

# **Подвижный класс. Бохумская модель подвижной классной комнаты: инновация в вальдорфской школе**

## Про книгу

Автор, практикуючий вчитель, описує методичні основи й практику нової моделі шкільного навчання в початкових класах, яка була вперше розвинута у Бохумі (Німеччина) й в основі якої лежить рух та пізнання через органи чуттів. Насьогодні ця модель починає все ширше використовуватися як у вальдорфських, так і в загальноосвітніх школах по всьому світу.

Вольфганг-М. Ауэр

# ПОДВИЖНЫЙ КЛАСС



Бохумская модель  
подвижной классной комнаты:  
инновация в вальдорфской школе

## Аннотация

*Авторы, практикующие учителя, описывают методические основы и практику новой модели школьного обучения в начальных классах, которая была впервые развита в Бохуме (Германия) и в основе которой лежит движение и познание через органы чувств. В настоящее время эта модель начинает все шире использоваться как в вальдорфских, так и в общеобразовательных школах по всему миру.*

*ISBN 978-617-7314-28-7*

*© Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V., 2017*

*© Издательство «НАИРИ», Киев, 2018*

## Введение

*Бохумская модель* стала педагогическим ответом на ситуацию, в которой оказались современные дети. Они испытывают дефицит именно в том, что раньше подразумевалось само собой, опираясь на то что школа могла двигаться дальше. Раньше дети приходили в школу, уже приобретая тот опыт, который служит здесь базисом для обучения. Но сегодня, из-за нехватки чувственных переживаний, возможностей для движения, прочных человеческих связей и социальной уверенности, дети лишены такого опыта. Следствием этого являются трудности в обучении, поведении и развитии. Детским садам тоже часто не удается это компенсировать. Бохумская модель создавалась именно для таких случаев. Работая над нею, мы хотели, чтобы что-то, недополученное детьми в дошкольном возрасте, смогло дозреть у них в начальной школе.

Часто Бохумскую модель сводят к низким скамейкам и подушкам. Это неверно. Скамейки и подушки — не более чем средство для того, чтобы в классной комнате было легче двигаться. В свою очередь, движение — это не единственный, хотя безусловно и важнейший, из тех факторов, в которых ребенок нуждается для созревания и развития необходимых ему качеств. С самого начала вальдорфскую педагогику сопровождает идея взаимосвязи между движением и обучением. Уже Рудольф Штайнер придавал большое значение тому, чтобы обучение в школе сопровождалось движением, даже вытекало из движения, и сделал на этот счет ряд практических замечаний. Когда в дальнейшем учителя и учительницы первого поколения создали то, что стало

называться ритмической частью главного урока, это была гениальная находка, которая многие десятилетия продолжала вполне соответствовать педагогическим потребностям детей и той ситуации, в которой они росли.

Еще в пятидесятые годы прошлого столетия представлялось само собой разумеющимся, что после обеда дети играют под открытым небом: на улице, в поле или в лесу. Всю вторую половину дня они проводили в движении и возвращались вечером домой уставшими и полными впечатлений. Не потому им было легко спокойно сидеть в школе и внимательно учиться, что они были такими уж хорошими, а потому, что после обеда они достаточно много двигались. В те времена нескольких движений и упражнений в ловкости на ритмической части главного урока детям было вполне достаточно. В наши дни ситуация для многих мальчиков и девочек в корне иная. Всю вторую половину дня они проводят дома, причем — сидя. Лес им знаком только по «лесным дням» в школе или по воскресным вылазкам на природу. Дети, посещающие группу продленного дня либо открытую школу полного дня, зачастую находятся в этом смысле даже в лучших условиях.

Когда в 90-х стало очевидно, насколько страдают в такой ситуации дети, а беспокойство и нехватка внимания на уроках все возрастали, в Бохумской школе Рудольфа Штайнера родилась концепция первого и второго классов, получившая известность как *Бохумская модель*, или *Подвижная классная комната*. Полностью либо частично она вскоре нашла применение и во многих других вальдорфских школах. Сегодня ее используют во множестве школ по всему миру.

