

## Новосельская В. НЕГАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ

### РЕЗЮМЕ

Основательно проработанная в теоретическом плане система вальдорфской педагогики обладает, на первый взгляд завидной, целостностью и «уравновешенностью», структурной и процессуальной упорядоченностью: прописаны принципы и возрастная периодизация, указаны условия эффективности: как социально – организационные, так и внутриличностные, но будет разумным выделение и разведение недостатков: собственных, т.е. присущих самой системе; недостатков, возникающих в результате соприкосновения системы, (в нашем случае вальдорфской педагогики) с другими системами, с социальной системой в целом; недостатков, являющихся «обратной стороной достоинств».

Наиболее значительным, в вальдорфской педагогике представляется противоречие, которое вытекает из существа самой вальдорфской педагогики. Так «посвященность», приобщенность, постижение божественного абсолюта и всеобщности в образовательной практике вальдорфской школы оборачивается замкнутостью в строгие, фактически сектантские рамки учебно – воспитательного процесса, с авторитарной взаимозависимостью всех участников, в основании чего интеграция выступает как противопоставление общинного обществу. Это, как правило, ведет к ограничению доступа школьников к разносторонней информации, оригинальным идеям и мнениям.

В данном случае мы имеем постижение всеединства мира через групповую замкнутость. Которая всегда так или иначе приводит к авторитарному стилю отношений. Значительное развитие данной тенденции приводит к раздвоению сознания и личности, либо к элитарному сознанию и пренебрежительному отношению к окружающим, поскольку этому способствует исключительность положения «посвященных».

Другое, не менее серьезное потенциальное противоречие содержит вальдорфская педагогика в своих предельных основаниях. Это противоречие между подготовкой молодого человека в условиях вальдорфской школы к взаимоотношениям с идеализированным миром, при непрерывном «отвержении и осуждении» мира окружающего и реального. Это противоречие оборачивается формированием определенных личностных образований – позитивных и основательных для замкнутой системы, и недостаточностью целого ряда качеств, необходимых для жизни в конкретном реальном мире. В конечном счете это ведет к тому, что либо воспитанник оказывается обманутым наивным романтиком, либо он вынужден жить в непрерывном психологическом кризисе, связанным с сформировавшейся его среде (вальдорфской школе), то есть быть в значительной степени лишенным личностной самостоятельности. Здесь налицо проявление инстинкта самосохранения группы, который проявляется в ослаблении возможностей воспитанников, пытающихся разорвать это кольцо.

Данное обстоятельство создает условие для возникновения стабилизации некоторой личностной тревожности (особенно учащихся старшего возраста) в процессе разворачивания их социальных контактов с окружающей действительностью.

Ряд понятий, которыми пользуется Р.Штейнер, введенные им в обиход вальдорфской педагогики объяснения и определения, трудно постигаемы и чувственно воспроизводимы в рациональном сознании. К тому же, некоторое перемешивание многозначных мистических идей. Можно констатировать, что определенной педагогики все – таки нет, а система посвящений, выполняющая роль фиксации возрастных и интеллектуальных этапов развития ребенка, не может играть роль психологического механизма и быть одновременно теоретической основой психологии вальдорфской педагогики.

Большой интерес для практики имеет положение о том, что родители учащихся обязательно разделяют взгляды, пропагандируемые вальдорфской педагогикой. Вальдорфская педагогика стремится замкнуть семью и школу в единую идейно – воспитательную систему, однако, как уже отмечалось, замкнутый социум может существовать длительное время лишь в условиях противопоставления себя макросоциальной системе. Данный вариант в условиях современной всепроникающей информационной культуры попросту невозможен. Становление самооценки учащихся в замкнутых условиях чревато серьезными психологическими проблемами для детей, оказывающихся за рамками этих условий (неврозы, срывы, межличностный конфликт), тем более, что формирование личности ребенка идет с учетом возрастных характеристик, но без учета него индивидуальных способностей.

Дети по – разному ведут себя в разное время дня и на разных ступенях своего развития. Кроме того, нет двух одинаковых детей. Любые два ребенка не похожи друг на друга по своему темпераменту, способностям и темпу развития [2,36]

В двадцатых годах психолого – бихевиористы, во главе которых стоял Дж.В.Уотсон, полагали, что лучше всего воспитывать детей, формируя у них условные рефлексы, которые так хорошо выработывал И.П.Павлов у собак. Некоторые из детей, воспитываемых по строгим правилам, развивались хорошо. Вероятно, это были дети, пребывавшие в состоянии физического и эмоционального хаоса, и порядок, задаваемый извне, пошел им на пользу. В сороковых годах доктор Спок выступил против строгостей в воспитании детей, считая, что из-за них многие дети чувствуют себя несчастными. В своей первой книге он выдвинул предположение, что ребенку необходимо развиваться по – лишь ему одному свойственным законам. В последующие годы доктор Спок и многие другие специалисты поняли, что ни одна программа воспитания не может быть одинаковой для всех детей и методы любой из них должны быть адаптированы к

индивидуальным потребностям.

