Тема

ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Проблемное обучение

Проблемное обучение так же, как и программированное, относится к активным технологиям обучения. В его основе лежит решение какой-либо задачи, проблемы (от гр. problema — «задача, задание»). В широком смысле проблема — это сложный теоретический и практический вопрос, требующий изучения, разрешения; в науке — противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для ее разрешения. (Ситуация — фр. situation — «положение, обстановка, совокупность обстоятельств»).

В Психологическом словаре находим следующее определение: «Проблема — осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта».

Проблемное обучение — это «система оптимального управления познавательной, творческой, теоретической и практической деятельностью учащихся, основанная на определенном понимании закономерностей процесса мышления и условий усвоения знаний, развития познавательных способностей». Существуют и другие точки зрения. Так, А. Э. Штейнмец считал проблемное обучение «скорее одним из перспективных способов реализации принципа научности, чем принципом обучения». Э. Г. Мингазов решительно утверждал, что проблемность есть дидактический принцип. В. Я. Сквирский отвергал мнение Э. Г. Мингазова и считал, что проблемное обучение — не метод, не форма, не принцип, не система, не тип обучения, а суть его в «специфике взаимодействия между участниками учебного процесса». По Ильиной, проблемное обучение — это не система, не метод, а подход, который нельзя абсолютизировать, но надо применять достаточно широко с целью развития умственных способностей учащихся. Кроме этих представлений во многих работах проблемное обучение рассматривается не прямо, а в контексте и более широко, как средство активизации учения, повышения эффективности обучения какой-то конкретной дисциплине и т.д. (Понятие «активизация учения» шире, чем понятие «проблемное обучение».)

Не было единства и в вопросе, должна ли проблемная ситуация «создаваться» или естественно «вытекать» из самого характера материала. Большинство было за создание преподавателем проблемной ситуации, независимо от того, является ли она отражением реально существующего в науке противоречия или носит методический характер (т. е. на данном этапе в науке вопрос ясен, но для активизации мышления учащихся преподаватель создает проблемную ситуацию). Однако были авторы, которые считали, что нет надобности искусственно создавать проблемные ситуации, так как реальными проблемами полна вся история развития научного знания. Их поддерживала и известная писательница М. Шагинян: «В природе полно проблем, и их не надо создавать».

Почему возникли такие разногласия? На мой взгляд, потому что есть явления, которые человечеству известны, назовем их объективно существующими знаниями об этих явлениях, научными знаниями. Но есть и явления, о которых человечество еще ничего не знает (наш «космос»). Кроме того, важно помнить, что есть знания и субъективные, т. е. знания отдельного человека, они могут быть полными (эрудированный человек) и неполными. Поэтому можно утверждать, что проблема возникает на стыке известного (научного знания) и неизвестного, а не на уровне субъективного и научного знания.

Разногласия в спорах наблюдались именно в смешении уровня противоречия, создающего проблему. Один уровень — научный, противоречие между известным научным знанием и неизвестным, другой уровень — учебной познавательной деятельности, т. е. уровень противоречия между субъективным знанием и объективно существующей, но пока определенному обучаемому неизвестной истиной. Второй уровень — это не проблема с научной точки зрения, хотя, судя по определению понятия «проблема», данному в «Психологическом словаре», у обучаемого могут возникать затруднения, осознаваемые им как противоречия. Но это не проблема, это просто недостаток знаний. Однако осознание того, что ему не хватает знаний для решения какой-либо задачи, — уже положительный фактор, ибо это стимул к совершенствованию. Вот почему надо уважать честное незнание.

