

Л. А. Машкина,

кандидат педагогических наук, доцент

Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

## ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВАЛЬДОРФСКОГО ДЕТСКОГО САДА

**Введение.** Вальдорфская педагогика — это совокупность методов и приёмов воспитания и обучения, способствующих развитию человека на основе целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. Первая вальдорфская школа была открыта Р. Штейнером в 1919 году в Германии (Штутгарт) для детей рабочих фабрики «Вальдорф-Астория». Движение за открытие вальдорфских школ началось после Второй мировой войны, охватив многие страны. К 1990 году в мире насчитывалось около 500 вальдорфских школ и около 1 000 детских садов. Вальдорфские школы дают полное среднее образование (12 лет обучения).

Вальдорфские школы ставят своей задачей воспитание духовно свободной личности. Сторонники этой системы обучения видят в ней не систематическую и нормативную научную дисциплину, а «искусство пробуждать» скрытые в человеке природные задатки. В основе этого искусства — многосторонняя разработка Р. Штейнером эстетических идей Ф. Шиллера и И. В. Гёте. У каждого педагога существует своё представление о человеке, которое неосознанно влияет на формирование педагогических взглядов учителя. Известно, что каждая педагогическая теория или отдельно взятые педагогические методы так или иначе основываются на определённых представлениях о человеке.

Вальдорфская педагогика также опирается на учение о человеке. Учитель, используя в своей работе лишь отдельные элементы, не сможет приблизиться к пониманию её сущности. Если же педагог поймёт учение о человеке и будет применять его на практике, он самостоятельно сможет разработать свою практическую дидактику и методику — иногда в формах, отличающихся от разработанных другими [1].

В современном мире взаимодействует множество различных психологических и философских направлений человеческой мысли, одно другого сложнее в своих теоретических построениях. Но если попытаться найти их внутренний стержень, исходную точку, тогда все философские модели можно разделить на две основные группы в соответствии с тем, как они определяют человеческую индивидуальность.

К первой группе можно отнести теории, которые не оставляют за человеком права на существование у него свободной духовной индивидуальности. Человек предстаёт как продукт немолимых природных законов, так как является результатом более длительного эволюционного процесса.

Сущность человека в контексте данных мировоззренческих концепций определяется, с одной стороны, наследственностью, с другой — окружением, т. е. человек — это комбинация генов, генотип, который даётся ему при рождении. На эту базовую программу влияет в большей или меньшей мере окружающий мир [2].

Вальдорфская педагогика исходит из иного понимания человеческой сущности. Несомненно тот факт, что человек наследует многие качества, а окружение, среда, факторы внешнего воздействия также оказывают огромное влияние на его развитие. Но, составляя картину человека, лежащую в основе вальдорфской педагогики, принимается во внимание ещё одна важная сторона человека, которую определяют понятием «человеческая индивидуальность». Человеческая индивидуальность не является следствием или проявлением генотипа или обусловленности среды, а является самоценной духовной сущностью человека. Это духовное человеческое начало (человеческое «Я») невозможно воспринять с помощью органов чувственного восприятия. Но каждый из нас с уверенностью ощущает его проявление в себе самом или в близких людях [3].

В вальдорфской педагогике человеческое мышление рассматривают не как способность вещества, а как способность самого человека. Эта способность проистекает из того сущностного духовного «Я» человека, которое мыслит и творит не в материальном вещественном мире, а в мире духовного бытия. Эта духовная индивидуальность человека, его духовное «Я» является центром человеческой свободы и творчества. Именно внутренняя духовная сущность стоит над природными и средовыми факторами, воздействующими на человека. Ведь человек, рассматриваемый лишь как продукт наследственности и окружения, не может обладать ни силой творчества, ни внутренней свободой. Эти принципы воспитания стали основой создания вальдорфского детского сада, созданного в 1925 году Э. Грюнелиус.

**Основная часть.** В педагогическом процессе современного дошкольного образовательного учреждения можно реализовывать идеи вальдорфской педагогики, организовывать различные виды деятельности, используя опыт вальдорфского детского сада. Дети собираются в течение первого часа

после открытия детского сада. Малышей передают с рук на руки, старшие сразу оставляют своих матерей, некоторые совершенно самостоятельно или небольшими группами входят внутрь. Сняв верхнюю одежду и надев тапочки, они здороваются с воспитателем, который всегда в это время чем-то занят. Малыши охотно остаются подле него, наблюдая за его работой или помогая, старшие же бегут дальше и начинают играть. Они составляют столы и этажерки, развешивают занавески — устраивают жилище.

