения. Статья, лекции, выступления* / А. С. Макаренко; под общей редакцией действительных членов академии педагогических наук РСФСР Е. Н. Медынского и И. Ф. Сладковского. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1946. – 303 с.
97. *Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов* / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 583 с.
98. *Монтессори, М. Дети – другие* / М. Монтессори; пер. с нем., вступ. и закл. статьи, коммент. К. Е. Сумнительный. – М.: Карапуз, 2004. – 336 с.
99. *Монтессори, М. Научная педагогика: в 2 томах. Элементарное образование* / М. Монтессори; перевод с французского Л. Б. Печатниковой; русская редакция Е. А. Хилтунен. – Народная книга, 2014. – Т. 2.– 528 с.
100. *Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому* / М. Монтессори; сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.
101. *Морковин, А. М. Проблемы и перспективы применения педагогической концепции Рудольфа Штайнера в отечественной начальной школе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01* / Морковин Андрей Михайлович. – Кемерово, 2009. – 231 с.
102. *Московская Электронная Школа* / Официальный сайт мэра Москвы. [Электронный ресурс] URL: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/> (дата обращения: 26.04.2018)
103. *Мочкаева, И. А. Технология организации групповой работы в начальной школе* / И. А. Мочкаева // Муниципальное образование: инновации и

- эксперимент. – 2015. – №4. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/tehnologiya-organizatsii-grupповoy-raboty-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 01.10.2017)
104. *Надолинская, Т. В.* Подготовка педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в условиях высшего профессионального образования: дис. доктора педагогических наук: 13.00.02 / Надолинская Татьяна Васильевна. – Москва, 2008. – 468 с.
105. Некоммерческое партнерство содействия развитию образования «Ассоциация Фрёбель-педагогов» / Официальный сайт НП «АФП». [Электронный ресурс] URL: <http://www.nrafr.ru/> (дата обращения: 25.10.2017)
106. *Никандров, Н. Д.* История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. академика РАО Н. Д. Никандрова. – М.: Гардарики, 2007. – 413 с.
107. *Никулина, Л. А.* Роль фольклора в нравственном и эстетическом воспитании личности / Л. А. Никулина, Т. А. Мирошниченко. – Молодой ученый. – 2014. – №4. – часть 9. – с. 1051-1052. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/63/9776/> (дата обращения: 15.08.2018)
108. *Нилл, А.* Школа Саммерхилл – воспитание свободой / А. Нилл. – Москва: АСТ, 2014 – 480 с.
109. *Ницше, Ф* Рождение трагедии из духа музыки:/ Фридрих Ницше; пер. с нем. Г. А. Рачинского. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014 – 219.
110. *Ницше, Ф.* Казус Вагнера: Эссе / Ф. Ницше; пре. с нем. Н. Полилова, Я. Берман. – СПб.: Азбука, Азбука-Атикус, 2012. – 192 с.
111. *Носко, И. В.* Психология развития и возрастная психология / И. В. Носко. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. – 131 с.
112. Обучение в вальдорфской школе. Сборник статей по вальдорфской педагогике. – М.: Парсифаль, 1995. – 144 с.
113. *Орлова, Е.* Групповое обучение игре на скрипке на уроках музыки в Московской вальдорфской школе / Е. И. Орлова, Т. С. Циркова // Искусство и образование. – 2018. - №6. – С. 133-142 [Электронный ресурс]

URL: [http:// http://www.art-in-school.ru/art/6-2018_Part16_extracted.pdf](http://www.art-in-school.ru/art/6-2018_Part16_extracted.pdf) (Дата обращения: 09.01.2019)

114. *Пегов, В. А.* Вальдорфская педагогики в России: опыт первых трех семилетий. Обзор научных исследований: Монография / В. А. Пегов. – Смоленск: СГАФКСТ, 2013. – 192 с.

115. *Пегов, В. А.* Человек и его возраст: Учебное пособие по возрастной психопедагогике / В. А. Пегов. – Смоленск: СГАФКСТ, 2016. – 263 с.

116. *Пензина, В. А.* Влияние пения на здоровье человека / В. А. Пензина // Журнал РОНО. – 2012. – №15. [Электронный ресурс] URL: https://sites.google.com/a/shko.la/ejriono_1/vypuski-zurnala/vypusk-15-iun-2012/innovacii-metodika-i-praktika/vlianie-penia-na-zdorove-celoveka (дата обращения: 03.03.2018)

117. *Песталоцци, И. Г.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / И. Г. Песталоцци; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. Т. 2. – 416 с.