Итак, мы уяснили для себя, что настоящая проблема всегда связана с наукой, она содержит явное противоречие, не имеет окончательного ответа на главный вопрос проблемы, почему это так, а не иначе, и, следовательно, требует поисковой, исследовательской работы. Приведу пример из жизни выдающегося советского физика, лауреата Нобелевской премии, академика Игоря Евгеньевича Тамма. «Ему часто приходилось плыть «против течения». В 30-е годы он выдвинул идею, что у нейтрона есть магнитный момент. На разных языках знаменитые физики (в их числе и Нильс Бор) уговаривали его отказаться от этой нелепой идеи: откуда магнитный момент у электрически нейтральной частицы? Игорь Евгеньевич стоял на своем. И оказался прав». Как видим, он действительно стоял перед проблемой, где научные знания столкнулись с объективно существующим, но неизвестным человечеству явлением и он должен был провести серьезный научный поиск, чтобы получить доказательства своей правоты.

Возможно ли такое в процессе обучения? Да, возможно. Но, согласитесь, что такое случается редко, поскольку не только студенту, но и ученому не всегда удается увидеть и решить проблему, содержащую скрытое противоречие, и получить новые знания.

А как же быть с большинством студентов? Отказаться от проблемного обучения? Ни в коем случае! Просто использовать его на другом уровне, на уровне познавательной деятельности студентов. И здесь будем различать: проблемный вопрос, проблемную задачу, проблемную ситуацию и проблему. О проблеме мы уже говорили. Разберем теперь все остальное.

Проблемный вопрос — это «одноактное» действие. Например, почему говорят: «Завтра ожидается холодный южный ветер?» (Видите противоречие: южный, но холодный. Почему?) Ответ: потому что циклон. Может ли быть горячий снег, жареный лед и т.п.? Подобные вопросы стимулируют мысль, активизируют мышление, заставляют человека думать (вспомните вопросно-ответный метод Сократа!).

Проблемная задача предполагает ряд действий, для ее решения студенту нужно самостоятельно провести частичный поиск. Например, возможна ли привязка данного типа сооружений в заданных условиях, скажем, типового проекта, к определенной местности? Это уже достаточно крупная учебно-познавательная задача, для решения которой требуется провести специальный поиск способа действий или найти какие-то недостающие данные: провести разведку местности, сделать геодезическую съемку, исследовать в лаборатории грунт, определить розу ветров и т.п.

Проблемная ситуация — это психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, если он не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними знакомыми ему способами и должен найти новый. Тут возникает потребность активно мыслить, и, главное, ответить на вопрос «почему». Потребность, как известно, рождает мотив, побуждающий человека думать и действовать. В этом суть проблемного обучения.

Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Преподаватель сам ставит проблему (задачу) и сам решает при активном слушании и обсуждении студентами. Вспомните общедидактический метод проблемного изложения!

2. Преподаватель ставит проблему, студенты самостоятельно или под руководством преподавателя решают ее (частично-поисковый метод). Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений.

3. Студент ставит проблему, преподаватель помогает ее решить.

4. Студент сам ставит проблему и сам ее решает. Третий и четвертый уровни — это исследовательский метод.

Выбирайте, какой уровень подходит для вашей технологии обучения в зависимости от уровня подготовки студентов.

Итак, проблемное обучение на третьем, четвертом уровне, а иногда и на втором связано с исследованием, следовательно, проблемное обучение — это обучение решению нестандартных задач, в ходе которого студенты усваивают новые знания и приобретают навыки и умения творческой деятельности, что очень важно для инженера. Не так ли? Именно поэтому в 80-х годах «вспомнили» о проблемном обучении, и вышестоящие органы направили в вузы и техникумы соответствующие «циркуляры» о необходимости использования проблемного обучения в высших и средних специальных учебных заведениях.

Однако, несмотря на инструктивные письма сверху, технология проблемного обучения медленно внедрялась в учебный процесс, поскольку, как и все в жизни, она имела свои преимущества и свои недостатки. (Помните шутку: бог создал человека, а черт подсунул ему аппендикс? Или еще пример, антонимичность языка: хорошо — плохо, скучно — весело и т.п.)

