

УДК 37.01:37.09

DOI 10.24411/2227-9490-2018-11043



**Калашников И.А.**

## **Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта**

Калашников Иван Андреевич, кандидат исторических наук, доцент, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России (МГИМО-Университета МИД РФ)

**ORCID ID** <https://orcid.org/0000-0002-6303-3438>

E-mail: [ivan-a-kalashnikov@j-spacetime.com](mailto:ivan-a-kalashnikov@j-spacetime.com), [ia\\_kalashnikov@inbox.ru](mailto:ia_kalashnikov@inbox.ru)

В статье на основе отечественных и зарубежных публикаций дан общий концептуальный очерк основных идей и опыта вальдорфской педагогики, в том числе и в свете параллелей с отечественной педагогической мыслью. Обсуждаются отдельные отличительные особенности вальдорфской педагогики как системы, ориентированной на сбалансированное сочетание гуманитарного и естественнонаучного образования, с одной стороны, и гармоничное творческое развитие личности ребенка, с другой.

**Ключевые слова:** вальдорфская школа; преподавание «эпохами»; организация и структура урока; ритмика; эвритмия; горизонтальный и вертикальный учебные планы; творческая свобода педагога и ученика; педагогическая антропология; «философия жизни».

Представление современной российской педагогики о вальдорфской системе обучения едва ли можно считать полным и однозначным, несмотря на более чем 20-летнюю историю публикаций переводных и отечественных работ о ней таких исследователей, как У. Ахмаваора, К. фон Гейдебранд, В.А. Пегов, А.А. Пинский, О.В. Черкасова [Ахмаваора 1995; Черкасова 1995; Гейдебранд 1997; Вальдорфская школа... 2003; Пегов 2013] и, особенно, В.К. Загвоздкина [Загвоздкин 1998, 2000.а, б, 2002.а, б], прежде всего его фундаментальной вступительной статьи к сборнику переведённых на русский язык учебных программ вальдорфских школ «Предисловие к русскому изданию. Философия образования вальдорфской школы» [Учебные программы... 2005, с. 7–64] — в отличие от зарубежных исследований на эту тему (обзор этих исследований см., например, [Рыжова 2004]). По этой причине и мы позиционируем вальдорфскую школу преимущественно внутри западного образовательного пространства. В значительной мере сложившаяся в России ситуация связана с тем, что понимание общей идеи и отдельных аспектов всякой педагогической концепции возможно лишь с учётом лежащих в её основе идей, что в данном случае неизбежно предполагает обращение к философско-антропологическими взглядами Р. Штайнера, жёстко критикуемым как светскими, так и церковными авторами, включая столь авторитетного, как В.В. Зеньковский [Зеньковский 1993, с. 61–69; Кураев 1997; Хондзинский 2000.а, б; Васильев 2007; Питанов 2012, 2015; Семёнов 2013 и др.]. Заметим, однако, что хотя данная критика исходит из тесной связи вальдорфской педагогики со штайнеровским мистико-окультистическим учением (антропософией), эзотерической «христианской философией», само это учение никогда не преподавалось и не пропагандировалось в рамках вальдорфской педагогической системы. Что же касается «антропософского фундамента» вальдорфской школы и самой вальдорфской системы, то, полагаем, наиболее аргументированный и корректный ответ их критикам был дан еще в конце 1990-х гг. В.К. Загвоздкиным [Загвоздкин 1998].

Мы, в свою очередь, полагаем, что лежащие в основании вальдорфской педагогики философско-антропологические взгляды могут рассматриваться именно с точки зрения позитивной педагогической науки, как, в частности, это и делает В.К. Загвоздкин, исследуя вальдорфские учебные программы [Учебные программы... 2005]. Иными словами, предмет нашего рассмотрения будет не антропософия Штайнера как «эзотерическое христианство», а его философия педагогики и философия собственно вальдорфской педагогической системы. По этой причине мы сосредоточимся на тех особенностях вальдорфской педагогики, которые как отличают её от российской педагогической традиции, так и — при всех имеющихся отличиях — делают вальдорфскую школу явлением отнюдь не экзотическим и чужеродным, а в значительной мере органичным для отечественной педагогической мысли.

Первая вальдорфская школа была открыта 7 сентября 1919 г. в Штутгарте как «единая народная и старшая школа» и была с самого начала общедоступной. И хотя эта школа была открыта при фабрике Вальдорф-Астория по инициативе её владельца и управляющего с тем, чтобы готовить будущих работников для данного предприятия, саму школу по праву можно назвать первой формой немецкой единой общеобразовательной школы — двенадцатилетней. По существу, это была достаточно радикальная и инновационная школьная реформа. Заметим, что связана она была не только с промышленным развитием Германии и усложнением производства, что потребовало от рабочих более высокого уровня образования, или с производственными интересами владельца фабрики, по инициативе которого была открыта школа, и даже не с тем, что к тому времени Штайнер успел зарекомендовать себя как педагог (преподавательской деятельностью он стал заниматься с 14 лет и

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

уже в 1888 г. в письменной форме высказал ряд идей по преобразованию школьной системы, с 1906 г. эти идеи были конкретизированы в форме лекций и в 1907 г. были опубликованы под названием *Die Erziehung des Kindes, vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* — «Воспитание ребёнка с точки зрения науки о духе» [Штайнер 1993.а]). Дело в том, что конец XIX — начало XX в. в Германии — это период остро негативной реакции философской мысли на рационализм западноевропейского модерна, в том числе и на лежащую в его основании немецкую классическую философию, считая их главной причиной кризиса культуры и всего буржуазного общества. «Философия жизни», в основном в Германии (А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, Г. Зиммель, В. Дильтей, О. Шпенглер), но и также и во Франции (А. Бергсон) и Испании (Х. Ортега-и-Гассет), решительно отказалась от главного идеала эпохи Просвещения — Разума в пользу интуитивного постижения жизни (вплоть до мистицизма, который бурно расцвел в Европе начиная с синтеза кантианства и буддизма у Шопенгауэра) и принципа понимания как альтернативного объяснению, а также в пользу воли — жизненного порыва, мировой воли и собственно воли к власти. Начавшееся с Шопенгауэра и Ницше понимание воли как источника культурных ценностей и общественных норм, а также как самого способа жизни в обществе потребовало производства новой творческой элиты и нового человека вообще, а значит, и создания новой школы. Еще более очевидной для философской и общественной мысли Германии стала потребность в новой школе после поражения страны в Первой мировой войне. Между тем уже в конце войны Штайнер определяет место, которое должна занимать современная ему школа во всех сферах общественной жизни и выдвигает требование освобождения школы от государственной опеки, автономии школы и формулирует концепцию единой школы. Иными словами создание общеобразовательной школы для всех без деления по социальному или любому иному признаку, что в немецком образовании того времени противопоставлялось делению немецкой школьной системы на три типа учебных заведений — гимназии, реальные и средние (общие) школы.