Еще с 80-х годов тема «Движение в школе» обсуждается в рамках государственной школьной системы. Исходным пунктом этой дискуссии стал состоявшийся в 1983 году съезд швейцарского Объединения за спорт в школе (*Verband für Sport*

*in der Schule*). Резкий рост числа школьников и школьниц с большим позвоночником заставил осознать остроту проблемы и придал ей общественный резонанс<sup>1</sup>. Эту тему стали обсуждать в школах и министерствах; родились, а в некоторых школах — благодаря энтузиазму учителей — и были воплощены в жизнь, различные концепции. Публиковались планы и результаты изучения вопроса<sup>2</sup>. В основу всевозможных концепций легли два основных мотива: движение должно способствовать укреплению здоровья детей и подростков; благодаря движению ученикам будет легче сосредоточиться и воспринимать учебный материал<sup>3</sup>. Среди предпринятых мер можно назвать повышение качества преподавания физкультуры, переоборудование спортивных площадок, оснащение школ эргономичной мебелью. В то же время уроки стали прерываться физкультминутками и подвижными переменами. Все эти изменения, как правило, не затрагивали самих уроков и методов преподавания.

Еще дальше заходит концепция подвижной школы, созданная педагогом Доротеей Байгель. Будучи учителем вспомогательной и начальной школы, Доротей Байгель сначала внедрила в своем классе элементы мотопедагогики и эдукинесте-тики, так как заметила, что они благотворно влияют на детей. Она играла с детьми на уроках, собирала и придумывала игры для различных школьных предметов, например — для математики, немецкого и иностранных языков. С 90-х годов Байгель работает референтом по повышению квалификации учителей в Вецларе и в округе Лан-Дилль и помогает советами школам, применяющим движение в педагогической работе. Ее книга «Двигайся, школа!» (*Beweg dich, Schule!*) — настоящая сокровищница для всех, кто хочет поддержать детей в школе посредством движения.

Для *Бохумской модели подвижной классной комнаты* движение означает гораздо больше, нежели просто средство, позволяющее школьникам лучше концентрироваться. Движение выступает здесь как краеугольный камень новой концепции школьного преподавания, охватывающей развитие ребенка в целом. Публикации об этой модели уже существуют. Долгое время единственным подробным описанием ее оставалась книга Мартина Карле, написанная с учетом потребностей школы, в которой он работал. Те, кто желал получить подробное руководство по внедрению и применению Бохумской модели в преподавании, широко пользовались этой книгой. Карле затрагивает различные аспекты модели подвижной классной комнаты, касается роли движения, построения первой половины школьного дня, описывает целый ряд игр и упражнений. В 2014 году вышло описание модели, сделанное Беатой Калиски. Ее книга благодаря четкости и полноте представленных сведений дает возможность легко ориентироваться в концепции. В том же году Рейнхард Шёнхерр-Дом опубликовал свою книгу «Обучение в подвижной классной комнате». В ней собрано множество примеров практической работы на уроке, различных игр и упражнений, в том числе по отдельным предметам и направлениям, таким как рисование форм, математика или немецкий язык.

Книга, которую вы держите в руках, написана не для того, чтобы еще раз представить Бохумскую модель подвижной классной комнаты. Скорее она посвящена педагогическому обоснованию этой модели, обоснованию, исходящему из развивающегося понимания вальдорфской педагогики. О нем давно просили — и вот оно перед вами. И начнется оно с подробного анализа первого семилетия: ведь, выходя из него, ребенок вступает в школу.



## Современный ребенок идет в школу

Когда утром М. приходит в класс, ему некогда даже с учителем поздороваться. Едва взглянув на него, он обращает все свое внимание на классную комнату, чтобы сразу уловить, что же там происходит. Он бросает ранец на пол и падает на колени в гущу детей. Он сразу включается в их игру, мешает им и перетягивает игру на себя. Потом бежит к другой группе детей, потом к следующей и снова к первой. Начинается урок, но мальчик ни минуты не может усидеть на месте и не слушает, что говорит учитель. Он все-таки отпускает пару очень дельных замечаний — правда, не ожидая, когда его попросят высказаться. Спокойные минуты урока, полные глубокого смысла, для него невыносимы, он нарушает тишину громкими разговорами. Когда от него требуют приступить к работе, которую начинает класс, он берется за что-то совсем другое. Такой ребенок — не единичный случай. Детей, которым трудно влиться в коллектив класса и вести себя в школе так, как того требует ситуация, становится все больше и больше. Ежедневно меняющееся расписание дезориентирует их, они теряются, ведь на каждом уроке перед ними появляется новый учитель. На школьном дворе все чаще случаются травмы, потому что дети натываются друг на друга. Бегать-то они научились, а вот тормозить или уворачиваться — нет. Одни не могут завязать шнурки, другие не умеют обращаться с ножницами...