Преимущества проблемного обучения это в первую очередь большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления, активизации познавательной деятельности студентов; оно развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления, осторожность и решительность и т.п. Кроме того, что очень важно, проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, ибо они добываются в самостоятельной деятельности, это во-первых, и, во-вторых, здесь срабатывает известный в психологии интересный «эффект неоконченного действия», открытый Б. В. Зейгарник. Его суть в том, что действия, которые были начаты, но не закончены, запоминаются лучше: «между началом действия и ожидаемым результатом сохраняется актуальная связь, и нас мучит недоделанное, помнится не доведенное до конца. Оно всегда живо в нас, всегда в настоящем». Примером этого может служить эксперимент, проведенный преподавателями кафедры педагогики и педагогической психологии МГУ: учащимся предлагали задачу. В том случае, когда они ее решали до конца, они на следующий день с трудом вспоминали условие задачи, ход решения и т.п. Если же им говорили: «Достаточно, на сегодня хватит», т. е. задача оставалась нерешенной, на следующий день учащиеся хорошо вспоминали условие и начало решения этой задачи, хотя накануне их не предупреждали о необходимости решить ее до конца. Это эффект неоконченного действия. Значит ли это, что и нам нужно начинать и не оканчивать решение какой-либо задачи? Нет, конечно. Если задачу молено решить в отведенное нам время, то ее, естественно, надо доводить до конца. Но проблемное обучение связано с исследованием и поэтому предполагает растянутое во времени решение задачи. Человек попадает в ситуацию подобно деятелю, решающему творческую задачу или проблему. Он постоянно думает над ней и не выходит из этого состояния, пока ее не решит. Именно за счет этой незавершенности и формируются прочные знания, навыки и умения.

К недостаткам проблемного обучения можно отнести то, что оно всегда вызывает затруднение у студента в учебном процессе, поэтому на его осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении. Кроме того, как и при программированном обучении, разработка технологии проблемного обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и много времени. Видимо, именно эти обстоятельства не позволяют широко применять проблемное обучение. Но стремиться к нему надо, и каждый хороший педагог его использует, так как проблемное обучение связано с исследованием и, следовательно, отличается от традиционного, «поскольку любое исследование есть процесс получения новых знаний, а обучение — процесс передачи уже известных знаний». Остается добавить, что проблемное обучение отвечает требованиям дня: обучать исследуя, исследовать обучая. Только так и можно формировать творческую личность, т. е. выполнять сверхзадачу нашего педагогического труда.

1. Деловые игры

Педагогическая суть деловых игр — активизировать мышление, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучении, приблизить его к профориентационному, это то, что сближает деловые игры с технологией проблемного обучения, но основное — подготовить студентов к практической профессиональной деятельности. В проблемном обучении главным вопросом является «почему», а в деловых играх — «что было бы, если бы...»

Естественно, деловые игры необходимо готовить, имея в виду не только сам материал, но и студентов. Начинать рекомендуется с имитационных упражнений. Они отличаются от деловой игры меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач. Например: кто лучше умеет пользоваться едиными нормами и расценками? Кто меньше заплатит за пользование производственными фондами?

Имитационные упражнения ближе к учебным, чем деловым играм. Их цель —предоставить студентам возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории, законе. В условии должно содержаться обязательное противоречие, т.е. в имитационном упражнении уже есть элемент проблемности.

После имитационных упражнений можно переходить к ролевым или деловым играм. В учебном процессе вуза чисто условно такой вид обучения можно назвать деловой игрой. Это, скорее, ролевая игра, так как студент еще не владеет в полной мере своей специальностью. Деловая игра, по-моему, — это проигрывание той или иной ситуации специалистами. Их цель — определить процесс или его результат. Цель же ролевых (или, условно, деловых) игр — сформировать определенные навыки и умения студентов в их активном творческом процессе. Социальная значимость деловых (ролевых) игр в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения.

Обычно применяют игровые элементы двух типов:

* Общие ситуационные задачи по психологии и этике управления, связанные с решением тех или иных производственных конфликтов;
* Узкоспециальные задачи, связанные с содержанием того или иного профилирующего предмета.

