

В.К. Загвоздкин

## Альтернативы Вальдорфской педагогики

### Что понимать под альтернативой?

Обратим внимание на два основных значения понятия «альтернатива». Во-первых, альтернатива – это существование возможности выбора, мы можем выбирать между разными путями, разными направлениями. Во-вторых, понятие альтернативы, актуальное, в частности, для образования, состоит в том, что могут существовать разные педагогические системы и направления, и эти подходы альтернативны друг другу, т.е. их невозможно практически соединить.

Конечно, можно позаимствовать из разных педагогических систем отдельные элементы, самые лучшие, и соединить их. Но так получается не всегда. Например, проектный подход в обучении, ориентированный в первую очередь не на знание, а на действие и направленный на формирование ключевых компетенции, очень трудно соединить с обычным традиционным подходом, потому что там все другое: организация обучения, распределение часов, роль учителя, подготовка учителя. Каждый подход в педагогике тянет за собой, как хвост, целый ряд следствий, которые меняют всё.

При учителецентрированной педагогике учитель находится во главе класса и преподает, стоя или сидя перед ними. Это влечет за собой и соответствующую форму помещения – то, как организован класс, как сидят ученики. Если же мы возьмем принцип групповой работы, он будет определять иную организацию работы учеников, другую расстановку столов в классной комнате. Получается, основной принцип той или иной педагогики влечет за собой массу других вещей: и распределение времени к течению дня, и форму контроля результата и т.д. И мы не можем их соединить. Их невозможно соединить не потому, что они, допустим, противоположны, а потому что реальное время ограничено и приходится выбирать. То есть, конечно, теоретически говорить о соединении различных альтернативных подходов можно, но в жизни приходится выбирать.

### Уход от единого методического принципа

Что касается вальдорфской педагогики, нужно отметить, что она наиболее сложная по сравнению с другими педагогиками, например с педагогикой М. Монтессори или педагогикой Дж.Дьюи. Прежде всего потому, что здесь не берется за основу какой-то один принцип, который затем проводится через всю систему и из которого мы можем дедуктивно вывести вообще все. Например, Монтессори-педагогика построена на идее, что ребенок развивается сам. Это альтернатива тому, что взрослый извне, своими действиями направляет – читай: навязывает – ребенку, как и с какой скоростью ему развиваться. «Помоги ребенку сделать это самому» – девиз педагогики. Дидактический материал выстраивается таким образом, чтобы ребенок, самостоятельно занимаясь с ним, развивался в самодвижении. Конечно, идея саморазвития – это важная идея, и она должна присутствовать в любой педагогике, но здесь она проводится начиная с дошкольников через всю систему как основной принцип.

Вальдорфская педагогика отличается тем, что считается с глубокими метаморфозами развития ребенка в разных возрастах и на разных ступенях. В зависимости от этого подходы кардинально меняются. Вальдорфский детский сад – это одна ситуация, младшая и средняя школа – это две абсолютно другие ситуации, а старшая школа – еще третья ситуация. Это первое, что нужно учитывать.

Второе – это методология отдельных предметных областей. Здесь, казалось бы, и можно взять за основу некий единый методологический принцип. Скажем, тот, что есть чувственное познание и есть теоретическое познание – знаменитый принцип развивающего обучения, который проводится по всем предметам. Вальдорф же говорит, что каждый предмет имеет свою собственную внутреннюю логику. Допустим, у словесности (речь, слово, литература, история, гуманитарное) есть своя методология. Естественнонаучное направление имеет свою. Живая и неживая природа – две свои методологии, два разных типа мысли. У Штайнера в книге «Теория познания гётевского мировоззрения» дается такая система наук, и каждая наука имеет свою методологию в соответствии с качественной особенностью своего предмета.

Таким образом, применительно к вальдорфской педагогике мы можем говорить о плюрализме методов и методологии. При наложении метаморфозы возрастов на методологический и методический плюрализм каждый раз появляется некоторый свой подход в определенном возрасте для каждого предмета.