Все эти и многие другие трудности многократно описаны. Они знакомы каждому, кто имеет дело с первоклассниками. Дети испытывают нехватку базисных навыков: навыков движения и координации, самостоятельности, внимания, способности устанавливать связи с другими людьми,

приспосабливания, социального поведения, чувства ритма. Прежде дети приобретали все это к моменту прихода в школу. Сегодня они растут в таких условиях, которые не дают им возможности развить эти навыки в достаточной мере. Но ведь они составляют фундамент плодотворного обучения в школе. Более того, именно их наличие и определяет, созрел ли ребенок для школы. И если эта основа не сформирована или сформирована недостаточно, следствием будут нарушения в обучении, поведении и развитии. И коль скоро мы хотим уберечь детей от этого, нам придется создать для них такие условия, чтобы эти базисные навыки и компетенции все-таки могли у них созреть, причем — в самом начале школьного обучения.

Именно это стало задачей новой концепции первого и второго классов, разработанной в Бохумской школе Рудольфа Штайнера в 1996-1998 годах, известной сегодня как *Бохумская модель*, или *Подвижная классная комната* и практикуемой в той либо иной форме во множестве вальдорфских школ<sup>4</sup>. В самом деле, мало сказать, что детям не хватает тех или иных качеств. Школа должна приложить максимум усилий для того, чтобы дети получили шанс заполнить образовавшиеся лакуны, восполнить недостающее. Мы обязаны создать им условия для дозревания. И опыт показывает, что для этого стоит сделать все. Но как сделать такое дозревание возможным? Для этого нужно в школе создать условия, близкие к тем, при которых соответствующие качества созревают у детей дошкольного возраста. Так давайте же посмотрим вначале, какие качества требуются от детей в школе, и исследуем условия, при которых они развиваются.

# Подготовка к школе: первое семилетие

## Жизнь ребенка в первом семилетии

Маленький ребенок учится, подражая своему окружению и вступая с ним во взаимодействие. Он видит, что делают взрослые и другие дети, и делает то же. Поначалу он, конечно, не может выполнить сложных движений. Но постепенно приспосабливается и к ним. Без примера ребенок не может научиться ничему, даже ходить и видеть. На втором и третьем году жизни движения и навыки становятся гораздо увереннее, потому что моторика ребенка получает дальнейшее развитие. Теперь мы можем наблюдать, как он овладевает новыми навыками и применяет их в игре. Бывает, что ребенок целый день играет в разжигание костра или «понарошку» топит печь и при этом производит точно такие же движения, какие производят взрослые, чтобы зажечь и потушить спичку, но делает это без предметов, повторяя только само движение. Ребенок запечатлевает в себе движения и навыки путем их многократного повторения в игре, так что, когда наступает время реального действия, они уже находятся в его распоряжении. Кроме того, он повторяет характерные реакции или особенности мимики взрослых, их речь и затем на этой основе развивает собственные мимику и речь.

Значительное влияние на ребенка оказывает и пространственное окружение. Для этого возраста оно становится в определенном смысле вторым педагогом. Ребенок учится в той степени, в какой оно предоставляет ему возможность приобретать опыт. Если в распоряжении ребенка только плоские полы, его моторика будет развиваться иначе,

чем если бы ему приходилось преодолевать ступени и наклонные спуски. Для того, чтобы научиться взбираться по лестнице, ребенку нужна лестница. Никто не мог бы на словах объяснить ему, как это происходит. Взрослый должен только показать пример, поднявшись или спустившись. Остальное сделает сама лестница. Она подсказывает ребенку, насколько высоко ему следует поднять ногу, и исправляет ошибки. Точно так же он учится качаться на качелях, балансировать на бревне, правильно обращаться с ножом или с ножницами. Все это ребенок делает, не опираясь на объяснения или уроки, на которых его бы спрашивали либо тренировали, а имплицитно, то есть как бы вскользь, когда движется, когда проигрывает различные ситуации или виды деятельности, когда реально делает что-то со взрослыми либо самостоятельно.