Изучая различные стили поведения детей, мы учимся реагировать на их различные потребности, если вы шепотом сделаете ему замечание; другой – едва обращает внимание на шлепок или иное наказание.

Гибкость системы воспитания означает умение применять различные способы и методы в зависимости от особенностей ребенка. Здесь применимы методы “мягкого” и “твердого”, “свободного” и “жестокоего” воспитания. Предоставление большей самостоятельности, умение сказать “нет” и даже наказание хороши как способы, если они помогают человеку расти.

Учет особенностей ребенка, на наш взгляд, обычно проявляется на трех уровнях:

- ситуативном;
- личностном (например, экстерналы требуют большего контроля поведения, интерналам необходимо больше самостоятельности; экстравертов не стоит сильно ограничивать в общении, а интравертов необходимо специально обучать навыкам общения);
- специфики возрастного развития. Возрастная психология описывает довольно много особенностей развития ребенка, которые требуют различного подхода в воспитании.

Сторонники вальдорфской педагогики претендуют на “тонкий” подход к проблемам воспитания, отстаивая важность внутренних мотивов человеческого поведения; отталкиваясь от общих гуманистических принципов, они обоснованно критикуют различные формы воспитания, связанные с манипулированием личностью. В работах приверженцев вальдорфской педагогики последовательно отстаивается идея о том, что задатки, способности, потребности личности носят врожденный характер, что основа божественного начала заложена в глубинах человеческого “Я” [3,110]

Задача педагога – помочь личности актуализировать это начало. В качестве основных принципов практической реализации этой задачи, сторонники вальдорфской педагогики выдвигают следующие положения.

1. В поведении человека проявляется лишь его внутренний мир.

Основными причинами и стимулами поведения человека являются эмоции, ценности, убеждения, устремления. Поэтому возможна лишь одна логика воспитания – внутренняя логика развивающейся личности.

Очевидно, что в этом случае воспитание рассматривается как односторонне ситуативный процесс: лишь воспитанник активен в своих проявлениях по отношению к окружающей среде. Активность воспитателя проявляется в организации микросреды и противопоставлении ее макросреде, которая сама по себе “враждебно-пассивна”.

Не вступая в полемику со сторонниками вальдорфской педагогики, отметим лишь, что при таком подходе довольно сложно говорить о взаимодействии или диалоге, который в вальдорфской педагогике считается одним из основных методов воспитания.

2. Воспитание и образование – это процесс саморазвития или самовоспитания. В вальдорфской педагогике не существует никаких образцов и норм, кроме тех, которые предлагаются “духонаукой”, и они якобы определяются внутренними условиями воспитанника и позволяют ему реализовать заложенные в нем духовные способности.

Отметим здесь, что при таком подходе к воспитанию практически отрицаются какие – либо объективные оценки способностей личности, их направленности, характера самореализации. Главным фактором оценки поведения личности становится сам факт свободного проявления, но не конкретное его содержание.

В сложившейся ситуации можно предположить, что базовым психическим состоянием, создающим предпосылки для развития негативных личностных черт в системе вальдорфской школы является ситуативная тревожность.

Ситуативная тревожность, проявляющаяся в нарастании нерешительности, незащищенности, неуверенности, ожидании неудач в конкретных социальных ситуациях, и при определенных условиях может закрепляться, что может приводить к формированию личностной тревожности.

Выделяют тревожность как:

- переходящее состояние;
- как сложный процесс;
- как черту (свойство) личности.

1) Тревожность как состояние. Проявляется в том, что организм на серьезную психическую нагрузку выдает стереотипный ответ, в результате чего формируется общий адаптационный синдром (ОАС), или же он называется синдромом биологического стресса, у которого принято выделять следующие стадии: а) реакция тревоги; б) фаза сопротивления; в) фаза истощения.

Любая активность при этом приводит в действие механизм стресса.

Действие стресса наслаивается на специфические проявления болезни и меняет картину в худшую или лучшую сторону. Вот почему действие стресса может быть благотворным или губительным в зависимости от того, борются с нарушением или училивают его реакции, присущие стрессу.

Стресс играет важную роль в повышении кровяного давления, возникновении сердечных приступов и различных душевных расстройств.