### **Основные положения**

Пожалуй, все-таки можно высказать некоторые фундаментальные принципы, которые объединяют всю вальдорфскую педагогика в единое целое. Во-первых, это принцип целостности, опирающийся на понимание человека как цельного троичного существа, «состоящего» из тела, души и духа, которые обуславливают друг друга, а в педагогике выступают как целостность мышления, чувства и воли.

Педагогика построена таким способом, что в учебном плане эта целостность сохраняется. То есть, наряду с когнитивными или знаниевыми компонентами, выделяются еще эстетический и практический, как отдельные линии содержания образования. Каждый день и в каждом предмете стараются задействовать всего человека. Урок начинается с того, что дети заходят в класс и включаются в его ритмическую часть – они двигаются, читают хором стихи, в особенности в младших классах, поют. Ритмическая часть объединяет художественный элемент, элемент движения – задействованы телесность, фантазия, творческое самовыражение. Так происходит каждый день, в младших классах до 20-30 минут. Потом наступает так называемый основной урок, похожий на наш обычный урок. Но и он обладает ритмическим членением, активность учителя и активность учеников сменяют друг друга, интенсивное включение и внимание и пауза, выдох, когда можно походить по классу, и т.д. Завершается все рассказом учителя в конце урока. Получается, что каждый урок – небольшая художественная композиция, пронизанная музыкально-ритмическим элементом.

### **Можно ли учесть детскую картину мира**

Допустим, география. Географию можно охарактеризовать, указав, сколько учебных часов на нее уходит как на учебный предмет. Но разве можно представить себе географию без похода, без рисунка пути из дома в школу – первой маленькой карты, как ее делают в вальдорфской школе, первой привязки к земле, когда ребенок считает расстояние собственными маленькими шагами? География рассматривается не сама по себе, как учебный предмет, а в ее связи с человеком, с развивающимся человеком. А это в данном случае важный психолого-педагогический принцип. Мы не только преподаем географию, но и способствуем развитию пространственного сознания ребенка. Альтернатива этому – дать маленькому ребенку-дошкольнику глобус (как это происходит в одной тоже альтернативной педагогике) и сказать: вот это твоя земля, твой мир, в котором ты живешь! Это очень мило, но при этом совершенно не учитывается то, как ребенок переживает, видит мир изнутри самого себя. Глобус – результат тысячелетнего развития науки – преподносится как готовый результат. Вальдорфские педагоги говорят: нет лучшего способа повредить способностям ребенка, чем предложить ему в готовом виде результаты научного познания. А ведь именно на этом принципе построен любой современный учебник.

При этом нужно учитывать, что только в III-IV классах ребенок пробуждается для реальности, до того он живет в мире своей фантазии, он еще не совсем родился для нашего предметно-пространственного мира. Вот мы идем смотреть Кремль на уроке москвоведения, учительница: «Дети посмотрите, какая красота!» А дети бегут на горку и весело сбегают с нее, изображая птичку, им этот Кремль пока ни о чем не говорит, хотя речь идет уже о III классе. А вот птички, горки – это их мир. Чем младше ребенок, тем важнее, что и как он внутренне переживает, (эмоциональное состояние, заинтересованность, плохо ему или хорошо).

Вальдорфская педагогика учитывает этот «жизненный мир» ребенка, то есть то, как ребенок видит и ощущает мир. Она старается идти ему навстречу, а не подминать ребенка под себя, навешивая на него «научные понятия». Поэтому география начинается в том возрасте, когда ребенок пробуждается к этому реальному пространственному миру. Предметы появляются в учебном плане школы параллельно с тем, как ребенок начинает пробуждаться к этому миру, рассматриваются через призму становящегося ребенка, через его мышление, чувства и волю или тело, душу и дух. Такой психолого-педагогический принцип доминирует здесь. То же самое и с другими предметами. Например, грамматика вводится только в III классе, так как способствует укреплению растущего самосознания ребенка. До этого ребенок еще совершенно слит с языком. И это для ребенка – хорошо: эмоционально-наполненная, насыщенная переживанием жизнь в языке, которая «умирает» в абстрактной грамматике. Поэтому слишком раннее преподавание грамматики, согласно вальдорфской философии, вредит ребенку.