Задачи преподавателя:

* Отобрать необходимые ситуации-иллюстрации на конкретном материале и ситуации-проблемы;
* Подготовить дидактический материал: карточки-задания для каждого, можно с подсказкой о характере его деятельности;
* Подобрать подгруппы студентов(3-4 человека);
* Поставить задачу (проблему), по которой группа должна высказывать свою точку зрения, например: мнение бригадира, рабочего, мастера, начальника участка и т.п. по спорному вопросу, по поводу того, как завоевать доверие членов бригады;
* Продумать предполагаемые ответы и реплики;
* Проявлять к студентам интерес, постоянное внимание и т.п.

# Здесь могут использоваться, как и в проблемном обучении, все дидактические методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский.

Положительные моменты в применении деловых игр:

* Как правило, студенты испытывают удовольствие, есть высокая мотивация, эмоциональная насыщенность процесса обучения;
* Происходит подготовка к профессиональной деятельности, формируются знания-умения, т.е. студенты учатся применять свои знания;
* Послеигровое обсуждение способствует закреплению знаний;
* Оперативная связь (внешняя и внутренняя).

Отрицательные стороны:

* Высокая трудоёмкость подготовки к занятию (для преподавателя);
* Преподаватель должен быть внимательным и доброжелательным режиссером в течение всей игры, причем может быть и несколько групп одновременно;
* Большая напряженность для преподавателя, так как он сосредоточен на непрерывном творческом поиске. Кроме того, преподаватель должен быть и актером (обладать актерскими данными);
* Неготовность студентов к работе с использованием деловой игры;
* Не все преподаватели сами владеют способом проведения деловой игры;
* Трудности с заменой преподавателя, который проводил деловые игры.

Общие принципы организации деловой игры:

1. Разделение студентов на группы 3—8 человек.

2. Неограниченное количество групп-участниц.

3. Четкое представление каждого члена групп о своих обязанностях.

4. Деловая игра должна быть ограничена по времени (занятие, неделя и т.п.).

5. Обязательный анализ игры после ее завершения.

Деловая игра предусматривает достижение как . учебных, так и воспитательных целей коллективного характера на основе знакомства с реальной ; организацией работы в промышленности, экономике и т.п.

Ожидаемая эффективность:

1) познавательная: в процессе деловой игры студенты знакомятся с диалектическими методами исследования вопроса (проблемы), организацией работы коллектива, функциями своей «должности» на личном примере;

2) воспитательная: в процессе деловой игры формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу; сообща определяется степень участия каждого из них в работе; ощущается взаимосвязь участников при решении общих задач; коллективно обсуждаются все вопросы, что формирует критичность, сдержанность, уважение к мнению других, внимательность к товарищам по игре;

3) развивающая: в процессе деловой игры развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться в процессе дискуссии.

Деловые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, демократичности, гласности, соревновательности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках деловой игры.

Деловая игра может длиться не только на одном занятии, но и более длительное время. Например, деловая игра по развитию самоуправления или деловая игра «Дежурный», которую преподаватель одного из колледжей Новочеркасска вел в течение семестра, превратив неинтересное занятие для студентов в интересную деловую игру. Группа разбивается на подгруппы 5—7 человек. Каждая подгруппа дежурит одну неделю (первую, вторую и т.д.). В подгруппе у каждого свои обязанности. Бригадир обеспечивает организацию работы, отвечает за все перед старостой группы. Помощник бригадира оказывает ему помощь, замещает его, ведет часть работ. Профорг бригады является помощником профорга группы, а также бригадира в организации трудовой дисциплины, досуга бригады, физорг бригады является помощником физорга группы, обеспечивает спортивные соревнования друг с другом в бригаде и между бригадами. Инструктор по технике безопасности и санитарии обеспечивает все это. Завхоз бригады обеспечивает ее инвентарем, следит за состоянием помещений и производит необходимый мелкий ремонт. Контролер — учетчик бригады — обеспечивает контроль качества выполненных бригадой работ, помогает бригадиру в учете работ каждого члена бригады. Как видите, обязанности четко распределены. Поскольку результаты деловой игры обсуждались в конце каждой недели, заполнялся «акт сдачи-приемки» помещений, инвентаря. Студенты приучались к порядку, приобретали навыки, которые им понадобятся в будущей профессиональной деятельности в качестве мастера производственного обучения в профтехучилище.