Таким образом, школа Штайнера в Штутгарте становится первым практическим опытом реализации принципов «философии жизни» и одновременно первым опытом новой немецкой послевоенной частной школы. В этом же качестве — как экспериментальная модель школы с особыми свободами — она получила лицензию на свою деятельность от местных властей. Для своей школы Штайнер предложил педагогическую концепцию, принципы практического руководства и широкую организационно-методическую основу, создав коллегия учителей и разработав вместе с ней все элементы вальдорфской педагогики и школьного самоуправления, им самим были прочитаны более 70 лекций, проведены семинары и педагогические советы.



Первая вальдорфская школа.  
Штутгарт, конец 1920-х гг.



Р. Штайнер среди педагогов первой вальдорфской школы.  
Фото 1926 г.

В качестве экспериментальной модели нового института начального и среднего образования на основе разработанной Штайнером педагогической концепции открываются и первые зарубежные вальдорфские школы — в 1923 г. в Голландии, в 1925 г. в Англии, в 1926 г. в Швейцарии.

В.К. Загвоздкин выделяет и основные инновации, осуществлённые Штайнером в его школе, и формулирует следующие её характерные особенности:

- **возрастная ориентация** учебного плана и методов обучения; содержание образования ориентируется на потребности каждой возрастной ступени и служит духовному и физическому развитию обучающегося;
- принцип **классного учителя**, который «ведёт» свой класс с первого по восьмой год обучения. Классный учитель ответственно, в сотрудничестве с коллегами и родителями, в том числе по вопросам воспитания, выстраивает весь учебный процесс и обладает значительной степенью педагогической свободы. **Для ученика младшей и средней школы личность учителя важнее предмета;**
- ежедневное проведение советов учителей с целью постоянного обновления педагогического и предметного содержания занятий при одновременном углублении познания человека, что в целом ориентировано на дальнейшее профессиональное, интеллектуальное и личностное развитие учителя. Такие советы предполагают обсуждение как вопросов методики и дидактики, так и индивидуальных особенностей отдельных учеников и целых классов и специфику их обучения;
- преподавание предметов «эпохами», когда в течение 3–4 недель один предмет изучается на сдвоенном уроке, что ведёт к концентрации учебного материала, а также даёт возможность учителю для органического, последовательного преподавания материала в течение «эпохи»; преподавание двух иностранных языков с первого класса по специальной методике;
- **возрождение традиции устного рассказа** учителя, материалом для которого служат культурно-исторические предания человечества. Это, прежде всего, сказки, легенды о святых, басни, библейские истории, мифология народов мира, сцены из различных исторических периодов и другое. Рассказыванию и пересказу ежедневно отводится часть времени на уроке. Театральная постановка этих сюжетов интегрируется в учебный процесс;
- особый акцент на художественный и эстетический элемент в преподавании, а также на рукоделие и ремёсла. В учебный план включены живопись, пластика, музыка, эвритмия, рукоделие (в том числе для мальчиков), ремёсла — работа по

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

дереву и металлу (и для девочек тоже), садоводство. Так через многообразную практическую деятельность развивается волевая культура ученика;

- совместное обучение мальчиков и девочек, а также отсутствие разделения по социально-материальному признаку;
- отмена цифровой оценки и второгодничества, отчего школа перестаёт быть местом раздачи социальных возможностей и «сортировки» учеников на хороших и плохих, успешных и неудачников: каждый может свободно, без препятствий развиваться в соответствии со своими индивидуальными особенностями;
- оздоровительно-терапевтический аспект педагогики (введение «гигиенической организации преподавания», ориентация на ритм дня, недели, года) и связанная с ним интеграция врача в школьную жизнь, в которой он участвует в том числе и в качестве учителя;
- коллегиальное управление школы учениками и учителями [*Учебные программы... 2005, с. 13–14*].

Практически все упомянутые выше отечественные и зарубежные специалисты отмечают, что вальдорфскую педагогическую систему от других педагогических концепций отличает способ обоснования своей практики и формулировка целей образования. Так, хотя вальдорфская школа и создавалась по инициативе владельца и управляющего фабрикой, она, в отличие от ланкастерской системы, совершенно очевидно не имела своей целью непосредственно подготовку рабочей силы для нее — с самого начала данная педагогическая система отграничивает себя от образовательных моделей бихевиористского толка, основанием которых являются требования экономики и технического прогресса и в целом удовлетворение потребностей государства в производительных силах. Вальдорфскую школу критикуют и за эту «оторванность от реальных потребностей жизни», и за отход и традиционного академического образования; мы, однако, полагаем важным заметить, что в ней профессионально-технический, социальный и общегуманитарный аспекты выражены достаточно полно, а ее выпускники, в том числе и в России, успешно поступают и заканчивают ВУЗы как гуманитарного и художественного, так и естественнонаучного профиля (см., например, [*Деятельность выпускников... 2013–2016*] и форумы конкретных вальдорфских различных городов России).

В.К. Загвоздкин приводит в этой связи тезис Штайнера: основная задача педагогики — пробуждение и развитие заложенных в каждом ребёнке способностей и задатков [*Учебные программы... 2005, с. 16*]. Соответственно и каждый предмет рассматривается в плоскости его потенциальных возможностей, служит инструментом развития. Сказанное свидетельствует о том, что именно так понимаемой педагогике можно применить принцип «развивающая», который в России (СССР) ассоциируется с «развивающим обучением» Б.Д. Эльконина, В.В. Давыдова и других известных специалистов в области возрастной и педагогической психологии. Главное здесь в том, как понимается развитие. Задатки и способности, о которых говорит вальдорфская педагогика, нельзя отождествлять с чисто теоретическим мышлением как основным параметром индивида.

«То, чему нужно учить и что воспитывать, должно быть извлечено из познания становящегося человека и его индивидуальных задатков. Истинная антропология должна лечь в основу воспитания и обучения. Не следует спрашивать: что нужно знать и уметь человеку для социального порядка, который существует на данный момент; но: что заложено в человеке и что может быть развито в нём? Тогда будет возможным, чтобы в этот социальный порядок постоянно вливались бы новые силы подрастающих поколений. Тогда в этом социальном порядке будет постоянно жить то, что делают из него вступающие в него полноразвитые люди (Wollmenshen); но не так, что из подрастающих поколений делать то, чего желает существующая в настоящий момент социальная организация» [*Steiner 1982.b*] (русский перевод цит. по [*Корнетов и др. 2012*]).