«Жизненный мир» – термин феноменологической философии Гуссерля – играет большую роль в зарубежной теоретической педагогике. В настоящее время он упоминается в официальных документах, издаваемых министерством образования (культуры) Германии, как необходимый принцип. Этот подход, важная составляющая гуманизации школы, через феноменологическую педагогику стал

признанным общепедагогическим достоянием. А вальдорфская педагогика показывает возможный путь его реализации в практике школьного преподавания.

### **Педагогика – следствие типа управления?**

Современное образование в основном ориентировано на теоретический тип научного знания, на естественнонаучные и инженерно-технологические модели мышления. В то же время в отечественной теории педагогики постоянно ведется спор и осуществляется критика сциентизма. Существует термин, невозможный ни для одной европейской страны, – гуманитарные или гуманистические технологии – это все равно что деревянное железо, ибо как гуманитарная, так и гуманистическая парадигма была сформулирована и распространилась как альтернатива технологическому направлению, отталкиваясь от него. Это противоречие, так сказать, внутри теории.

Другое противоречие: несмотря на фронтальную критику знаниевой школы и предметоцентризма, на практике такой предметно-ориентированный или знаниево-ориентированный подход остается доминирующим. В результате в головах школьников возникает мозаика из не связанных друг с другом кусков знания. Почему же мы так прочно держимся именно за такой подход? Причины этого важно осознать, иначе нам не удастся найти практический выход из сложившейся ситуации, одной критики для этого мало. Скорее всего причина заключается в том, что такой тип знаниевой педагогики легче поддается контролю, описанию и операционализации. Можно спокойно вызвать ребенка к доске, вытянуть из него то, что он выучил, или дать ему контрольную работу, провести аттестацию, аккредитацию. Таким типом педагогики легче управлять. Для госструктуры это удобно. Это не внутренний педагогический вопрос, а Удобство управления, внешнего контроля за деятельностью школы. Попытки реформировать педагогическую систему постоянно натываются на данное обстоятельство, так как педагогика в основной своей части остается целиком и полностью государственной и регулируемой извне, сколько бы мы ни говорили о частичной автономии школы.

В вальдорфской педагогике есть положение о том, что школа должна быть некоей автономной самоуправляющейся единицей в системе общественного целого, потому что самое существенное в педагогике – это как раз то, что остается за кадром при внешнем контроле, что с трудом поддается формализации и операционализации. Однако это не значит – что хочу, то и ворочу, т.е. полное отсутствие всякого государственного контроля. Необходимо создание альтернативных путей эволюции – экспертной оценки деятельности школы, – и лишь при этом условии возможно практическое изменение односторонней знаниевой ориентации школы. Теория здесь мало чем может помочь, потому что в теории, т.е. на бумаге, все эти проблемы можно решить достаточно легко, а потом с умным видом говорить, что наука не отвечает за то, что практики не используют результаты научных исследований и разработок.

### **Чего ожидаем на выходе**

Декларируемая цель вальдорфской педагогики – это здоровая личность, по формулировке Штайнера, «полноценный человек». В знаниевой педагогике цель – человек, имеющий знания. Почему? Потому что именно знания вооружают людей

для переделки мира, для решения проблем, стоящих перед «человечеством». Вот и нужно было его вооружить, грубо говоря, знаниями, и тогда, глядишь, он справится с теми проблемами, которые есть в природном и социальном мире. Эта основная парадигма целой эпохи, науки Нового времени.