118. *Петрова, Н. Б.* Педагогическое наследие Ю. И. Фаусек как опыт реализации системы Монтессори в отечественной дошкольной педагогике: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Петрова Наталия Борисовна. – Череповец, 2003. – 222 с.

119. *Пинский, А. А.* Вальдорфская педагогика: Антология / А. А. Пинский, В. К. Загвоздкин, С. А. Ловягин. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.

120. *Пинский, А. А.* Идея свободы в педагогике и образовательной политике / А. Пинский. // Газета «первое сентября». – 1999. – №52. [Электронный ресурс] URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=199905205> (дата обращения: 13.09.2017)

121. *Пинский, А. А.* К истории Московской Свободной вальдорфской школы / А. А. Пинский // Наша школа: К пятилетию Московской вальдорфской школы – М.: «Парсифаль» (Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики), 1997. – 98 с.

122. *Пинский, А. А.* К Новой парадигме в образовании / А. А. Пинский. – М.: «Парсифаль» (Изд-во Московского Центра вальдорфской педагогики), 1996. – 88 с.

123. *Пинский, А. А.* Либеральная идея и практика образования / А. А. Пинский. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 667 с.
124. *Пинский, А. А.* Новая школа: Основы комплекс. проекта обновления шк. экономики, упр. шк. и содерж. общ. образования / А. А. Пинский. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 102 с.
125. *Пинский, А. А.* Образование свободы и несвобода образования / А. А. Пинский. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 228 с.
126. *Пинский, А. А.* Пайдейя: работы 1986-96 годов. \ А. А. Пинский. – М.: «Частная школа», 1997. – 368 с.
127. *Пинский, А. А.* Сон образовательной политики: ночь перед Рождеством? / А. А. Пинский. – М., 1999. – 63 с.
128. *Пинский, А. А.* Традиция и мейнстрим / А. А. Пинский, В. Р. Рокитянский. – М.: Путь, 2000. – 168 с.
129. *Пинский, А. А.* Экономика школы и эффективная школа: Сб. ст. / Сост. А. А. Пинский; пер. с нем. М. И. Случ // Форум «Рос. шк.», лаб. инновац. образования МИПКРО. – М., 1999. – 47 с.
130. *Пирадова, Е. Д.* Формирование творческой личности школьников средствами эвритмии: вальдорфская педагогика: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Пирадова Екатерина Дмитриевна. – Москва, 2008. – 201 с.
131. *Подласый, И. П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 365 с.
132. *Понукалина, О. В.* Трансформация сферы досуга российского общества: социологический анализ / О. В. Понукалина. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т., 2008. – 101 с.
133. *Прозорова, А. Н.* Первые шаги в мир музыки: Учебное пособие / А. Н. Прозорова. – М.: Терра-Книжный клуб, 2005. – 368 с.
134. *Рогачева, Е. Ю.* Нереальная мечта Джона Дьюи / Е. Ю. Рогачева. – Научная электронная библиотека «Киберленинка», 2013. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/search?q=%D0%A0%D0%BE%D0%B3%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%95.%D0%AE>. (дата обращения: 18.02.2018)

135. *Рокитянская, Т. А.* Блокфлейта: Школа игры в группе: Учебно-методическое пособие / Т. А. Рокитянская. – Москва: НО «Издательский центр «Москвоведение», 2015. – 334 с.
136. *Рокитянская, Т. А.* Воспитание звуком. Музыкальные занятия от 3 до 9 лет / Т. А. Рокитянская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Национальное образование», 2015. – 176 с.
137. *Рокитянская, Т. А.* Воспитание музыкой в вальдорфской школе / Т. А. Рокитянская // Наша школа: К пятилетию Московской вальдорфской школы – М.: «Парсифаль» (Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики), 1997. – 98 с.
138. *Рокитянская, Т. А.* Музыкальные инструменты в школе. Традиции и новации: Методическое пособие / Т. А. Рокитянская. – М.: ИНТ, 2013. – 137 с.
139. *Рокитянская, Т. А.* Обучение игре на блокфлейте в группе / Т. А. Рокитянская. – М., 1999. – Выпуск 1. – 68 с.
140. *Рокитянская, Т. А.* Оркестр. Искусство детской оркестровки / Т. А. Рокитянская. – М., 2006. – 100 с.
141. *Рокитянская, Т. А.* Песня на все случаи жизни / Авт.-сост. Т. А. Рокитянская. – М.: Фонд Исмаила Ахметова (Совместно с ООО «Издательство Мир Детства»), 2013. – 528 с.
142. *Рокитянская, Т. А.* Ритм: Воспитание ритмического чувства / Т. А. Рокитянская. – М., 2000. – 42 с.
143. *Рокитянская, Т. А.* Скрипка: Игры и упражнения в группе / Т. А. Рокитянская. – М., 2009. – 88 с.
144. *Савенкова, Л. Г.* Городская инновационная площадка «Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы» 2012-2016 гг.: научно-методическое пособие / редактор Л. Г. Савенкова. – 2-ое изд., доп. – М.: Интеллект-центр, 2014. – 384 с.
145. *Сергеева, В. П.* Инновации в образовательном процессе: Учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений / В. П. Сергеева, Л. С. Подымова. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 213 с.