Если у ребенка есть возможность приобрести много подобного опыта, его конечности станут подвижными, ловкими и сильными. Но не только это. Ведь по мере накопления такого опыта дифференцируется, формируется и индивидуальным образом развивается все его тело, все органы. Этот процесс формирования определяется переживаниями ребенка, то есть актами его чувственного восприятия, и совершаемыми им движениями. При этом в головном мозге формируются и закрепляются синапсы, создаются новые связи. Но они лишь в том случае приобретут долговременный характер, если ребенок будет повторять движения и акты восприятия в течение длительного времени. Неиспользуемые синапсы исчезают. Именно поэтому так важно, чтобы ребенок двигался много, различными способами и по возможности всем телом и чтобы поводы к движению возникали часто. Ребенку не нужно каждый день что-то новое. Он любит повторение и нуждается в нем для своего развития. То, что ребенок переживает и совершает в первые годы жизни, не только делает его тело и особенно мозг

способными к полноценному функционированию, но и определяет рост его душевных и духовных качеств. Именно поэтому переживания первых лет оказывают столь всеобъемлющее влияние на дальнейшую жизнь.

## Игра

На этом этапе нашего анализа очень важно обратить внимание на игру, поскольку сегодня в школу приходят дети без опыта переживания свободной игры. И это не остается без последствий. Ведь в первые шесть или семь лет игра — важнейшее средство познания мира, способ вступить с ним в отношения с позиции самоопределения. Рассмотрим это более обстоятельно.

Исследователи игры, так же как и вальдорфские педагоги, выделяют в первые шесть-семь лет жизни ребенка три фазы развития игры<sup>5</sup>.

Первая фаза охватывает сенсомоторную и объектную игру. Ребенок пробует совершать различные движения, изучает собственное тело, изучает предметы, узнавая, что с ними можно делать. Он берет вещи, исследует их руками и ртом, двигает их, роняет, ударяет друг о друга и открывает для себя их звучание, складывает в какой-нибудь сосуд и достает оттуда. Он ставит их друг на друга, так что получается башня или стена, и таким образом года в два открывает для себя строительные игры. На этой фазе игра состоит из проб и открытий<sup>6</sup>. В процессе таких исследований ребенок совершенствуется в движении и развивает чувства.

Вторая фаза начинается, как правило, на третьем году жизни. Ее особенность — символическая игра. Колею игры прокладывает растущая фантазия. Ребенок берет деревянную чурочку — и это телефон, ребенок звонит. Затем он варит суп — и тот же кусочек дерева становится картофелиной, потом идет в магазин — и теперь это коробка шоколада или банан, а затем в автомастерской он будет инструментом, а при разведении

костра — дровами. В этих играх «понарошку» ребенок укрепляет и развивает свою внутреннюю картину мира, сущих в нем вещей, процессов и происходящей в нем деятельности. При этом укрепляются фантазия и воображение, развивается мышление.

На следующей фазе, которая начинается в четыре года, развивается социально-ролевая игра. Теперь дети распределяют роли и играют в семью, в день рождения, в школу, в магазин, в парикмахерскую, в больницу, проигрывают многие другие жизненные ситуации — вплоть до похорон, если ребенку случилось их видеть. При этом не просто проигрываются роли — в игре проживаются процессы, отношения и реакции, а также социальные связи, которых требует та или иная ситуация. Посредством таких пробных действий ребенок формирует у себя социальные навыки и способы отношений с окружающими. Он учится смотреть на себя глазами других, слышать ушами других<sup>7</sup>, учится придумывать альтернативы и пробовать варианты. Это прекрасная подготовка к тому, чтобы в дальнейшем справляться с теми задачами, которые будет ставить перед ним школа.