Вспомним Бэкона: «Знание – сила!» В советской идеологической системе эта мысль присутствовала очень мощно. Помните высказывание Мичурина: «Не стоит ждать милостей от природы, взять их у нее – вот наша задача». Маркс в своих знаменитых тезисах к Фейербаху сформулировал эту мысль для философии: «Не понимать, постигать, интерпретировать мир, нет! Задача философа – переделка мира». Этот подход к миру как месту преобразовательной деятельности человека путем научного знания – очень мощная историческая парадигма. Она до сих пор живет во многих умах. Она очень сильна в идеологии развивающего обучения и пока является основной, часто неосознаваемой посылкой в отечественной школе вообще. Есть, конечно, и другие вещи, но эта – главная. В рамках основной философской предпосылки развивается и философия педагогики: создать теорию для эффективного управления развитием человека. Это все различные варианты основной бэконовской парадигмы.

Вальдорфская педагогика устроена иначе. Она утверждает, что ученик на выходе должен быть здоровой, полноценной личностью. Причем здоровье понимается здесь расширительно, не только как физическое. Получение научного знания – это только один и, быть может, не самый существенный момент для человеческой жизни в целом. Человек не только активный деятель, переделывающий и покоряющий «просторы Вселенной», но и родитель, основывающий семью и воспитывающий детей, человек, у которого помимо рабочих дней есть еще и выходные дни, не говоря о вечерах, человек с широкими или узкими интересами и т.д. Не знание и научное понятие сами по себе важны, а то, как понятие – мышление – встроено в целого человека. Является ли мышление заинтересованным, по выражению М.Бахтина, «участным» мышлением или нет? Доставляет ли человеку радость красота? Способен ли человек довести начатое дело до конца? Является ли его психосоматическая база устойчивой к стрессам и перегрузкам? Активная деятельность в мире – да! Наука – да! Но всё зависит от того, кто, т.е. что за человек, действует в мире или занимается наукой. Отдельный человек, таким образом, первичнее «человечества» и «научно-технического прогресса».

Здоровье человека тем отличается просто от здоровья, что предполагает гармоническое сочетание тела, души и духа, а не их противостояние, ведущее к разного рода неврозам и психосоматическим расстройствам. Значит, важно прорабатывать и укреплять эти взаимные связи между разнородными элементами, а не выносить здоровье в отдельную оздоровительную программу, поправляющую нездоровую саму по себе педагогику. Поэтому, например, в вальдорфе на физкультуре проводятся подвижные игры, связанные с фантазией, приключениями, с проявлением эмоций. И получается, что через физкультуру мы выходим на все три сферы, хотя, конечно, на физкультуре акцент делается на физическом развитии. И так каждый предмет по-своему работает на целостного, здорового человека.

### **Социальное воспитание на уроках математики?**

Возьмем другой пример – математику. Дается задание: что есть 12? Такое задание позволяет обнаружить разным детям разные варианты решения, причем все – правильные, например:  $6+6$ ,  $5+7$ ,  $3+3+3+3$ ,  $4+4+4+4$  и т.д. Есть и такие «красивые» варианты:  $1+2+3+3+2+1$ . То есть помимо математики включаются моменты индивидуализации и социализации. Ребенок, как говорят вальдорфцы, учится постигать, что то, что делает по-своему другой человек, тоже может быть правильным.

Так мы имеем социальное воспитание на уроках математики.

Кроме того, идти от целого к частям – это «органический способ мышления», в то время как сложение результата из отдельных элементов – механистический. Последний тоже важен, но он должен быть дополнен первым – для той же целостности. Это важно, так как в наше время все еще доминирует механистический способ и такая односторонность может быть опасной.

А еще в математике есть ритм – дети хлопают, топают, играют в ритмические числовые игры. Здесь вместе с мышлением и чувством подключаются телесность («воля») и эстетический элемент («душа»).