146. *Сергеева, В. П.* Классное руководство: учебник для учреждений среднего профессионального образования / В. П. Сергеева, Е. А. Алисов, И. С. Сергеева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 300 с.
147. *Сергеева, В. П.* Технология проектирования в образовательном процессе: Учебно-методическое пособие / В. П. Сергеева, И. С. Сергеева. – М.: УЦ «Перспектива», 2016. – 156 с.
148. *Сергеева, Г. П.* Музыка. Рабочие программы. 1-4 классы / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, Т. С. Шмагина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 64 с.
149. *Сергеевская, Е.* Музыка и секреты и секретки / Е. Сергеевская. – М.: Арт Волхонка, 2014. – 64 с.
150. *Скородумова, Е. А.* История музыкального воспитания в дошкольном образовании России первой половины XX века / Е. А. Скородумова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Международной научной конференции (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – с. 38-43. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9533/> (дата обращения: 15.01.2018)
151. *Соколова, Е. И.* Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / Е. И. Соколова; под общей редакцией доктора педагогических наук Н. Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
152. *Соловейчик, С. Л.* Воспитание школы: Статьи для своей газеты. / С. Л. Соловейчик. – М.: Издательство «Первое сентября», 2002. – 184 с.
153. *Соловьев, В. С.* Сочинения в двух томах: Философская публицистика / В. С. Соловьев. – М.: «Правда», 1989. – Т. 1. – 689 с.
154. *Соловьев, В. С.* Сочинения в двух томах: Чтения о богочеловечестве. Философская публицистика / В. С. Соловьев. – М.: «Правда», 1989. – Т. 2. – 738 с.
155. *Стародубцев, М. Л.* Роль инструментального исполнительства в вальдорфской школе / М.Л.Стародубцев, Т. С. Циркова// Бюллетень науки и практики. – 2018. – № 4. – с.502-507. [Электронный ресурс] URL: <http://www.bulletennauki.com/starodubcev>(Дата обращения: 07.10.2018)

156. *Степин, В. С.* Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В. С. Степин. – М.: Гардарики, 2007. – 384 с.
157. *Судзуки, С.* Возвращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов / С. Судзуки. – М.: Попурри, 2005. – 192 с.
158. *Теплов, Б. М.* Труды по психофизиологии индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2004. – 440 с.
159. *Тубельский, А. Н.* Школа самоопределения: Шаг второй / Ред. и сост. А. Н. Тубельский. – М.: АО «Политекст», 1994. – 476 с.
160. *Тубельский, А. Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей: Учеб.-метод. пособие / А. Н. Тубельский. – М.: педагогическое общество в России, 2001. – 153 с.
161. *Тубельский, А. Н.* Школа будущего, построенная вместе с детьми / А. Н. Тубельский. – Москва: Первое сентября, 2012. – 437 с.
162. *Тэтчелл, Д.* Детская музыкальная энциклопедия / Д. Тэтчелл; пер. с англ. В. Сазанова. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 63 с.
163. *Тютюнникова, Т. Э.* Видеть музыку и танцевать стихи: творческое музицирование импровизации и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – 2-е изд. – Москва: URSS: ЛИБРОКОМ, 2009. – 261 с.
164. *Тютюнникова, Т. Э.* Музыка: книга для занятий с детьми 6-7 лет / Т. Э. Тютюнникова. – М.: Назрань: АСТ, 1997. – 32 с.
165. *Тютюнникова, Т. Э.* Уроки музыки: Система обучения К. Орфа / Т. Э. Тютюнникова. – М.: Изд-во АСТ: Астрель, 2000. – 94 с.
166. *Уколова, Л. И.* Дирижирование / Л. И. Уколова. – М.: Владос, 2003. – 208 с.
167. *Уколова, Л. И.* Музыка в школе. Учебное пособие в 4-х выпусках. Песни и хоры для учащихся средних классов / сост. Л. И. Уколова, М. С. Осеннева. – М.: Музыка, 2014. – Выпуск 2. – 120 с.