Когда в пять или шесть лет ребенок становится в игре более сознательным, приходит пора еще одного важного элемента — правил. Поначалу правила возникают в ролевых играх, когда, например, дети договариваются: ты будешь дверцей шкафа, тебе можно только открываться и закрываться. В круговых играх и в играх на ловкость, которые становятся теперь все важнее, правила — это самое главное. Они полагают границы и определяют, что можно, а чего нельзя. Соблюдая правила, дети развивают следующие качества, столь необходимые в школе: выдержку, умение сдерживать импульс, концентрацию<sup>8</sup>.

Кроме того, что свободная игра приносит названный выше эффект, она имеет и другое важное значение в жизни ребенка, и не только ребенка. Об этом размышляли многие, но глубже всех — Фридрих Шиллер в работе 1795 года «Об эстетическом воспитании человека»<sup>9</sup>. В ней Шиллер показывает, что человек по своей природе подвержен двум влияниям, или побуждениям. Первое он называет *чувственным побуждением*. Это наша потребность принять, включить в себя мир. Нам приходится удовлетворять эту потребность, нам нужно есть и пить, но у нас есть и потребность исследовать мир, нам необходимы впечатления, переживания, стимулы, опыт, иначе мы не можем развиваться и быть людьми. Если мы хотим удовлетворить все эти потребности (а другого выбора у нас нет), то нам нужно включиться в мир, нужно ему соответствовать. Таким образом, чувственное побуждение привязывает нас к миру.

Второе побуждение — *побуждение к форме*. Это наша потребность определять мир и других людей, придавать всему форму и делать все доступным, чтобы добиться исполнения своих желаний. Нам знакомы обе эти стороны. Каждый может найти их у себя. С самого начала они есть у каждого ребенка. Поскольку они проявляются в элементарной, выразительной форме, познакомиться с ними можно, наблюдая за маленьким ребенком: чувственное побуждение — когда голодный грудничок кричит, требуя пищи, а побуждение к форме — когда ребенок в возрасте противоречий делает все, чтобы добиться своего.

Будь у нас только эти два побуждения, мы вечно разрывались бы между необходимостью сохранить отношения и стремлением подчинить их себе и переделать по-своему. Выход из этого состояния дает нам *побуждение к игре*. Это побуждение не принуждает нас, как первые два. Оно находится в нашем



распоряжении как некое качество, которое, однако, нужно еще развить и пробудить. Если мы ему следуем, оно помогает нам между такими полярностями, как «материя» и «форма», «мир» и «я», «давление обстоятельств» и «собственные желания», выстроить отношения, соответствующие ситуации. Тогда деревянная чурочка может по нашей воле ненадолго стать телефоном, а потом снова кусочком дерева, падающим на пол под воздействием силы тяжести; стул же может превратиться в машину на то время, пока снова не понадобится нам как стул. То же самое происходит в ролевой игре или при строительстве башни из кубиков. В каждую подобную игру вовлекается вместе со своими свойствами и условиями кусочек реальности. Однако игра дает нам возможность не следовать требованиям этой реальности; мы можем создать из нее новую, нашу, реальность, следуя при этом нашему внутреннему представлению.

Чтобы это стало возможным, нужно особое пространство игры, защитное, *промежуточное пространство*<sup>10</sup>, в котором царит собственная реальность. И это пространство игры должно быть только одобрено, разрешено взрослыми<sup>11</sup>. А уж наполнят его дети сами. Что им это дает? Они получают нечто в высшей степени важное для всей их дальнейшей жизни, так как именно игра позволяет им испробовать, «до какой степени мир желаний может приспособиться к миру реальности и насколько необходима реальность, чтобы желания не остались пустыми фантазиями. Игра нужна ребенку для того, чтобы соединить утопию и действительность». Так веско высказывается теоретик педагогики Герд Шефер<sup>12</sup>, а затем добавляет:

Так почему дети играют? Во-первых, встречаясь с реальностью в игре, они познают ее, не будучи вынуждены вести себя по-настоящему реалистично. Во-вторых, они привносят в реальность свои желания и затем меняют их в

соответствии с нею. И в-третьих, они подвергают проверке вновь возникающую реальность в симулятивном пространстве и, играя, выясняют, что может в этой воображаемой реальности произойти.