Получается, что математика нужна не только для счета и развития чисто когнитивных способностей, но и для развития телесно-душевно-духовного здоровья. А так, казалось бы, чисто абстрактная вещь, которая никакого отношения к личности не имеет. Еще раз напомним, Штайнер говорил, что здоровье заключается не в том, что человек не болеет, а в том, есть ли у него здоровое взаимодействие между мышлением, чувством и волей. Увлеченный человек – человек более здоровый, а скучающий, перегруженный теоретическим знанием «эрудит», с этой точки зрения, нездоров.

Такие вещи для Вальдорфа типичны. К сожалению, в вальдорфскую педагогику еще, как говорится, «не ступала нога ученого человека». Это связано с тем, что Штайнер прочно ассоциируется с религиозной философией, мистикой и т.д., а ученые обычно испытывают стойкое предубеждение к подобным вещам. Безусловно, разобраться в антропософии Штайнера – дело весьма непростое. Там есть много такого, что выходит далеко за рамки научного дискурса. Но там есть и многое, что в эти рамки вполне входит. Для педагогики важно то, что можно понять без всякой мистики.

### **Основная школа – знакомство с донаучным опытом**

Очень трудно чисто теоретически сформулировать задачи основной школы – нет концепции. В младшей школе нужно формировать базовые умения для дальнейшего обучения. И если ученик умеет читать, считать, писать, то он готов к дальнейшему обучению. Старшая школа – это подготовка к выходу в жизнь.

А в чем задачи среднего звена? Здесь возникает как бы пробел. И вот благодаря штайнеровскому антропологическому подходу, т.е. соотношению предметных областей с человеком, вальдорфская педагогика находит ответ на этот вопрос. Все научные дисциплины, то, что потом стало наукой, имеют в своем основании какой-то донаучный первичный опыт. Об этом помимо Штайнера говорили еще Гуссерль и Хайдеггер. И вальдорфская педагогика (единственная!) ставит своей задачей

сообщить ученику этот опыт в различных областях, т.е. по-своему повторяет в обучении развитие человечества.

Так, история родилась из устного предания, из рассказывания историй. И на каждом уроке учитель отводит какое-то время для рассказывания. В I классе это сказки, во II классе – предания, жития святых и басни, в III – пересказывается вся Библия в основных сюжетах. Затем излагаются мифологические сюжеты мифологии того народа, в котором находится школа, и эта линия рассказывания плавно перетекает в историю восточных народов. История при своем рождении погружена в мифологический элемент, и в вальдорфской школе история также начинается с опоры на мифологические сюжеты Греции. В Греции рождается история, а это IV–V классы школы. В какой момент донаучного опыта рождается наука?

Рождение истории из историй – пример того, как наука постепенно выкристаллизовывается из некоего предшествующего первичного опыта. Так же во всех других областях. То, что стало потом физикой, тоже сначала было каким-то первичным опытом. А то, что станет потом химией, вальдорфцы начинают с разжигания костра на уроке (наблюдают, как горят разные вещества).

Мотив донаучного опыта как основы всех наук – один из основных мотивов философии XX в. Она в лице своих лучших представителей противилась, боролась с тотальным онаучиванием всего и вся. Правда, Штайнер не знал Гуссерля, не застал Хайдеггера. Он шел от Гёте, от так называемого «гётеанистического» подхода, своеобразного стремления к естественности.

Такое зарождение предметов естественнонаучного цикла из первичного опыта, который предшествует науке, реконструируется на уроках. Средняя школа как раз и нужна для погружения в этот опыт, который в старшей школе ведет к серьезной науке.

В этом плавном переходе мы прослеживаем некоторую целостность. Действительно, наукой можно заниматься сугубо интеллектуально, а можно заниматься так, что человек втягивается в нее полностью. Люди, которые занимались наукой, были страстно заинтересованы в своем предмете, и не отвлеченным теоретизированием. Отвлеченность приводит к тому, что человек как бы много знает, а толку от этого нет. Такому головастиковому подходу вальдорфская педагогика, конечно, альтернативна.