Таким образом, исходным пунктом педагогики должен быть не социальный заказ, не требования государства, общества, экономики, а способности и задатки ребёнка, его потребности и возможности в развитии. Если сосредоточиться на потребностях в развитии ребёнка в каждый конкретный момент и руководствоваться при этом целостной картиной человека, то в результате такого обучения мы получим поколение, которое будет в состоянии «постоянно вливать в этот социальный порядок новые силы». Заметим, что в этом смысле само понятие «развитие» отличается от широко распространённого, которое под развитием подразумевает развитие интеллекта. Развитие интеллекта есть важная, но всё же только часть общего развития индивида. Здоровый, полноценно развитый, свободный человек — есть цель образования, именно так его понимает вальдорфская педагогика.

Педагогическому сообществу неизвестна образовательная концепция, которая ставила бы своей целью производить больных, закомплексованных, несвободных граждан. Но, если за основу брать не потребности в развитии, не способности и задатки, не актуальные запросы и требования учеников в их конкретной жизненной ситуации, а требования государства и экономики, то молодые люди будут выходить из школ именно такими — закомплексованными, с различными изъянами в здоровье, с проблемами мотивации и прочие недостатки, несмотря на все благие заявления. Школа, полагал Штайнер, не может быть чем-то прекрасным, если она будет придатком экономики или государства, а ученики будут ощущать учебно-воспитательный процесс как принуждение, что приведет лишь к возникновению у них сопротивления такому насилию, и это сопротивление будет искать и принимать не только пассивные, но и активные формы протеста. В справедливости этого тезиса убеждают не только социологические исследования, но и, как можно судить по многочисленным родительским форумам, преподавательский, родительский и школьный опыт многих из тех родителей, которые сегодня отдают детей в вальдорфские школы — показательно здесь также то, что в целом значительное количество взрослых оказываются недовольными своим школьным прошлым<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Столь же показательно, на наш взгляд, и то, что, помимо обвинения в сектантстве и/или язычестве, одним из наиболее часто встречающихся в интернет-форумах аргументов родителей — противников обучения в вальдорфских школах, является устойчивое представление об идеальной школе, школьной дисциплине и идеальном процессе обучения в целом как о вещах, непременно требующих принуждения, а то и насилия («через не могу», «через не хочу»), а об идеальном ученике — как о вымуштрованном ребёнке, с утра до ночи «через не могу и через не хочу» выполняющем классные и домашние задания по всевозможным учебникам (именно доведенный до автоматизма навык стандартной процедуры выполнения таких заданий, а не способность осознанно и творчески подходить к их решению ошибочно принимается за «академические знания» и «академическое образование»).

Из этой идеи вытекает требование школьного самоуправления, автономии, когда важные решения по содержанию и форме учебного процесса, принимаются на уровне школы и по идее Штайнера «опыт, полученный в преподавании, непосредственно

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

вливается и в управление». Школьная система, как автономная, самоуправляющаяся система внутри всей общественной системы — основная идея социального устройства, выдвинутая Штайнером ещё в начале XX в.

Заметим в этой связи, что менее чем через 10 лет, после провозглашения этой идеи Штайнером, она была дополнена и реализована А.С. Макаренко в руководимой им трудовой коммуне (1927—1937). Дополнительным новшеством здесь стала замена трудового воспитания производственным, которое и явилось основой самоуправления в коммуне<sup>2</sup>. К 1930 г. в коммуне были

<sup>2</sup> Заметим, что благодаря производственной деятельности «коммунаров» (в большинстве своём бывших правонарушителей) в коммуне появились денежные накопления, которые решено было использовать для создания завода электроинструментов — именно на нём в январе 1932 г. были выпущены первые в Советском Союзе электосверлилки, а в ноябре того же года был начат выпуск первого в СССР плёночного фотоаппарата ФЭД, признанного «не уступающим заграничному, с некоторыми преимуществами в оптической части» (цит. по [Коверда, Овсепьян 2011]).

ликвидированы должности воспитателей, так как развитие самоуправления привело к тому, что сами «коммунары» управляли всеми делами коммуны, а воспитателями являлись обучающиеся старших классов. Самоуправление коммуны рассматривало и принимало решение по всем вопросам жизни своего учреждения, в том числе и связанных с преступлениями самих членов коммуны<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Описан случай, когда коммунары решили изгнать из коммуны, своего товарища, укравшего радиоприёмник, против чего возражал Макаренко [Гений советской педагогики 2018]. К разрешению затянувшегося спора были привлечены шефы коммуны — сотрудники НКВД, убедительно возражавшие против решения самоуправления. Их аргументам аплодировали, но решение по-прежнему оставалось единогласным — изгнание из коммуны. Когда же спустя год стало известно, что в конце концов Макаренко при содействии чекистов тайно переправил нарушителя в другую колонию, члены коммуны обвинили педагога в нарушении их правил.



Занятия литературного кружка в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского.  
Фото начала 1930-х гг.

Вопрос о школьном самоуправлении в штайнеровской постановке и в настоящее время весьма актуален, а требование автономии школы, казавшееся радикальным в начале XX в., сегодня является основным трендом образовательной политики многих стран, что определяется комплексом причин.

Во-первых, время показало весьма невысокую эффективность управляемой извне государственной школы.

Во-вторых, современное общество, в том числе содержание производственных процессов, изменяется настолько быстро, что сами изменения становятся основной характеристикой жизни. Таким образом, критерии, которые необходимо установить «на настоящий момент», например, по содержанию образования, стремительно устаревают.

В-третьих, отношение общего и профессионального образования в настоящее время требуют радикального пересмотра:

1) способности, выходящие за рамки сугубо профессиональных требований, и общее развитие оказались весьма значимыми в современной профессиональной деятельности, в мире труда;

2) стало очевидным, что любой человек, получивший «общее» образование, всё равно будет занимать какое-то место в обществе и заниматься какой-то профессиональной деятельностью. Общетеоретическое, академическое, фундаментальное образование, как показал опыт, оказывается недостаточным в сложном, динамичном, комплексном современном мире. Осознание этих факторов, открытие условности границ между общим и профессиональным требованием привели к широкой дискуссии о перестройке, как общего, так и профессионального образования: В частности об этом писали крупные специалисты в области образования [Арсеньев 1962; Логвинов 1990, 2005, 2011]. Мнения этих и других специалистов об изменении соотношений между общим и профессиональным образованием во многом совпадают с концепцией вальдорфской школы.