Таким образом, игра — это важная деятельность, поскольку позволяет познакомиться с миром как с местом, в котором человек со своими желаниями и представлениями может чувствовать себя дома. В игре мы не просто узнаём что-то о мире, но так направляем свою деятельность в реальности, что постепенно примираем вытекающую из нее необходимость с личными потребностями.

Вот причина того, почему свободная игра доставляет такую радость и удовольствие. Дети, снова и снова проходящие через этот опыт, легко встраиваются в школьную реальность, потому что они научились плодотворному компромиссу между внешними требованиями и внутренними желаниями, а это один из важных для школьной жизни социальных навыков.

Игра оказывает и еще одно важное воздействие. Ребенок, превращающий кусок дерева то в телефон, то в банан, как ему подсказывает фантазия, изображающий за столом маму, а в саду индейца, строящий вместе с другими детьми самолет из стульев, досок и платков с метлой вместо пропеллера, при этом вовсе не должен отказываться от самого себя. Напротив. Его самость укрепляется в этих играх: ведь он же сам творец всего происходящего. Играя, он учится противостоять давлению внешних обстоятельств. В игре он не обязан следовать данности, а может преобразить ее своей фантазией так, чтобы она служила его намерениям. И отсюда возникает следующая возможность: в игре дети могут перерабатывать пережитое. Играя в похороны, в пожар или в автокатастрофу, дети творят их сами и именно поэтому освобождаются от пережитого и перерабатывают его. Это делает ребенка сильным. Так

посредством игры дети приобретают защиту от того, что могло бы сделать их зависимыми. Следовательно, игра, и то же самое можно сказать об искусстве, — это профилактика от всякого рода нарко- и других зависимостей<sup>13</sup>. Благодаря этому и то, и другое с большим успехом применяется в терапии наркозависимости. Детям, не умеющим играть, необходимо этому учиться, пока не поздно. Ведь способность играть — возможно, важнейшее качество человека<sup>14</sup>.

# Чувства

## 1. Телесные чувства

Вторая особенно важная сфера развития ребенка — приобретение чувственного опыта, особенно в области телесных чувств: осязания, чувства жизни, чувства движения и чувства равновесия<sup>15</sup>. Такой опыт составляет основу множества качеств и способностей. Поэтому здесь необходимо выяснить, как дети приобретают этот чувственный опыт.

### Осязание

Когда мы что-нибудь трогаем либо ощупываем, то воспринимаем, мягок этот предмет или тверд, шероховат или гладок и какова его форма. Но это лишь полдела. Потому что мы всегда воспринимаем еще и нечто иное — наше собственное тело, и именно ту его часть, которой мы прикасаемся к материалу, объекту или другому человеку. Если мы сейчас обращаемся к осязанию как к чувству, направленному на восприятие собственного тела, то речь идет именно об этой его стороне, о самовосприятии. Какое значение имеет для нас это восприятие?

При каждом прикосновении мы ощущаем самих себя. Переживая в детстве множество прикосновений, которые мы воспринимаем при помощи осязания, мы знакомимся с поверхностью собственного тела. Никакое другое чувство не может ничего сообщить нам о нем. Если мы, к примеру, смотрим на свою руку, то видим, как она выглядит, но что это наша собственная рука, мы из этого никак не узнаем. Такое знание может сообщить нам только прикосновение. И из суммы всего опыта прикосновений у нас раз за разом создается

представление о собственном теле, о его пластическом образе, о его размерах и протяженности, которое мы носим с собой и которое позволяет нам двигаться, не натываясь на препятствия. Этот образ тела нам необходимо сформировать в детстве. Затем, по мере того как мы растем, мы всю жизнь корректируем его и дополняем, ежедневно получая новые осязательные впечатления.



Кінець безкоштовного уривку. Щоби читати далі, придбайте, будь ласка, повну версію книги.

**ridmi**  
ТВІЙ УЛЮБЛЕНИЙ КНИЖКОВИЙ

**КУПИТИ**