### **Целенаправленное формирование голода**

Известно, что квота поступающих в университет учеников вальдорфских школ в 2–3 раза больше, чем из обычных школ. И это загадка для педагогической науки. На этот счет есть разные объяснения. Например, что на Западе в вальдорфские школы детей отдают родители, имеющие повышенный интерес к образованию своих детей.

Сами же вальдорфцы дают другое объяснение. Если в начале обучения детей не перегружать, а идти через целостность опыта, тогда интерес и вкус к мышлению и знанию у них не пропадают. Наоборот, если немного придерживать ученика, у него

формируется «голод», постоянный «голод» к познанию, и это стремление познавать развивается и длится.

Это очень современный подход, поскольку сейчас все больше говорят об обучении на протяжении всей жизни. Вальдорфцы утверждают, что благодаря тому, что они пробуждают голод к знаниям, не перекармливая на младших ступенях и в старшей школе, т.е. действуют, пробуждая голод, через мотивацию, они формируют постоянное стремление к знаниям, жажду знаний.

### **Креативность, или Еще раз о здоровой личности**

Никто не говорит, что в нашей школе уж совсем все казенное и творчества нет и быть не может. Но все-таки педагогический процесс построен таким образом, что творчество если и бывает, то, скорее, вопреки системе. Постоянные проверки, контроль, чему уделяется львиная доля внимания, вряд ли способствуют творческому самовыражению.

Если мы берем трехчастную модель личности (тело, душа, дух), то дух в данном случае – это и есть творческое начало. Можно сказать иначе: дух – некоторая способность к осмысленной творческой жизни. Это надо отличать от самоактуализации в традиции гуманистической психологии. Ведь я не просто творю и самореализуюсь вообще, в некотором пустом пространстве (невольно вспоминается творческая свобода Н. Бердяева, для которого свобода – творческий акт без основания, «из ничего»). То, что я творю, должно иметь какую-то значимость для другого. Свобода – это не творение в пустоте. Это поступок, на основе понимания, т.е. ответственный поступок.

В этом и состоит некоторая разница. Человек, некий специалист, может просто отрабатывать свои 8 часов на своем рабочем месте, но такой сотрудник для современной высокотехнологизированной и эффективной компании уже не подходит. Человек должен делать свою работу с удовольствием, подходить к ней творчески и быть успешным. Именно это и характерно для здоровой в духовном отношении личности. Бессмысленной работой заниматься вредно и для личности, и для здоровья. Одну и ту же работу человек может делать с разным смыслом. Кто-то делает свою работу с удовольствием, потому что видит в этом смысл – его действия сопровождаются ощущением осмысленности жизни и своей деятельности. А для другого это рутинная работа, крест, который он несет.

Если человек подходит к своей жизни с философией несения креста, то она и будет превращаться в крест. А если человек способен увидеть смысл в на первый взгляд рутинном занятии, у него есть некоторый избыток душевно-духовного здоровья. Если человек постоянно находится в состоянии стресса, принуждает себя, все делает из чувства долга, то в длительной перспективе это принесет вред его здоровью, телесному в том числе, а также и успешности в профессиональной деятельности, отражающейся на прибыли или убытках компании, в которой он работает. Эти качества сотрудника как целостной личности, выходящие за рамки профессиональной квалификации, но играющие в профессиональной деятельности решающую роль, стали называть в 90-е гг. ключевыми квалификациями, или компетенциями.

Пафос трехчастной модели состоит в том, что тело, душа, дух взаимосвязаны. Человек, живущий творческой осмысленной жизнью, и в физическом отношении здоровее. Такой человек меньше устает, выдерживает стрессы и т.д. Целостность здоровой личности можно разделить на духовную составляющую, т.е. способность творчески осмысливать самостоятельные действия в жизни и ставить цели, и душевную (или эмоциональную) устойчивость. Чтобы стать врачом, я должен сделать много разных шагов – поступить в институт, подготовиться к экзаменам. То, что я могу все это выдержать и пройти, – это и есть моя эмоциональная устойчивость и эмоциональное или душевное здоровье. Кстати, это вполне вписывается в теорию деятельности и лишний раз подтверждает, что разные теории одно и то же могут описывать разными концептуальными языками.