И, наконец, в-четвёртых, общеизвестны проблемы протестного поведения подростков и молодёжи, а также тех детей, которые отказываются от посещения школы.

Идея школьного самоуправления, участия общественности в управлении школой, интеграция элементов профессионального образования в общее и наоборот — всё это ключевые идеи вальдорфской школы, конституирующие её организацию и учебные планы (программы). В этом смысле вальдорфские школы значительно опередили развитие, спрогнозировали тенденции, ставшие актуальными лишь в последние десятилетия. В литературе отмечается, что актуальность вальдорфских школ в значительной мере определяется изменениями требований труда к образованию (см. [Herz 1990]). В ФРГ многие фирмы предпочитают брать на работу выпускников вальдорфских школ [Учебные программы... 2005, с. 19].

Созданная Р. Штайнером педагогика привела к распространению вальдорфских школ в Германии, но они попали под запрет с приходом к власти национал-социалистов. Не спасла положение и штайнеровская антропософия: несмотря на самую высокую поддержку мистицизма в Третьем рейхе, всесторонне развитый, свободный человек, тем более являющийся декларируемой целью школьного образования, представлял очевидную опасность для тоталитарного режима. Поражение Германии во Второй мировой войне и официальный отказ от традиционного германского экспансионизма вновь поставили вопрос о воспитании но-

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

вого человека — и вновь опыт вальдорфских школ оказался востребованным. Больше того, именно по окончании Второй мировой вальдорфская педагогика перешагнула границы Германии и оказалась востребованной сначала на Западе, а затем и в Индии, Японии, Непале, Китае, Малайзии и Индонезии, в Ливане и Бангладеш — с конца 1960-х гг. начинается активное распространение вальдорфских школ в мире, и уже в 1970-е–1980 гг. XX в. происходит буквально «вальдорфский бум». Причину этого мы видим в том, что эта педагогическая система рассматривалась в качестве возможного наиболее адекватного способа перехода к принципиально иным ценностям и принципиально иному способу существования человека в мире: начало повышенного интереса к вальдорфской школе совпало с острой неудовлетворенностью как всей буржуазной системой ценностей, приведшей к развязыванию Второй мировой войны, так и дегуманизированным «технологизированным» интеллектом (так, именно в конце 1960-х — 1970-е гг. начинается их критика, в частности, Э. Фроммом — в таких работах, как «Революция надежды. Навстречу гуманизированной технологии», «Анатомия человеческой деструктивности» и «Иметь или быть»).

После относительного затишья в 1990-х, когда интерес в вальдорфских школах несколько падает на Западе, но когда первые вальдорфские школы создаются в России (с 1991 г.), в начале XXI в. о них снова начинают говорить. Журнал «Шпигель» публикует большую аналитическую статью на тему вальдорфского образования, констатируя: «Негосударственные вальдорфские школы популярны как никогда», — и отмечая при этом, что востребована в этом случае среди родителей не антропософия Штайнера (которую они не приемлют), а именно и прежде всего альтернативная модель образования [Holm 2004.a]. Один из авторитетных аналитиков, член Союза вальдорфских школ Германии Вальтер Гиллер рассматривает этот бум как следствие результатов мониторинга PISA (о чем см. подробнее несколько ниже), подтвердивших, как полагает Гиллер, правильность вальдорфского подхода [Holm 2004.b].

По данным на 2012 г., в мире насчитывается более 2 тыс. вальдорфских детских садов и 1015 вальдорфских школ, которые работают при поддержке ЮНЕСКО и правительства этих стран, в России действует примерно 30 вальдорфских школ и 60 детских садов [Вальдорфская педагогика... 2012]. При этом в различных регионах России функционируют различные модификации вальдорфской школы, в том числе и не именующие себя таковыми.

Так, когда в Ярославской области около 15 лет назад В.С. Мартышин стал директором общеобразовательной Ивановской-на-Лехте школы, он разработал и успешно внедряет собственную программу целостного развития учащихся, которая во многих чертах повторяет вальдорфскую программу. В.С. Мартышин убежден, что главное — «...воспитать в детях стремление к добру, любви к ближнему. Это должно быть фундаментальной основой всего образования. Наша главная задача — воспитание. Ведь если мы сами не будем воспитывать детей, этим займутся другие» [Мартышин 2017]. В частности, директор внедрил в программу авторский курс «добротолубия», который в этой школе проходят с первого по одиннадцатый класс. Историю здесь начинают изучать с истории собственной семьи, потом изучается история родного села, района, края, и только после этого — страны и всего мира. Именно так, по мнению педагогов, ребёнок на всю жизнь осознаёт своё место в жизни, место в человеческой истории. Курс краеведения для восьмого класса называется «Мир русской деревни»; в ходе его изучения ученики узнают, во что одевались, о чём пели, во что верили их далёкие предки. В основе преподаватели краеведения лежат убеждение в том, что любовь к Родине и само чувство Родины возникают по мере проникновения в культуру того народа, к которому человек принадлежит. При этом ко всем народам в этой школе относятся уважительно и стараются осмысливать, анализировать и воспринимать любой полезный опыт. Так, в частности, интерес вызвала информация о том, что крупные японские компании приглашают учителей каллиграфии для занятий с сотрудниками, поскольку это развивает творческий потенциал работников. Этот факт подкрепил уверенность преподавателей Ивановской-на-Лехте школы в том, что «при работе над почерком формируется характер» [Мелитонян 2017], и потому занятия чистописанием здесь начинаются с первого класса. В целом же, как отмечают электронные СМИ, по качеству образования Ивановская-на-Лехте школа по качеству образования не уступает московским [Мелитонян 2017; Ушакова 2014, 2015; Школа будущего... 2017], в 2016 г., например, три её выпускника, окончив школу с золотой медалью, поступили в самые престижные вузы России.



Занятия в Ивановской-на-Лехте школе. В центре — на уроке директора школы В.С. Мартышина.  
С сайта <http://www.rline.tv/programs/spetsialnyy-reportazh/video-147401/>

В самом Ярославле действует единственная вальдорфская школа-сад. В ней реализуется принцип непрерывности дошкольного и школьного образования, переход из детского сада в школу происходит плавно, в пространстве одной педагогической системы и тесной преемственности между всеми переходными ступенями воспитания и обучения. Для родителей и детей ежегодно проводятся студии, на которых они играют в игры, изготавливают игрушки, готовят праздники, в ходе чего родители ближе знакомятся с особенностями вальдорфской системы. Самые маленькие (1,5–3 года) и их родители посещают студию «Мама и малыш», дети постарше и их родители — «Студию будущего первоклассника». О вальдорфской школе в Ярославле есть немало положительных отзывов, прежде всего, родителей и педагогов.