В другой раз это будет карета скорой помощи, пожарная машина или мусоровоз, пароход. Четырёх-, пятилетние дети охотно вытаскивают лошадку и тележку или строят поезд, в котором можно возить камни, еловые шишки и пр., пеленают и кормят кукол, выносят их на прогулку. Ребёнок надевает накидку или платок и превращается в маму, медсестру или почтальона.

Воспитатель — полюс покоя среди этой шумной суеты. Хотя сам он занят работой, но успевает с интересом участвовать в детских затеях, заботится о том, чтобы жизнь этой большой семьи шла упорядоченно и с пользой. Из множества повседневных занятий воспитатель выбирает простые и обозримые, которым дети легко подражают: стирка, выпечка хлеба, приготовление завтрака. Временами он оставляет своё рабочее место, чтобы отпраздновать с группой детишек день рождения куклы или совершить путешествие на пароходе, или кому-нибудь помочь. Он обращает внимание на конфликтные ситуации и стереотипы поведения и обращается к соответствующему ребёнку [4].

Когда время игр подходит к концу, воспитатель прибирает своё рабочее место. Заметив это, дети начинают общую уборку. Через 7—10 мин в этот процесс включаются все. Когда комната подметена и дети побывали в умывальной, они собираются для общей ритмической игры: стихи в сочетании с подвижными играми, песни и игры с пением. Содержание большей частью ориентировано на время года, типичные крестьянские работы или на соответствующие явления природы. Ежегодные христианские праздники тоже занимают значительное место и образуют кульминацию детсадовских будней. Поскольку довольно длительное время изо дня в день повторяются одни и те же игры и песни, у детей их накапливается большой запас.

В иных детских садах этим ритмическим играм предшествует так называемый утренний кружок, в котором читают молитвенные изречения и поют утреннюю песню. В большинстве же детских садов этим подводится итог первой половины дня. Потом все идут завтракать. Завтрак включает хлеб, мюсли или другие злаковые блюда; в дополнение к этому подают фрукты или морковь и чай [5].

Теперь наступает время, когда дети могут играть каждый сам по себе. Большей частью это происходит в саду, в песочнице или на прогулке в парке. В конце первой половины дня дети ещё раз собираются все вместе, чтобы послушать сказку. Воспитатель рассказывает не театрально, а скорее монотонно-эпически, но при этом тепло и живо. Он не допускает никаких вариаций в рассказе, ведь дети тотчас это замечают и поправят, поскольку на протяжении длительного времени ежедневно слушают одну и ту же знакомую сказку. Большей частью выбор падает на сказки братьев Гримм. По стилю, композиции и содержанию они особенно подходят для того, чтобы оживить и обогатить душевную жизнь ребёнка такого возраста [6].

Весь день разделяется, таким образом, на два больших временных промежутка, в течение которых дети занимаются деятельностью в соответствии с возрастом. Побуждением к этому служит богатый игровой материал, а также пример воспитателя, который попеременно занимается всевозможными необходимыми домашними делами. Кроме приготовления завтрака, выпечки хлеба сюда относится также штопка, глажение, починка игрушек или художественная деятельность, например, рисование акварелью. Благодаря такому широкому диапазону деятельности каждый ребёнок в своё время и по-своему находит для подражания именно то, что отвечает его развитию, т. е. выбор, чему и как подражать, предоставлен ребёнку. Два коротких периода отведены совместной деятельности (ритмические игры и завтрак, а также прослушивание сказки). Переход от свободных игр к общим занятиям представляет собой как бы глубокий вдох и выдох.

Такой распорядок дня в детском саду сегодня требует помощи родителей. Дети, привыкшие дома к сказочным пластинкам и телевизору, уже при свободной игре вносят сумятицу. Эта тенденция ещё усиливается, когда начинаются общие занятия. Часто лишь примерно через полгода такие дети начинают непринуждённо и открыто включаться в жизнь группы и не мешать другим заимствованными из телевизионных зрелищ жестами и возгласами. Тот, кто хотя бы на время отдаёт своего ребёнка в такой детский сад, скоро заметит, что домой он приходит полный сил и приносит с собой впечатления, которые меняют повседневную жизнь семьи. Так, некоторые дети говорят дома, что надо молиться перед едой. Другим хочется ещё раз спеть песню с братьями, сёстрами и родителями или послушать любимую сказку [7].