168. *Уколова, Л. И.* Музыка в школе. Учебное пособие в 4-х выпусках. Песни и хоры для учащихся старших классов / сост. Л. И. Уколова, М. С. Осеннева. – М.: Музыка, 2013. – Выпуск 3. – 96 с.
169. *Уколова, Л. И.* Музыка в школе. Учебное пособие в 4-х выпусках. Песни, ансамбли и хоры для юношества / сост. Л. И. Уколова, М. С. Осеннева. – М.: Музыка, 2013. – Выпуск 4. – 88 с.
170. *Уткин, А.С.* Педагогические идеи Кодая и Штайнера: общность и различия / А. С. Уткин, Т. С. Циркова// Среднее профессиональное образование. – 2018. – №5. – с. 58-61.
171. *Фаусек, Ю. И.* Русская учительница. Воспоминания Монтессори-педагога / Ю. И. Фаусек; сост. и ред. Д. Г. Сороков. – М.: ФОРУМ, 2010. – Т.1. – 400 с.
172. Федеральные государственные образовательные стандарты / Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]
URL:<https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336> (дата обращения: 30.06.2018)
173. *Федорова, О. Ю.* Роль предметов эстетического цикла в детском саду и начальной школе/ О. Ю. Федорова, Т. С. Циркова // Наука и образование в контексте культурных традиций. –2018. – С. 296-305
174. *Фоминова, М. Н.* Современное учебное занятие по искусству: учебно-методическое пособие для учителей / М. Н. Фоминова, А. Б. Никитина, И. М. Красильников и др. – М.: МИОО, 2016. – 184 с.
175. *Фрёбель, Ф.* Будем жить для своих детей / Ф. Фрёбель; сост., предисловие Л. М. Волобуева. – М.: Карапуз, 2000. – 240 с.
176. *Фрейд, З.* Неудобства культуры / З. Фрейд; перевод с нем. Р. Додельцев. – СПб.: Азбука-классика, 2010. – 192 с.
177. *Холл, С. Г.* Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения: очерки по детской психологии и педагогике / С. Г. Холл; предисл. Н. Д. Виноградова. – Изд. 2-е. – Москва: URSS, 2012. – 444 с.

178. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
179. *Циолковский, К. Ц.* Космическая философия / К. Ц. Циолковский; ред. М. Яновская. – М.: Эксмо-Пресс, 2018. – 416 с.
180. *Циркова, Т. С.* Международный семинар Вольфганга Вюнша: новые идеи и устремления / Т. С. Циркова // Искусство и образование. – 2018. – №2. – с. 120-129 [Электронный ресурс] URL: http://art-in-school.ru/art/iskusstvo_i_obrazovanie_2018_02_Part14_extracted.pdf (Дата обращения: 05.03.2018)
181. *Циркова, Т. С.* Патриотическое воспитание младших школьников на уроках музыки в Вальдорфской школе / Т. С. Циркова// Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования. – 2017. – №1. – с. 392-399.
182. *Циркова, Т. С.* Педагогическая организация эстетической среды в вальдорфской школе / Т. С. Циркова // Наука и образование в контексте культурных традиций. –2018. – С. 290-296
183. *Циркова, Т. С.* Философско-педагогические основания западноевропейских авторских школ начала XX века/ Т. С. Циркова// Теоретические и практические аспекты развития музыкально-эстетического образования. – 2017. – с. 252-258.
184. *Циркова, Т. С.* Современный ФГОС по предмету «музыка» и система свободного воспитания в вальдорфской школе / Т. С. Циркова // Педагогика искусства: сетевой электронный журнал. – 2017. – №3. – с. 149-152.[Электронный ресурс]URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennyy-fgos-po-predmetu-muzyka-i-sistema-svobodnogo-vospitaniya-v>(дата обращения: 01.10.2018)
185. *Цыпин, Г. М.* Проблемы диссертационного исследования в области музыкальной культуры и педагогики (содержательные и организационно-технологические аспекты): монография / Г. М. Цыпин. – Москва: МГИМ им. А. Г. Шнитке, 2016. – 281 с.