Э.Фромм отмечал, что тревога возникает не всегда в детстве, а когда человек отказывается от “Я”, делает как все, т.е. становится конформным автоматом. Виллюнас В.К. считал, что тревожность – это эмо-

циональный способ разрешения ситуации, наряду с оценочной функцией, имеет побуждающую функцию. Б.Г.Ананьев выделил странную закономерность, что у хорошо успевающих учащихся уровень тревожности выше, чем у слабоуспевающих. Нельзя, вероятно, не согласиться с мнением В.С.Бассина о том, что состояние тревоги – специфическая стрессовая реакция на ситуацию неопределенности, высокая значимость этой ситуации, а выбор носит альтернативный характер. Таким образом, тревога оценивает и побуждает выйти из этого состояния.

## 2) Тревожность как процесс.

Существует целый ряд психологических теорий, рассматривающих тревожность как регулятор поведения, социальных контактов, широкого круга видов деятельности. Тревогу можно рассматривать как механизма регуляции и саморегуляции.

Э.Фрейд связывал рассмотрение тревоги со страхом. Он считал, что у состояния готовности к страху возможны два исхода:

А) развитие страха – повторение старого травмирующего переживания ограничивается сигналом, и тогда остальная реакция может приспособиться к новой ситуации;

Б) Либо старое одержит верх и вся реакция исчерпывается развитием старого страха и эффективным состоянием парализованности и станет для настоящего нецелесообразной. То есть система будет реагировать не анализом ситуации, а сужением поля сознания.

Характерно заключение Спилберга о том, что тревожность – сложный процесс восприятия значимой угрозы – протекание реакции в условиях физиологического стресса. Когнитивной оценки и переоценки актуальной ситуации; переход к механизмам защиты, перекрытие ситуации, а в ряде случаев – поведенческое ожидание.

## 3) Тревога как черта личности.

Здесь существуют различные подходы, оценки. Так, Отто Раанг подчеркивает значение акта рождения и отделения от матери. Ядром его теории является тот же тезис, что переживание страха рождения является прототипом всех последующих ситуаций опасности.

В.К.Вилюнас полагает, что тревожность как состояние приводит к фиксированному ригидному повторению одних и тех же способов действия.

З.Фрейд отмечал, что регулярное повторение состояния тревоги постоянно усиливает и закрепляет данный паттерн, что сказывается на личности [4,113].

Интересна позиция Хекхаузена о том, что тревога как черта отражает доминирование удач – неудач. Он связывает тревожность с личным механизмом достижения успеха и страха неудач. Если закрепляется успех, мотивация достижения, то реакция тревоги снижается, даже в ситуации неудачи.

Можно подчеркнуть, что в состоянии тревоги ослабевают логические связи, хуже работает воображение. Опыт “подбрасывает” варианты, но в состоянии тревоги деформируются все познавательные процессы.

Основным условием возникновения ситуативной и диспозитивной тревожности у детей при организации воспитательного процесса в соответствии с принципами вальдорфской педагогики является, на наш взгляд, противоречие между господствующей коллективно – замкнутой формой организации воспитания в школе и социально ориентированной формой поведения воспитанников.

Процесс обучения и воспитания детей в вальдорфской школе построен на основе организации совместной групповой деятельности: игра на музыкальных инструментах, занятия гимнастикой, эвритмией. Индивидуальное поведение детей на уроках отличается свободой действия: ученики могут во время объяснения учителем материала задавать вопросы, высказывать свои мнения и даже предлагать свои варианты завершения рассуждений учителя. В классе так называемый “рабочий шум”, на который учитель дисциплинарно не реагирует.

Еще одна характерная ситуация для вальдорфской школы: пропустившему много занятий мальчику помощь предлагают практически все ученики класса.

Организация пространства школы способствует тому, что на перемене дети продолжают общаться со своей группой, сохраняя тот настрой, который задал им учитель. Этому способствует и планировка школы: у каждого класса своя комната, выкрашенная в определенный цвет, своя атрибутика, соответствующая возрасту детей, класс напоминает жилую комнату. Все направлено на то, чтобы ребенок на протяжении всего школьного дня чувствовал внимание, заботу и любовь как со стороны учителя, так и со стороны товарищей.

Однако, в случае перехода по тем или иным причинам в другую школу, неизбежно возникает нарушение принципа преемственности, как с точки зрения формы, так и с точки зрения содержания, что может создать значительный внутриличностный конфликт и состояние личностной тревожности у ребенка.

Известны конкретные ситуации, когда дети испытывали стрессовые состояния, вплоть до коррекционного вмешательства психологов, в процессе адаптации в общеобразовательной школе.