«Сына я перевела в 6 класс, — пишет мать одного из учеников, — из обычной школы в сентябре 2014 года. Причина перевода — поменять валовую систему обучения на личностный подход к ребёнку. Мои надежды оправдались: заметно отличается отношение детей к воспитанникам, мнение каждого ребёнка учитывается, общая атмосфера радужная, успеваемость достигается посредством заинтересованности детей, нет истеричной гонки за результатом. Хотелось

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

бы отметить и родителей учеников в этой школе: с радостью общаюсь с каждым из них, понимая, что всех нас объединяет осознанное воспитание деток» [Отзывы..., электронный ресурс б/даты размещения].

«Ярославская вальдорфская школа, — высказывает свое мнение доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ кандидат психологических наук Т.Н. Гаврилова, — это одна из экологических педагогик, сохраняющих физическое и психологическое здоровье детей» [Отзывы..., электронный ресурс б/даты размещения].



Слева — ученики ярославской вальдорфской школы на выездном семинаре о питании; в центре — вальдорфская школа в Ростове-на-Дону; справа — государственная школа с вальдорфской методикой преподавания во Владимире.

Фото с сайтов [http://yarwald.ru/sobytiya/uchebnyj\\_god\\_20172018/fevral\\_2018\\_seminar\\_o\\_pitanii/](http://yarwald.ru/sobytiya/uchebnyj_god_20172018/fevral_2018_seminar_o_pitanii/), <https://rostovmama.ru/news/2181-shkola-v-kotoroi-hotjat-uchitsja.html> и <https://m.progorod33.ru/news/13260>

При этом, как мы уже отмечали в самом начале данной статьи, вальдорфская педагогическая система активно критикуется как светскими, так и церковными авторами в основном за её тесную связь со штайнеровской антропософией и приверженность этому оккультному учению. Считаем существенным заметить здесь, что сам Штайнер понимал, что его взгляды выходят за рамки критериев, принятых наукой того времени, и предлагал некоторые положения своего учения, не опирающиеся на чувственный опыт принимать как гипотезы с их последующей проверкой практикой жизни. Однако подобные теоретические элементы есть во многих новаторских педагогических концепциях, не основанных на эзотерике. Так, известный советский педагог Ш. Амонашвили полагает основанием своей педагогики идею о духовной природе человека (см., например, [Амонашвили 1995, 1998, 2006, 2007])<sup>4</sup>; о наличии в каждом ребёнке «божественного плана» говорит М. Монтессори [Монтессори 2000, 1997],

<sup>4</sup> Заметим, что и сами идеи Ш.А. Амонашвили, частично смыкающиеся с идеями Штайнера, и форма изложений этих идей подвергаются аналогичной критике как оккультно-мистических — со стороны как светских лиц [Распространения оккультных учений... 2017], так и служителей культа (подборку таких статей можно найти, например, на сайте Центра религиозно-научных исследований во имя священномученика Иринея Лионского [Новости о культуре Амонашвили, Электронный ресурс б/даты размещения]. Показательно, что оба эти ресурса к числу оккультно-мистических «педагогических сект» относят и вальдорфскую педагогику — и приводят подборки собственных критических статей о ней [Категория: Вальдорфская педагогика 2017; Архив сообщений..., электронный ресурс б/даты размещения].

— но мы не отвергаем из-за такого рода идей и высказываний в целом научно-педагогические воззрения этих выдающихся педагогов как бессмысленные и опасные. Едва ли целесообразно по аналогичной причине отвергать и педагогическую концепцию Штайнера, сравнивавшего развитие мышления ребёнка с появлением у растения цветка — если мы хотим вырастить цветок, то ухаживаем за почвой, следим за светом, создаём все условия для роста растения, и только тогда цветок распускается на растении в нужное время.

Таким образом, далее о вальдорфской педагогике мы будем говорить как о совокупности методов и приёмов воспитания и обучения, способствующих развитию человека на основе целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов — и это также не является чем-либо неорганичным для отечественной педагогики. Даже если не принимать во внимание то, что единство телесной, душевной и духовной природы человека активно обсуждалось ещё Великими каппадокийцами (IV в. н.э.), из творений которых выросла вся православная и святоотеческая, и педагогическая мысль (включая критиковавших вальдорфскую педагогику о. Сергия Булгакова и В.В. Зеньковского), достаточно упомянуть, что на аналогичных идеях строил своё воспитание и обучение детей выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский. Методика его, основная ценность которой состоит в пробуждении положительного отношения учеников к занятиям, совершенно определённо основана именно на таком понимании взаимодействия телесных, душевных и духовных составляющих педагогического и в целом образовательного процесса. «Источник желания учиться в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях. Если этот источник иссяк, никакими приёмами не заставить сидеть ребёнка за книгой» [Сухомлинский 1973, с. 66].

Школой познания (особенно для малышей) должны стать не только классы, но и сам мир их окружающий. Сухомлинский разрабатывает и проводит уроки в лесу, на лугу, у реки, в поле. Среди природы ребёнку надо дать возможность послушать, посмотреть, почувствовать. Именно «...с познания природы... начинается становление ума, чувств, взглядов, убеждений» [Сухомлинский 1973, с. 144]. Данное мнение выдающегося педагога основывается на психофизиологических свойствах ребёнка, природа мозга которого требует, чтобы его ум воспитывался у источника мысли — среди наглядных образов, и прежде всего среди природы, чтобы мысль переключалась с наглядного образа на «обработку» информации о нём. Если же изолировать детей от природы, если с первых дней обучения ребёнок воспринимает только слово, то мозг быстро утомляется и не справляется с работой, предлагаемой учителем. Воспитание Сухомлинский трактует как создание условий для развития неотъемлемо присущих ребёнку врождённых свойств, спонтанных реакций и импульсов, изначально заложенных природой.