186. *Цыпин, Г. М.* Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: Пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий / Г. М. Цыпин. – М.: Фирма «Интерпракс», 1994. – 373 с.
187. *Цыпин, Г. М.* Человек. Талант. Труд: Музыкант в современном мире: Книга для учителя / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1992. – 239 с.
188. *Чижевский, А. Л.* Земное эхо солнечных бурь / А. Л. Чижевский; изд. 2-е, предисловие О. Г. Газенко. – М: «Мысль», 1976. – 367 с.
189. *Чижевский, А. Л.* Музыка тончайших светотеней / А. Л. Чижевский. – Комсомольская правда, НексМедия, 2013. – 238 с.
190. *Шабас, С. Г.* Коррекция развития личности детей в условиях социальной депривации: дис. канд. психологических наук: 19.00.13 / Светлана Георгиевна Шабас. – Санкт-Петербург, 1999. – 146 с.
191. *Шабас, С. Г.* Сотрудничество с родителями как условие качества дошкольного образования / С. Г. Шабас // Теория и практика образования. – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotrudnichestvo-s-roditelyami-kak-uslovie-kachestva-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 05.07.2018)
192. *Шацкая, В. Н.* Музыка в детском саду / В. Н. Шацкая. – 2-е изд. – М.: Гос. изд-во, 1925. – 116 с.
193. *Шацкая, В. Н.* Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая; вступит. ст. Н. А. Ветлугиной. – Москва: Педагогика, 1975. – 198 с.
194. *Швейцер, А.* Цивилизация и этика (Культура и этика) / А. Швейцер; перевод Н. А. Захарченко и Г. В. Колшанского; общая редакция и предисловие проф. В. А. Карпушина. – Москва: «Прогресс», 1973. [Электронный ресурс] URL: <http://marsexx.ru/schweitzer-kultur-und-ethik.html#06> (дата обращения: 14.08.2017)
195. *Шкиндер, И. В.* «Педагогическая провинция» как способ трансляции культуры в период социально-исторических потрясений (современный взгляд на творческое наследие А. С. Макаренко) / И. В. Шкиндер // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г.,

- г. Пермь). – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2009. Ч. 1. [Электронный ресурс] URL: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_19.html (дата обращения: 18.11.2017)
196. Школы в России. Очерк вальдорфского движения / Московская Вальдорфская школа имени А. Пинского. [Электронный ресурс] URL: http://www.1060.ru/shkoly_v_rossii/ (дата обращения: 28.03.2018)
197. *Школяр*, Л. В. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр и др. – М.: Academia, 2001. – 230 с.
198. *Штейнер*, Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Р. Штейнер; пер. с нем. Д. Виноградов. – М.: «Парсифаль» (Московский Центр вальдорфской педагогики), 1994. – 80 с.
199. *Штайнер*, Р. Духовно-научные основы педагогики / Р. Штайнер; пер. с нем. О. Каплина. – Ереван: Лонгин, 2014. – 160 с.
200. *Штайнер*, Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания / Р. Штайнер; перевод с нем. О. Каплиной. – Ереван: Лонгин, 2012. – 160 с.
201. *Штейнер*, Р. «Сущность музыкального переживания тона в человеке»: Четыре лекции, прочитанные в 1906 г. в городах Германии / Р. Штейнер. – КнигоГид – портал о книгах. [Электронный ресурс] URL: <https://knigogid.ru/books/768382-ga-283-suschnost-muzykalnogo-perezhivaniya-tona-v-cheloveke/toread> (Дата обращения: 01.03.2018)
202. *Штейнер*, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штейнер; пер. с нем. Д. Виноградова. – М.: «Парсифаль» (Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики), 1993. – 40 с.
203. *Штейнер*, Р. Методика и дидактика / Р. Штейнер. – М.: «Парсифаль» (Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики), 1996. – 176 с.
204. *Штейнер*, Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штейнер; перевод с нем. Д. М. Виноградов. – М.: «Парсифаль», 1996. – 176 с.

205. *Штейнер, Р.* Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе. Штутгарт, 1919-1924. / Р. Штейнер; перевод с нем. М. И. Случа. – М.: Парсифаль, 2000. – Т III. – 232 с.
206. *Штокмайер, К.* Материалы к учебным программам вальдорфских школ / К. Штокмайер, Р. Штейнер; пер. с нем. И. Маханькова, под редакцией Д. Виноградова. – М.: «Парсифаль» (Московский Центр вальдорфской педагогики), 1995. – 416 с.
207. *Щеглова, Т. К.* Устная история: учеб, пособие / Т. К. Щеглова. – Барнаул: АлтГПА, 2011. – 364 с.
208. *Эльконин, Б. Д.* Современность и возраст / Б. Д. Эльконини др. – М.: Авторский клуб, 2015. – 60 с.
209. *Эльконин, Д. Б.* Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Эльконин. – 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 383 с.
210. *Юсов, Б. П.* Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей / Б. П. Юсов. – Магнитогорск: Изд-во Магнитог. гос. ун-та, 2002. – 282 с.
211. *Яворский, Б. Л.* Основные элементы музыки / Б. Л. Яворский. – М.: [б. и.], 1923. – 12 с.
212. *Яворский, Б. Л.* Структура мелодии. Конструкция мелодического процесса. Восприятие мелодического движения / Б. Л. Яворский, С. Беляева-Экземплярская. – М.: Гос. акад. худож. наук, 1929. – 93 с.
213. *Якушев, А. В.* Философия (конспект лекций) / А. В. Якушев. – М.: Приор-издат, 2004. – 224 с.
214. *Ямбург, Е. А.* Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
215. *Avison, K.* A Handbook for Waldorf Class Teachers / K. Avison – Floris Books, 2016. 144p.