Деловые игры «вошли в моду» также в 80-е годы. Появилось много работ, посвященных им. Часто деловые игры называли методом обучения, но это не метод, а технология обучения, использующая, как уже говорилось, все общедидактические методы обучения.

1. Модульное обучение

В конце 80-х — начале 90-х годов XX в. в педагогику «врывается» еще один термин из области технических наук, а именно «модуль». Стали говорить и писать о «принципе модульного обучения», «модульной системе образования» и т.п. Давайте разберемся, что это такое.

Слово «модуль» (от латинского modulus — «мера») имеет три значения:

1) в точных науках — название, даваемое какому-либо особо важному коэффициенту или величине;

2) в математике применяется модуль системы логарифмов, т.е. постоянный множитель для логарифмов одной системы;

3) единица меры, например, в архитектуре часть постройки, служащая единицей измерения для придания соразмерности зданию в целом и его частям; в классической архитектуре модуль обычно равен радиусу или диаметру колонны у ее основания.

В педагогике модуль рассматривается как важная часть всей системы, без знания которой дидактическая система не «срабатывает». По своему содержанию — это полный, логически завершенный блок. Он часто совпадает с темой дисциплины. Однако в отличие от темы в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение студентом занятия, стартовый, промежуточный и итоговый уровень студентов. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения. Как в программированном обучении, в модульном обучении тоже все заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения и контроль качества усвоения.

Отобранный перечень основных понятий, навыков и умений по каждому модулю необходимо довести до сведения студентов. Они должны знать свой тезаурус (т. е. круг знаний, умений и навыков), с выставляемой оценкой или количеством баллов в соответствии с заданной в модуле количественной мерой оценки качества усвоения учебного материала.

На основании тезауруса составляются вопросы и задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль (обычно тест) после изучения модуля.

Весь курс может содержать не менее трех модулей. Курсовой проект, работа или задание представляют собой самостоятельные модули, которые выполняются в течение всего семестра. Самостоятельным модулем может рассматриваться и цикл лабораторных работ, если их выполнение не совпадает по времени с изучением материала модуля.

При разработке технологии модульного обучения по специальным дисциплинам в технических высших и средних специальных учебных заведениях важно, чтобы каждый модуль давал совершенно определенную самостоятельную порцию инженерных знаний, формировал необходимые инженеру умения и развивал тем самым инженерные способности студентов. После изучения каждого модуля по результатам теста преподаватель дает студентам необходимые рекомендации. По количеству баллов, набранных студентом из возможных, он сам может судить о степени своей продвинутости.

Таким образом, модульное обучение обязательно связано с рейтинговой оценкой познавательной деятельности студентов, способствуя тем самым повышению качества обучения. Однако не каждая рейтинговая система позволяет это. Выбранная произвольно, без доказательств ее эффективности и даже целесообразности она может привести к формализму в организации учебного процесса.

В целях расширения возможностей преподавателя по дифференциации оценки знаний и умений студентов рекомендуется, используя результаты модульного контроля, определять показатель качества подготовки студентов по шкале 0 - 5 с шагом не менее 0,10. Такой показатель позволит оценить даже слабые знания тех студентов, которые еще не достигли требуемого уровня, но учатся со старанием Переход от показателя качества к оценке производится следующим образом:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатель качества | 0-2,50 | 2,60-3,50 | 3,60-4,40 | 4,50-более |
| Оценка | 2 | 3 | 4 | 5 |

Модульные программы обучения формируются как совокупность модулей. При определении общей оценки по курсу результаты рейтинга входят в нее с соответствующими весовыми коэффициентами, устанавливаемыми кафедрой. Сумма весовых коэффициентов, включая коэффициент экзамена, должна быть равна единице:

Σαmi + αэ = 1.