Одна из ведущих ценностей образования — примат усвоения учащимся средств познания над собственно знаниями. Такие выдающиеся педагоги, как Ян Амос Коменский, К. Ушинский, А. Дистервег, В. Сухомлинский, считали, что начальная школа должна, прежде всего, научить учиться — эти же идеи реализует и вальдорфская школа. Как и в вальдорфской школе, хотя и

Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

в меньшей степени, Василий Александрович призывает избегать плохих оценок в младших классах, поскольку это травмирует психику детей, — сам он использовал оценки только как награду, как стимул, «программируя» на успех всех детей. Оберегая детскую психику, Сухомлинский давал отстающим более легкие задания, чтобы те могли с ними справиться и не чувствовали себя хуже успевающих. Процесс обучения, как и в вальдорфской школе, строился Сухомлинским по принципу плавного перехода от пробуждения интереса в игровой форме к заинтересованности и последующей трансформации ее в жажду знаний.

Ценность вальдорфской педагогики для современной педагогической и образовательной ситуации представляет и вследствие непротиворечивого объединения академической, эстетической и практической трудовой сторон обучения, новых методов естественнонаучного, гуманитарного и творческо-эстетического образования (преподавания живописи, иностранных языков, музыки, искусства речи). Объединяет она и новые системы построения учебного расписания, новую форму социальной организации школы и новое понимание деятельности учителя и путей его подготовки.

### 1. Философия образования вальдорфской школы и особенности вальдорфской педагогической системы

Одним из центральных вопросов конкретной практики является организация обучения. Форма организации занятий в вальдорфской школе отличается от традиционной поурочной системы. Это отличие при проверке и утверждения программ вальдорфских школ на их соответствие государственным учебным планам существенно осложняет жизнь вальдорфским школам, особенно в России. По существу, речь идёт о форме организации обучения, считающейся в настоящее время более прогрессивной по сравнению с классической поурочной системой, за внедрение которой в последние годы выступает ряд теоретиков, практиков, различных комиссий. Имеется в виду так называемое «преподавание эпохами», введённое Штайнером в вальдорфской школе<sup>5</sup>. Такая организация обучения сегодня распространена и за пределами вальдорфской системы.

<sup>5</sup> Сам термин «эпоха» заимствован из антропософских текстов, однако без сколько-нибудь мистико-эзотерической окраски — исключительно как временной (исторический) интервал. Штайнер и его последователи используют данное понятие по аналогии с геологической эпохой (наиболее продолжительным периодом времени), но нигде чётко не определяют данное понятие, что вносит некоторую путаницу при применении его в области гуманитарного знания. Иногда под «эпохами» понимаются длительные эволюционные этапы («великие эпохи» европейских гуманитарных наук), в других случаях — более короткие исторические периоды (т.н. «культурные эпохи»). В этом смысле наиболее чётким понятие «эпоха» становится именно в контексте вальдорфской педагогики.

Наиболее широко её стали внедрять в США и в Канаде с начала 1990-х гг. Вполне естественно, что она в этих странах изучена наиболее полно. В странах Европы она распространена менее широко, хотя в последние десятилетия её доля в государственных школах заметно возросла, особенно в некоторых землях Германии. Так, статистика по школам Баден Вюртенберг говорит о том, что «обучение эпохами» проводится в 15% основных школ и 36% реальных школ, а органы управления образованием поощряют данный метод преподавания (см. [Учебные программы... 2005, с. 53]).

Штайнер применил термин, имеющий первоначально культурно-историческое значение, к форме организации занятий, при которой в течение от двух до четырёх-пяти недель в первой половине дня на сдвоенном уроке преподаётся одна предметная область: география, биология, математика, химия или история. Такая организация занятий способствует углублённому, концентрированному преподаванию и даёт много дополнительных возможностей для более эффективной подачи материала и использования многообразных методов и подходов. Синонимами «преподавания эпохами» является преподавание блоками, периодами или, как сейчас принято в высшей школе России, — модулями.

Распространение «преподавания эпохами» связано с растущим недовольством и критикой традиционного преподавания уроками, жёстким расписанием занятий (сеткой часов) по 45 минут, когда ученик должен «проходить» за один школьный день 5–6 разных предметов. В качестве обоснования актуальности внедрения «эпохальной» организации преподавания в государственные школы, за что ратуют и органы образования земель ФРГ, ссылаются на широкомасштабные исследования дефицитов, связанных с обычной поурочной системой организации занятий. В России же большинство отечественных педагогов просто исходят из поурочного расписания, не подвергая такую организацию занятий критическому осмыслению.

Одновременно как отдельные учителя, так и различного рода комиссии продолжают анализировать поурочную систему обучения. Результаты проведённых в США исследований влияния организации времени на обучение Национальная комиссия по образованию представила в ярко гротесковом виде, уподобив всех субъектов школы (учителей, учеников, родителей, школьную администрацию) «заключённым в тюрьме времени» — «заложникам звонка и календаря» (сетки часов), а само время — стоящему на страже обучения охраннику заключённых [National Education Commission on Time and Learning... 1994].

В аналитическом документе констатируется факт, что временная организация обучения, как правило, остаётся без внимания, когда обсуждаются школьные реформы. А между тем школьная практика даёт ежедневные подтверждения тому, что организация времени является важнейшим фактором обучения. Поэтому генеральный тезис при обсуждении данного вопроса состоит в том, что необходимо изменение системы поурочной организации в сторону более свободной и подвижной, менее жёсткой структуры. В организации «преподавания эпохами» многие видят путь, на котором могут быть преодолены указанные недостатки.

Критические исследования истории поурочной системы показывают, что эта привычная для россиян организация преподавания утвердилась сравнительно поздно и, по-видимому, не имеет прочных педагогических обоснований. Это подтверждает факт критики уже достаточно широко распространённой поурочной системы такими выдающимися немецкими педагогами XIX в., как Ф. Герbart и А. Дистервег. Тем не менее, данная система не только полностью утвердилась в XIX в., но и стала повсеместной к началу XX в., но не в силу педагогической эффективности, а потому, что сетка часов и связанная с ней оплата труда оказались действенным рычагом государственного управления школой и контроля педагогического процесса. Однако педагогическая несостоятельность данной организации учебного процесса настолько велика, что даже такая консервативная система образования, как немецкая, начала систематически поощрять внедрение более свободных форм организации обучения, к которым и относится «преподавание эпохами».