216. *Baldwin, F. Research on Waldorf Graduates in North America, Phase I* / F. Baldwin, D. Gerwin, D. Mitchell. – Wilton: Research Institute for Waldorf Education, 2005. – 46 pp.
217. *Barz, H. Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung* / H Barz, D. Randoll. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – 369 s.
218. *Dahlin, B. A Summary of the Swedish Waldorf School Evaluation Project* / B. Dahlin. [Электронный ресурс] URL: <https://waldorfanswers.org/SwedishWaldorfSchoolEvaluationProject-Summary1-4.pdf> (дата обращения: 24.07.2018)
219. *Elkind, D. The effects of Academic Instruction on Young Children* / D. Elkind – Bildung und Erziehung, pädagogische Wirkungen, 2000. – 5-18 pp.
220. *Frongillo, C. The Importance of Being Musical: the development and practice of a music curriculum* / C. Frongillo, D. Mitchell. – Association of Waldorf Schools of North America, 1999. – 143 p.
221. *Glöckler, M. Education as Preventive Medicine: A Salutogenic Approach* / M Glöckler. – Rudolf Steiner College Bookstore, 2002. – 371 pp.
222. *Hansen, T. Analysis of former students, who graduated from class 12 at Rudolf Steiner schools in Gentofte, Herlev, Odense, and Aarhus, Denmark* / T. Hansen. [Электронный ресурс] URL: http://www.ecswe.org/wren/documents/danish_outcomes_study.pdf (дата обращения: 12.06.2017)
223. *Hardorp, D. Die deutsche Waldorfschulbewegung in der Zeit des Nationalsozialismus* / D. Hardorp // Hansen-Schaberg I., Schönig B. Basiswissen Pädagogik. Reform pädagogische Schulkonzepte, Bd 6. Waldorf-Pädagogik. – Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2002. – 135 s.
224. *Hauwe, P. van. Metrum und Rhythmus von Anfang bis zu Spielstücken* / P. Hauwe. – Delft: Edition Libre, 1993. – 29 s.
225. *Hauwe, P. van. Noten lesen – Noten singen Stimmbildung* / P. Hauwe. – Delft: Edition Libre, 2003. – 33 s. [Электронный ресурс] URL:

http://www.ecswe.org/wren/documents/danish_outcomes_study.pdf (дата обращения: 24.08.2018)

226. *Kiersch, J.* Wirkung durch Empathie. Über Cassirer, Dilthey, Steiner und die vergessene Schlusskompetenz der Einfühlung / J. Kiersch - Bildung und Erziehung, padagogische Wirkungen, 2000. – 65-78 pp.

227. *Mitchell, D.* Survey Waldorf graduates, Phase II / D. Mitchell, D. Gerwin. – Research Institute or Waldorf education, 2007. – 169 pp.

228. *Richter, T.* Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule / T. Richter. – Stuttgart, 1995. – 378 s.

229. *Rittelmeyer, C.* Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform / C. Rittelmeyer, Stuttgart, Kohlhammer, Verlag 2007. – 109 p.

230. *Taylor, G.* School as a Living Entity / G. Taylor, D. Mitchell – Waldorf Publications, 2011. – 212 p.

231. Waldorf World List 2012. – Haage, 2012. – 157 pp.

232. *Woods, Ph.* Steiner Schools in England / Ph. Woods, M. Ashley, G. Woods. – Bristol: University of West of England, 2005. – 208 pp.

233. *Wyneken, Gustav* Der Kampf für die Jugend: gesammelte Aufsätze / Gustav Wyneken. – Jena: Eugen Diederichs Verlag, 1919. – 290 s.

234. *Zdrazil, T.* Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik. Dissertation / T. Zdrazil – Fakultät für Pädagogik, University Bielefeld, 2000. – 390 s.