### **Еще раз о минусах самоактуализации и прагматизма**

Понятие «самоактуализация» пришло из гуманистической психологии. Если сравнить понимание здоровой личности в вальдорфской педагогике с самоактуализирующейся личностью, по Маслоу, то следует заметить, что вальдорфская педагогика и Штайнер – это самостоятельные явления, не связанные прямо с концепцией гуманистической психологии. В то же время есть и много общего.

Среди современных мам встречаются такие, которые ради собственной самореализации оставляют детей на попечение нянь. Это явление достаточно распространенное. Следует помнить о границах принципа самоактуализации и опасных тенденциях, скрытых в нем. Если самоактуализацию брать как некую самоцель, она становится подменой душевного и духовного принципов.

По вальдорфской «идеологии» человек находится среди других людей и жизнь складывается из сети смысловых связей. Я не просто один существую и самоактуализируюсь. Я существую в сети осмысленных взаимоотношений и связей и сам их выстраиваю. Поэтому каждый мой поступок связан с пониманием другого, со способностью с ним взаимодействовать, ставить совместные значимые цели.

Задача старшей школы, по Штайнеру, – это развитие способности к самостоятельному суждению. Что такое суждение? В чисто человеческом плане суждение – это умение применить свои способности к чему-то, лежащему вне меня и моего мышления. В логике (понятие, умозаключение, суждение) суждение – это логическая операция, которая связывает предикат и субъект, когда я говорю нечто о чем-то, отношусь к нему как-то.

Вот это взаимодействие с миром, связь моего мышления с миром и есть некоторая свобода. Вальдорфская педагогика также ставит перед собой цель развивать ее. Но свобода имеет структуру. Свобода – это не просто возможность что-то делать, творчески самореализуясь, она имеет и другую составляющую, которую можно назвать «мир», «социальный мир», «мир труда».

Есть хорошее русское слово, которое это подчеркивает, – ответственность. Моя свобода должна быть ответственной, а для этого у меня должна быть способность к пониманию другого человека.

Другая парадигма – это чистый прагматизм. То есть я буду действовать в зависимости от того, чем больше мне и моей компании моя деятельность принесет выгоды и пользы, и тогда я буду успешен. Это чистый прагматизм. В масштабах общественного целого такая позиция ведет в тупик, так как цели таких компаний и общества как целого не всегда совпадают.

В вальдорфской педагогике составляющая ответственности реализуется, например, через экологическое воспитание. Нужно воспринимать свою деятельность как часть всеобщей деятельности. Мне, конечно, должно быть хорошо, я должен хорошо зарабатывать, но, если это происходит за счет того, например, что я разрушаю окружающую среду и наношу вред другим, это не успех вовсе. Свобода имеет структуру и обязательно включает в себя составляющую ответственности.

Почему, рассуждая об альтернативных подходах вальдорфской педагогике, мы опять выходим на проблематику личности? Не потому ли, что любая педагогическая система неизбежно содержит ее в себе, даже если это не оговаривается специально? Уйти совсем от концепций личности, которую мы прямо или косвенно формируем, спрятавшись за методическими схемами и разработками, невозможно. Раньше или позже она привлечет к себе внимание и, может быть, потребует очередного пересмотра.

### **Литература**

1. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. М., 1974.
2. Карлгрен Ф. Воспитание к снo-бoде. М., 1993.
3. Левит К. От Гегеля к Ницше. М., 1989.
4. Сорокова М. Математика по методу Монтессори. М., 1997.
5. Сомнительный К. Как помочь ребенку построить себя. М., 1994.
6. Штейнер Р. Очерк теории познания гётевского мировоззрения М., 1993.
7. Штейнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание. М., 1996.