Расщеплённость преподавания на множество предметов в течение школьного дня имеет продолжение и за пределами школы — в даваемых ежедневно домашних заданиях, так что каждый день ученику приходится выполнять домашние задания по нескольким (часто многим) предметам. При этом сами ученики стараются отодвинуть выполнение заданий, т.е. выполнять их

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

не в тот день, когда получают. В итоге домашние задания по разным предметам накапливаются, так что ученик уже не в состоянии успешно их выполнить. Многочисленные задания часто являются причиной того, что ученики забывают часть заданий, часть делают слишком поспешно и поверхностно, на скорую руку или просто списывают у других, а с появлением интернета — без осмысления скачивают оттуда. Как для учеников, так и для родителей ситуация с многочисленными домашними заданиями часто является источником напряжения и конфликтов и в семье, и в школе. В такой ситуации и без того невысокая эффективность домашних заданий становится совсем сомнительной. На уроке продолжительностью 45 минут перед учителем стоит целый ряд задач: проверка домашних заданий, объяснение нового материала, его обсуждение, самостоятельная работа учеников и другие вопросы, что чаще всего приводит к тому, что домашние задания даются наспех, в конце урока и для их пояснения и обсуждения уже не остаётся времени.

Однако простое изменение одной поурочной формы организации на другую, «эпохальную», малоэффективно. Сторонники «эпохальной» концепции преподавания, в свою очередь, предупреждают об опасности неверного истолкования введение «эпох» как простой реструктуризации часов занятий. Очевидно, что «эпохальная» организация обучения (каковой существуют различные модели) только тогда принесёт пользу, когда она будет пониматься не чисто формально, как появление вместо уроков по 45 минут трёх- или четырёхнедельных «эпох», — такое преподавание имеет смысл только в том случае, когда учитель использует возможности, заключающиеся в данной форме обучения. В.К. Загвоздкин приводит в этой связи мнение одного из известных немецких педагогов:

«Вызов и шанс эпохальной организации обучения состоит именно в том, что содержание преподавания дидактически строится на основе обобщающих межпредметных идей и более широких проблемных взаимосвязей, вместо того, чтобы просто аддитивно излагать содержание предмета. Как подчёркивают представители вальдорфской школы, только в этом случае предметный материал может стать для ребёнка действительно «эпохой»» (цит. по [Учебные программы... 2005, с. 57]).

Помимо возможности более углублённой работы над определённой темой или предметной областью, «эпохальная» организация даёт учителю дополнительные возможности для подготовки и распределения материала, а также межпредметных связей отдельных тем, что является в настоящее время как актуальная задача реформирования учебного процесса. Так, тема исторической эпохи «Ренессанс и гуманизм» преподаётся в вальдорфской школе не с акцентом на датах и фактах, а с привлечением культурного наследия этой эпохи — литературных памятников, в том числе на английском и французском языках, музыки, памятников религиозной, философской и научной мысли (географии и астрономии).

При изучении темы «Лес» используются материалы по математике и народному хозяйству (расчёт кубометров добычи древесины и расчёт прибыли), ботанике, зоологии (лес как жизненное пространство), химии (подтема экология, сокращение площади лесов и их деградация), ремесленному делу (работа по дереву, материаловедение), музыке (деревянные духовые инструменты) и, наконец, краеведению и религиоведению (лес в сказках, сагах и мифах) — так, что все эти темы органически взаимосвязаны и соотнесены между собой. Тема «Лес» может быть завершена практикой работы в лесничестве, где дети принимают на себя ответственность за определённый участок леса.



Тема «Лес» на занятиях в вальдорфских школах города Эссекса, штат Нью-Йорк, США (слева), экскурсия в лес в рамках изучения эпохи ботаники в ходе поездки учеников вальдорфской школы Ярославля в Красноярск (в центре) и их работы по дереву (справа)

Фото с сайтов <http://www.lakesideschoolinessex.org/single-post/2017/01/11/Less-is-More-for-Young-Creative-Minds>,

[http://yarwald.ru/sobytiya/uchebnyj\\_god\\_20162017/iyn\\_2017\\_vpechatleniya\\_o\\_poezdke/](http://yarwald.ru/sobytiya/uchebnyj_god_20162017/iyn_2017_vpechatleniya_o_poezdke/) и [http://yarwald.ru/nashe\\_tvorchestvo/](http://yarwald.ru/nashe_tvorchestvo/)

На эпохе «землемерения» дети измеряют и составляют карту определённого участка территории, причём ряде случаев эта работа имеет и прикладное значение. При прохождении этой эпохи видно практическое применение тригонометрии и некоторых других учебных дисциплин. Идея эпохи «землемерения», или геодезическая практика, сейчас рекомендована Институтом современной математической дидактики ФРГ для всех школ в разделе «Математика» (см. [Учебные программы... 2005]).

Таким образом, не находит подтверждения и выдвигаемый критиками вальдорфской школы тезис о якобы оторванности ее программ от жизни — равно как и тезис о более низком уровне подготовки ее учеников по сравнению с учениками обычной школы. Так, в 2000—2006 гг. в Австрии, где в то время вальдорфские школы насчитывали более 2 тыс. учеников, строгое тестирование, проведенное в рамках наиболее авторитетного в настоящее время мониторинга эффективности систем образования развитых стран PISA, подтвердило соответствие стандартам PISA цикла преподаваемых в вальдорфских школах естественных наук (мониторинг PISA охватывает физику, биологию, химию, науки о Земле и о космосе) [Good PISA Results... 2009; Waldorf Moraine... 2017]. Исследования PISA 2005, 2009, 2012 гг., проведенные в Соединенных Штатах, показали, что ученики вальдорфских школ выше мотивированы к изучению естественных наук и демонстрируют лучшее понимание научных концепций, нежели ученики государственных школ США [Waldorf Education in Canada... Web., n.d.]. Данные результаты существенны, учитывая, что требования PISA составляют признанный международным сообществом стандарт качества обучения.

Таким образом, в своей идее «эпохального» преподавания вальдорфские школы идут в авангарде педагогической мысли и образовательной практики, осуществляя то, что в качестве передовых идей внедряется в массовые школы экспертами по мо-

**Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта**

дернизации образования: преподавание, интегрирующее различные предметы вокруг одного объекта, рассматриваемого проблемно, привлечение в педагогический процесс общекультурной, общечеловеческой составляющей.

Своеобразием в вальдорфской школе отличается и строение самого урока: все т.н. общеобразовательные предметы преподаются здесь «эпохами», то есть периодами по 3–5 недель на первом сдвоенном уроке, продолжающемся 1,5–2 часа, называемого основным или главным. Такое название вызывает возражение у специалистов, поскольку получается, что другие уроки (труд, иностранные языки, искусства и прочие) — не основные или не главные, что противоречит общей концепции школы. Однако данный термин сложился исторически, устоялся и повсеместно применяется в вальдорфских школах.