Приложение 1

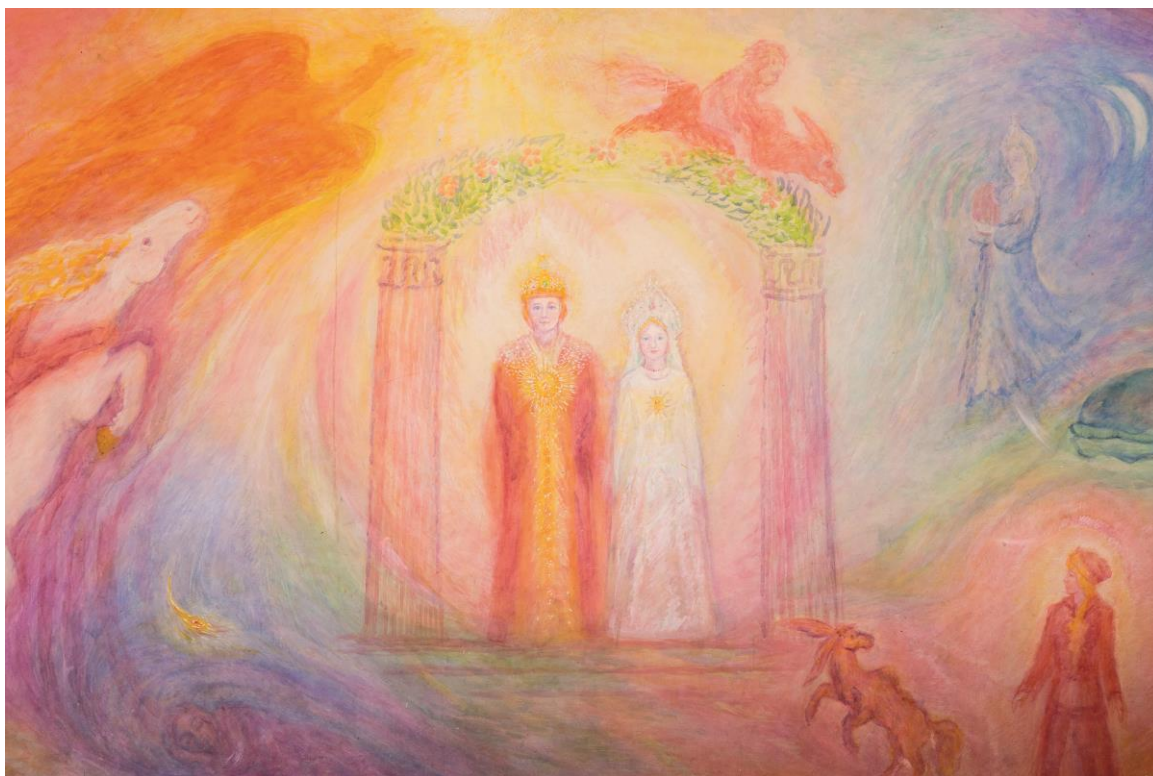
Педагогическая организация эстетической среды в вальдорфской школе

Создатель вальдорфской педагогики – Р. Штайнер в год открытия своей первой школы составил план покраски здания. Исходя из его предписаний, помещения классов младшей школы тогда и теперь красятся в теплые цвета: красный, оранжевый, желтый. Они хранят в себе тайну сказки, подвижность, радость и солнечный свет. Средняя школа – с 5 по 8 класс – зеленые, изумрудные, переходящие в фиолетовые тона. Эти цвета, по мнению Штайнера, пробуждают ум и сообразительность, успокаивают, помогают мыслить. Старшая школа – фиолетовые и лиловые оттенки, способствующие созреванию идей, философскому осмыслению, познанию себя, выходу в мир.