Не менее характерным является поведение детей вальдорфской школы во внеурочных мероприятиях. Например, случай, когда на выставку в музей пришло две группы учащихся: одна группа - ученики вальдорфской школы, другая – ученики средней школы. Наблюдение показало следующее: ребята из вальдорфской школы слушали экскурсовода очень внимательно и заинтересовано в отличие от детей средней школы. По ходу экскурсии со стороны детей вальдорфской школы было задано много вопросов, высказывались мнения, суждения, что показывало знания детей и их неподдельный интерес к искусству. Но ко-

гда по окончании рассказа экскурсовода ребятам было предложено самостоятельно осмотреть выставку, то мы заметили, что дети из средней школы спосойно разбились, кто по одиночке, кто в микрогруппы для осмотра экспозиции, тогда как ребята из вальдорфской школы старались держаться около своего наставника.

Таким образом, пример наглядно подтверждает наличие некоторой ситуативной тревожности у детей вальдорфской школы.

Не менее важным противоречием системы вальдорфской педагогики является противоречие между так называемым личностным субъектогенезом и безличностным его содержанием. Одной из несомненно ярких находок Р.Штейнера, являющихся источником и механизмом личностного развития, является поощряемый и стимулируемый учителем диалог воспитанника и смысле жизни, причем Штайнер, ставит его не в плоскость христианской традиции, или индийской формулы о бесконечных воплощениях, не как вопрос, что будет со мной, когда я умру, или как заслужить Божью милость, а достаточно своеобразно и по-новому, опираясь на диалог с самим собой “до рождения”[5,16].

Анализ системы вальдорфской педагогики позволил выделить ряд негативных явлений. Среди них наиболее существенными нам представляются следующие:

- единообразие в качестве декларируемого и всячески реализуемого принципа подготовки детей. Снижая проблему различий в уровне подготовки и возможностях учащихся, разделения на слабых и сильных учащихся, учителя вальдорфской школы извлекают из подростковой среды важное условие межподростковой активности, полагая, по –видимому, что ценностная ориентация взрослых и мотивация детей есть одно и то же, но тогда вальдорфская педагогика – это педагогика взрослых, уже способных к самоуправлению людей и совсем неадекватная для подростков, с их спонтанной активностью и несомненно справедливым меркам взрослых, но это противоречит самой природе подростка;
- следующий недостаток, заключается в том, что учащимся вальдорфской школы на протяжении нескольких лет все предметы преподает один и тот же учитель. Безусловно, духовное наставничество, дружба со старшим, понимающим подростка человеком – несомненное достоинство, которое не ставится под сомнение, однако, когда речь идет о предметной подготовке детей, что в этом случае – это однозначно неправильный подход. Неверным его можно считать по двум причинам: во-первых, когда данный подход провозглашался, возможность найти широко эрудированного преподавателя еще существовала, сегодня же, когда глубокое изучение информатики и философии, физики и биологии требуют столь значительных усилий, что это практически не под силу даже превосходному преподавателю, а значит, он будет предлагать учащимся поверхностные знания о современном мире. Во-вторых, проблема является сложной с точки зрения психологической совместимости учителя и учащихся. Вполне возможно, что данная проблема возникает между отдельными учащимися и педагогом, однако безальтернативность выбора между преподавателями на весь период обучения может стать серьезным тормозом или же барьером в развитии отдельных учащихся;
- не менее серьезной является и другая проблема – проблема отбора детей в вальдорфскую школу. Основанием отбора является согласие родителей с взглядами вальдорфской школы. Это хорошо, если выбор не ограничен только этим, однако, так же, как и подбор кадров, отбор детей оказывается весьма идеологизированным, а это может приводить к тому, что верность и преданность принципам вальдорфской педагогики окажется более значимым, нежели профессиональные знания и моральные качества.

В целом школа должна создавать определенные начальные условия для свободного выбора личностью ценностных ориентиров и, одновременно, инициировать и активизировать внутреннюю работу личности в процессе ее становления и различными методами осторожно, тактично способствовать формированию у личности глубоких, осмысленных, действительно ценных убеждений, принципов и качеств: политических религиозных, нравственных.

Вальдорфская школа такого выбора не дает, поэтому ее нельзя назвать свободной, обеспечивающей права личности.

## Литература

1. Целикова О.П. Нравственность личности. Москва. Наука. 1985 г., 188 стр., стр.36-51
2. Психология. Сборник под ред. И.Белого, Москва, МЦВП, 1998, 304 стр., стр.110
3. Фрейд З. Я и Оно. Труды разных лет. Кн.1, Москва, Философская мысль, 1999, 427 стр., стр.113
4. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. Парсифаль. 1993 г., 93 стр., стр 16