После окончания семестра на основе модульных оценок определяется общая семестровая оценка, которая учитывается при определении результатов итогового контроля по предмету. Семестровая оценка определяется как средневзвешенная:

### Sc = ΣαmiSmi

### Σαmi

где Sc, Smi — соответственно семестровая и модульная оценки;

αmi — весовые коэффициенты;

n — количество модулей в семестре.

Студенты могут повысить модульные оценки только в течение семестра, на экзамене они повышению не подлежат. Общую оценку студенты могут повысить только за счет экзаменационной, включающей качество ответов на дополнительные вопросы.

Общая оценка по курсу Sg = ΣαmiSmi + αSэ , где SЭ, αэ — экзаменационная оценка и ее весовой коэффициент. При проведении итогового контроля экзамена вопросы должны носить обобщающий характер, отражать основные понятия курса, а не повторять вопросы модульного контроля, причем студенты должны заранее ознакомиться с экзаменационными вопросами.

Как видим, модульное обучение — это четкая технология обучения, базирующаяся на научно обоснованных данных, не допускающая экспромтов, как это возможно в традиционном обучении, а рейтинговая оценка обученности студента позволяет с большей степенью доверительности характеризовать качество его инженерной подготовки.

По поручению Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР три вуза России: Московский энергетический институт, Ивановский текстильный и Таганрогский радиотехнический институт, взяв за основу модульное обучение, попытались разработать новую технологию обучения — РИТМ, т. е. развитие индивидуального творческого мышления студентов. Разделив 36-недель-ный учебный год на 6 циклов, здесь каждую шестую неделю освобождали студентов от всех видов текущих занятий, полностью отдавая ее для их интенсивной самостоятельной работы и промежуточного контроля знаний по модульной структуре курса. Четко разработанная рейтинговая оценка знаний велась по следующим уровням: стартовый, технический, творческий, теоретический и синтезный. Естественно, такое обучение велось по всем дисциплинам в вузе всеми преподавателями. И это дало положительные результаты, хотя не всем пришлись по душе модульное обучение и рейтинговая оценка знаний, поскольку новая технология столь же трудоемка для преподавателя, как и программированное и проблемное обучение, а также деловые игры, и требует от него большого профессионализма. Необходима большая предварительная работа по подготовке банков творческих заданий, батарей тестов, оценке знаний, тестов и т.п. на основе рейтинговой системы. В целом нужна четкая программа обучения и контроля, отказ от авторитарной и переход к педагогике сотрудничества, в основе которой лежат субъектно-субъектные отношения.

Зато студентам РИТМ приносит положительные результаты. Адаптация студентов-первокурсников к учебе в вузе благодаря этой технологии обучения проходит успешнее, чем при традиционном обучении, благодаря особенностям системы РИТМ, куда входят модульное построение курса, циклическая организация учебного процесса, уровневая подготовка, рейтинговая система оценивания результата учебной деятельности и обученности студентов, осуществляемая методом тестов, отсутствие традиционных зачетных и экзаменационных сессий.