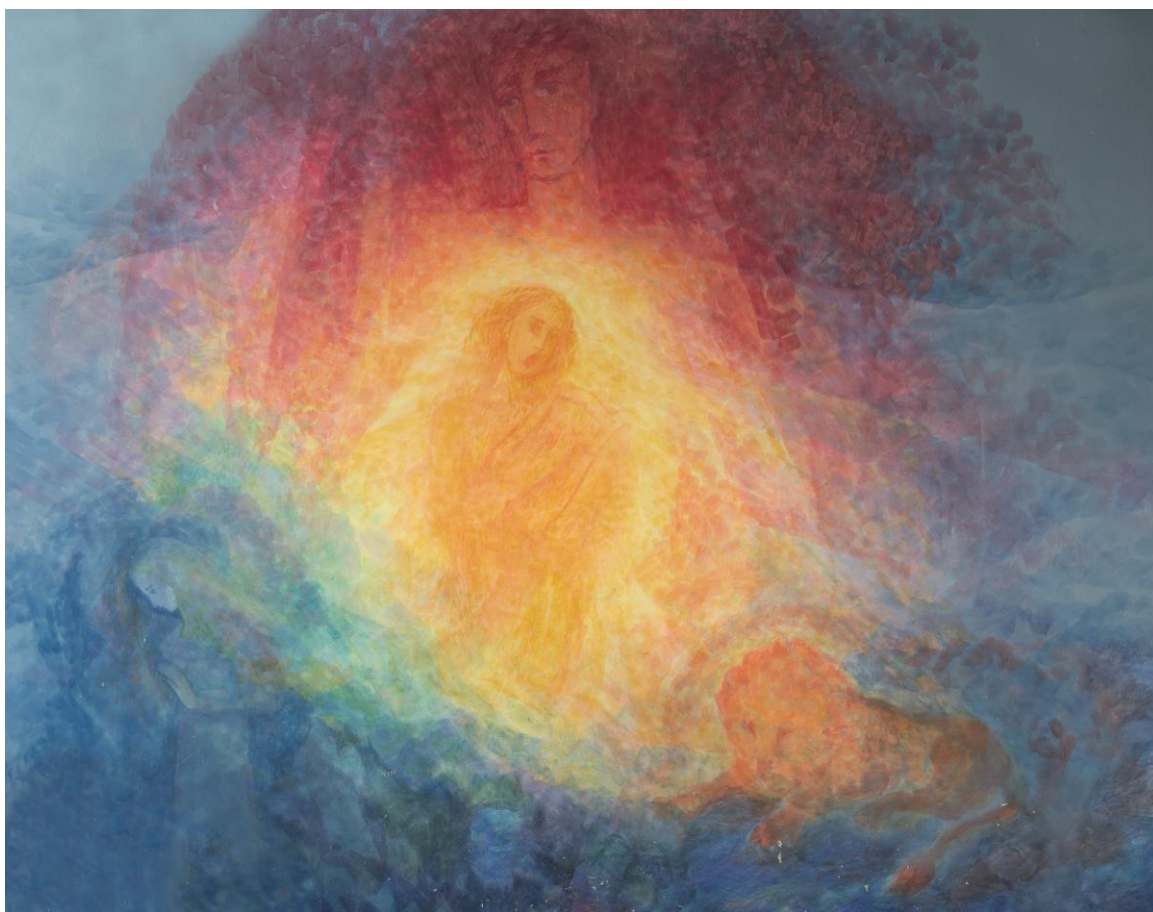
Помимо определенных цветов, каждый класс украшает одна расписанная фресками стена. Фрески в классах соответствуют темам года и специфике возрастных особенностей детей. После очередного года обучения учащиеся переезжают в новый кабинет с новым цветом и новой фреской. Особую роль играют помещения, которые посещают все классы: таковыми являются кабинеты музыки, рукоделия, физики, химии и другие.

В кабинете музыки перед открытием школы летом 1992 года появилась одна из самых впечатляющих фресок. Весь рисунок погружен в темно-синий цвет. Синий – цвет небосвода, глубина океана, он манит к себе и всегда отступает все дальше и дальше. Центральный образ – Орфей – написан в сиянии желтого цвета. Светом своей любви к Эвридике он озаряет мир вокруг.

На фресках нет резких переходов, четких границ и ярко очерченных фигур.



Фреска по мотивам сказки «Конек-горбунок» в кабинете 1 класса в Московской вальдорфской школе им.А.А. Пинского



Фреска по мотивам мифа об Орфее и Эвридике в кабинете музыки в Московской вальдорфской школе им.А.А. Пинского. (Фото Андрей Рэдулеску)

Приложение 2

Проведение мастер-классов по знакомству с различными инструментами

Знакомство с различными инструментами проходило с помощью соответствующих мастер-классов. Так, один мастер-класс заключался в ознакомлении с гусями, второй – со скрипками. На мастер-классах дети слушали живую музыку в исполнении педагога-инструменталиста, а затем осваивали способы игры, прикосновения, извлечения звуков на данных инструментах. Мастер-классы проходили в свободной дружественной, творческой атмосфере; сопровождалась сказками, рассказами и образами, оживавшими в музыкальных звуках. В мастер-классах принимали участие, как сами учащиеся, так и их родители, братья, сестры.



Приложение 3

«Музыкальный ковер» - пианино для ног

Метод «телесного проживания» музыки и средств музыкальной выразительности апробировался с помощью нововведения – пианино для ног. Пианино для ног – это «музыкальный ковер» на полторы октавы, звуки которого соответствуют звукам фортепиано. Благодаря «музыкальному ковра» дети осваивали клавиатуру, запоминали расположение клавиш, названия нот; проходили гаммы и устойчивые ступени в разных тональностях, научились играть ножками все ранее выученные песни-попевки, транспонировали их в разные тональности. Дети не только теоретически запоминали звучание мелодий, гамм и устойчивых ступеней, но и проживали их телом, что значительно облегчало усвоение столь трудного учебного материала.