**Заключение.** Педагогика вальдорфского детского сада соответствует жизненным потребностям детей этого возраста. Утром ребёнок, прежде всего, хочет снова быть со своим окружением. При этом в нём оживают события минувшего дня или последней недели, и он охотно повторяет и углубляет их в игре. Ребёнку такого возраста недостаточно одноразового опыта. Он стремится расширить его, повторить, связать себя с ним. В результате его воля сама собой укрепляется. Вот на это воспитание воли и ориентирован весь распорядок дня в детском саду, ибо жизнь чувств и мыслей в этот период развития ещё не настолько выступает на передний план, как потребность деятельности.

## Список цитируемых источников

1. Штейнер Р. Воспитание ребёнка с точки зрения духовной науки. М. : Парсифаль, 1993. 40 с.
2. Пониманская Т. И. Дошкольная педагогика : учеб. пособие. Киев : Академиздат, 2013. 464 с.
3. Дичковская И. Н. Инновационные педагогические технологии : учеб. пособие. Киев : Академиздат, 2004. 352 с.
4. Грюнелиус Э. М. Вальдорфский детский сад: воспитание детей младшего возраста. М. : Мир кн., 1992. 72 с.
5. Там же.
6. Самые лучшие методики воспитания детей / авт.-сост. Б. Бах. М. : АСТ, 2009. 318 с.
7. Там же.

УДК 37.022

О. А. Мельник

*Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск*

### ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

**Введение.** В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО в 1997 году было провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой — привить ему уважение к другим культурам.

Поликультурная педагогика, вобравшая в себя основные идеи культуры мира — сравнительно молодая отрасль научного знания. Она возникла на рубеже веков как педагогическая реакция на глобализацию, межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления, классовые, политические и религиозные противоречия. Целью поликультурной педагогики является стремление создать общество, в котором культивируется уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека. Поликультурное образование и воспитание основываются на принципах толерантности, уважения к иным народам и культурам, равенства и сосуществования социальных групп, представителей различных рас, религий, этносов.

**Основная часть.** Проблему образования и воспитания детей в полиэтничном обществе трудно переоценить, поэтому необходимо создать в учреждениях образования концепцию культурного синтеза и интеграции детей в единое общество. Однако как бы ни был велик объём передаваемой информации, ребёнок не может быть подготовлен к межкультурному взаимодействию, пока не получит адекватного воспитания. Поэтому значительная часть моделей поликультурного образования делает акцент скорее на воспитании, чем на образовании. Простой передачи знаний о культурно-этническом разнообразии мира недостаточно — ребёнок должен путём своего жизненного опыта открывать для себя сходство и различие с другими.

Развитие национального самосознания подрастающей личности следует рассматривать как специфический и необходимый результат её самореализации. В этом случае процесс этнического самоопределения личности в гуманистической парадигме носит не только адаптационный, но и зависимый от собственной активности субъекта характер [1].

Критерии, которым должна отвечать поликультурная среда: отражение в образовательном процессе гуманистических идей; характеристика уникальных самобытных черт в культурах народов Республики Беларусь и мира; раскрытие в культурах белорусского народа общих элементов и традиций, позволяющих жить в мире и согласии; приобщение обучающихся к мировой культуре; раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях.

В образовании существуют три направления, в которых развиваются поликультурные идеи: изучение национальных культур (своих и чужих) с обсуждением проблем национального возрождения и национальной самобытности; организация межкультурного диалога в различных его вариантах; приобщение к демократическим, гуманистическим общечеловеческим и этнокультурным ценностям в том виде, в каком они понимаются сторонниками поликультурного образования [2, с. 40].

Все три направления развития поликультурных идей имеют одну общую цель — содействовать поликультурной социализации личности, охраняя при этом национальную самобытность и уникальность каждой культуры, нации, этноса. Необходимость разработки фундаментальных концепций воспитания, а также создание новых образовательных программ требуют от специалистов системы дошкольного образования знания взаимодействия мировой культуры и историко-культурного опыта народов. Учреждения образования должны стараться прививать обучающимся такие черты, как толерантность, такт, снисходительность, доверие, доброжелательность, умение слушать и не осуждать других.