1. Вальдорфская педагогика

Вальдорфская педагогика — это своеобразная форма обучения, развившаяся в Германии. В 1919 г. рабочие табачной фабрики Вальдорф Астория (отсюда и название) в Штутгарте вместе с директором фабрики предложили немецкому ученому Рудольфу Штейнеру (1861-1925) создать школу для их детей. Р. Штейнер, последователь натурфилософии Гёте, написал и издал 300 томов трудов по многим отраслям науки и искусства: медицина, космология, история религии, архитектура, скульптура, из них 25 томов посвящено педагогике и образованию: «Общее учение о человеке как основа педагогики». Это был эрудированный человек, крупный ученый, с ним сотрудничали Андрей Белый, Михаил Чехов и др. Вот он-то и создал первую школу, которую в соответствии с принципами альтернативной педагогики можно отнести к типу так называемых свободных школ. В основе ее лежит человек как духовное существо. Суть вальдорфской технологии образования — это развитие способности человека чувствовать, т. е. воспитание чувств, формирование художественного вкуса, умений творчески созидать на основе знания природы. (Неплохо, правда?) Это был смелый шаг в обстановке упаднических настроений после I мировой войны. Главное, не потребности производства или социально-политическая конъюнктура определяли цели и содержание образования, а человек, его возможности и потребности являются ведущими принципами содержания образования /98, с. 40/. (Как современно это звучит!) В советское время учителя школ и преподаватели вузов и техникумов были слугами государства, для которых был важен прежде всего государственный заказ, а вальдорфские учителя — «слуги ребенка», а не «слуги общества». Поэтому говорят, что «Вальдорфская школа не является школой мировоззрения».

Вальдорфская школа и в организационном плане отличается от традиционных школ. Она действует на основе самоуправления, там нет директора, школой управляет педагогический коллектив, в жизни школы участвуют родители. Школа свободна от централизованной государственной регламентации.

Сейчас в ФРГ 1% учащихся учится в вальдорфских школах. Обучение там платное, дифференцированное (для низко оплачиваемых родителей плата ниже). Оклад педагога — тоже дифференцирован. Школы самостоятельны, но государство их поддерживает и берет на себя примерно 70-80% суммарных затрат, не вмешиваясь в процесс обучения. «В «классических» вальдорфских школах обучение длится 12 лет. Желающие поступить в университет оканчивают 13-й, «абитуриентский», класс. Процент поступающих в университеты ниже, а порой, и несколько выше показателя у выпускников обычных государственных школ».

Особенности вальдорфской школы: с 1-го по 8-й класс все занятия ведет один учитель, нет жесткого учебного плана, не ставятся отметки, используются содержательные оценочные характеристики. После 8-го класса занятия ведут учителя-предметники. Отличается и организация занятий. Первые два утренних часа изучается один общеобразовательный предмет (математика или зоология и т.п.). Больше в этот день никакой другой предмет не преподается, но этот предмет будут изучать ежедневно в течение 3—6 недель, что создает так называемую «эпоху». (Похоже на модульное обучение?) В учебном году может быть, например, 1 «эпоха» по химии, 2 — по литературе и т.д. После двух часов «эпохи» проводятся занятия по направлениям художественного цикла (рисование, музыка, эвритмия), а также по иностранным языкам (их два). Эти занятия не связаны с сидением в классе.

Р. Штейнер ставил своей педагогической целью «раскрытие «тайных» сил человека с помощью системы особых упражнений (занятия эвритмикой, музыкой, постановки мистерий, медитация и др.». Большое значение придается эвритмике (от гр. eurhythmia — «стройность, такт, благозвучие»), т.е. изучается равномерность ритма в музыке, в танцах и в речи. Эстетическое воспитание пронизывает все предметы, даже «преподавание предметов естественно-математического цикла ведется классным учителем не традиционно, а на образно-эстетической основе (гетеанизм)».

Большое место в вальдорфской школе занимает трудовое воспитание: переплет книг; столярничание; резьба по дереву; вязание; лепка; шитье кукол, костюмов и т.п. Мальчики приучаются работать в кузне, обрабатывать землю, молоть зерно, класть печи, выпекать хлеб.

Таким образом, вальдорфская школа отличается от традиционных. Она нашла своих последователей не только в Германии, но и в Голландии, Швейцарии, Скандинавии, Англии, Австрии, США, Южной Америке, а также в России, в Санкт-Петербурге, например. Есть в Новочеркасске школа №22, которая обучает детей, используя вальдорфскую педагогику.

Что мы можем позаимствовать у вальдорфской школы, ставшей международным культурно-образовательным движением? Прежде всего, личностно ориентированную педагогику, гуманизацию и гуманитаризацию обучения, развитие способностей студентов чувствовать окружающий мир.