На главном уроке в вальдорфских школах Стелленбоша, ЮАР (слева), у первоклассников школы города Нельсон, Канада (в центре), у старшеклассников школы Окленда, Новая Зеландия (справа). Фото с сайтов <https://waldorfschool.org.za/education/the-main-lesson/>, [https://waldorfeducation.org/RelId/661581/InfoGroup/4113/ISVars/default/7\\_Benefits\\_of\\_Waldorf\\_s\\_Writing\\_to\\_Read\\_Approach.htm](https://waldorfeducation.org/RelId/661581/InfoGroup/4113/ISVars/default/7_Benefits_of_Waldorf_s_Writing_to_Read_Approach.htm) и <https://www.michaelpark.school.nz/education/high-school>

Естественно, что эти два утренних часа не используются так же, как урок в 45 минут, то есть для непрерывного изучения предмета, что привело бы к переутомлению учащихся. Вальдорфская школа много внимания уделяет гигиенической организации обучения, подразумевая организацию обучения в форме эпох и особое ритмическое строение урока и всего дня, проводимого учащимися в школе. Такая организация связана также и с психофизиологическим дневным ритмом человеческого организма, вследствие которого человек в разное время суток обладает различной трудоспособностью, а также предрасположенностью к различным видам деятельности. Несмотря на критику ритмической практики как практики оккультно-сектантского толка, исследования в области ритмов человеческого организма дают дополнительные обоснования для ритмической организации дня в вальдорфских школах [Rosslensbroich 1994; Sobo 2015; Mathisen 2016]. Об эффективности такой организации свидетельствует также наблюдаемое у учеников этих школ снижение аллергических реакций и atopических заболеваний [Alm et al. 1999; Flöistrup et al. 2006; Hamre et al. 2009], а также гиперактивности, возникшей вследствие дефицита внимания [Harald et al. 2010].

Урок начинается с так называемой ритмической части, которая в младших классах продолжается до 20 минут. В это время дети двигаются, декламируют хором стихи, возможно, заучиваемые к спектаклю или связанные с темой основного урока, поют. Декламация сопровождается художественными жестами, хлопками, топанием, прыганием и т.д. Так, если в стихотворении речь идёт о дожде, можно постучать пальцами по голове, рукам и полу. Если речь идёт о снеге, это можно сопровождать плавными движениями рук сверху вниз, если речь идёт о восходящем солнце, — наоборот, снизу вверх и т.п. В младших классах часто отрабатываются правая и левая симметрии, движение по прямым и округлым формам, движения лицом вперёд и назад, ритмический счёт. Именно такие занятия и составляют сущность разработанной Штайнером в качестве художественного принципа и педагогической методики эвритмии (от др.-греч. *εὐρύθμια* — уравновешенность (элементов), слаженность, соразмерность, гармоничность) — искусства художественного движения, сочетающего особое гармонизирующее движение, напоминающее танец и пантомиму, с поэтической речью или музыкой, — которая (без сохранения своего названия и без упоминания о скомпрометировавшем себя авторе-мистике) используется не только в вальдорфской педагогике, но и в традиционном образовании. Ритмическая часть урока оживляет, пробуждает учеников, образуя переход к учебным занятиям. То, что такой переход целесообразен, можно видеть из факта внедрения в обычных школах физкультминуток в начале урока.



На занятиях эвритмией в вальдорфских школах в Лондоне (слева), Грейт Баррингтоне, Массачусетс (в центре), США, и в школе Берега Капити, Новая Зеландия (справа). Фото с сайтов <https://stmichaelsteiner.hounslow.sch.uk/subject-lessons/>, <https://www.pinterest.ru/pin/535013630717035775/?lp=true> и <http://tera.school.nz/curriculum/lower-school/>

В вальдорфской школе ритмическая часть урока рассматривается как важное педагогическое средство, и потому многими учителями оно доведено до настоящего искусства. Содержание этой части может быть увязано с содержанием урока, так как многие предметные содержания являются в то же время и мотивами поэзии, так что ежедневно на протяжении всего учебного года в школе происходит работа с тесно взаимосвязанными языком тела и собственно языком (речью). После ритмической

**Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта**

части происходит переход к собственно уроку, который также разделяется ритмически, то есть моменты физической и интеллектуальной концентрации — периоды дыхательной практики, перерывы, когда дети могут свободно ходить по классу, активность учителя и самостоятельная работа учеников сменяют друг друга.

Урок завершается рассказом учителя, материалом для которого служат сказки, басни, легенды, библейские истории и мифы народов мира. Включение элементов рассказа и пересказа в постоянную практику школы является важнейшим образовательным средством не только в смысле развития устной и письменной речи, но и в смысле сохранения культурных традиций, живого исторического предания и приобщения к ним учащихся. В пятом классе эти рассказы плавно переходят в преподавание истории, которые также начинаются с изучения древневосточных культур, прежде всего их мифологического наследия.

После основного урока дети занимаются рукоделием, иностранным языком — два иностранных языка преподаются с первого класса, — музыкой, эвритмией, физкультурой, которая до третьего класса преподаётся в виде подвижных игр. Считается, что эти предметы требуют постоянных упражнений и поэтому должны преподаваться регулярно в течение года не «эпохальным», а обычным урочным образом. Однако в последние десятилетия многие из этих предметов также «эпохализируются». Хорошие результаты были получены при переходе на эпохальную организацию преподавания иностранного языка, поэтому многие вальдорфские школы преподают теперь иностранные языки «эпохами». Аналогичным образом во второй половине дня могут преподаваться изобразительное искусство, рукоделие и ремёсла. Таким образом, в течение как каждого урока, так и каждого учебного дня педагоги вальдорфской школы обращаются к человеку в целом — к его мышлению, чувству и воле.

В старших классах многих вальдорфских школ существуют интеграция профессионального образования и дифференциация старшей профильной школы. Отрабатывается такая модель, в частности, и в московской школе № 1060.

В последние годы проведена значительная работа по написанию учебных программ вальдорфских школ, инициатива по написанию которых принадлежит Министерству образования Австрии. Работа австрийских педагогов послужила основой для создания рабочих групп, в которые входили вальдорфские учителя и доценты высших школ по подготовке вальдорфских учителей. Программы по каждому предмету обсуждались учителями разных стран, вносящих в них свои поправки и предложения. В России программами вальдорфской школы занимается ряд специалистов-энтузиастов, одним из которых является старший научный сотрудник Федерального института развития образования (ФИРО), доцент кафедры Психологии развития Московского педагогического государственного университета В.К. Загвоздкин, усилиями которого были переведены с немецкого на русский и изданы учебные планы вальдорфской школы. Наши соотечественники творчески подошли к переработке учебного плана. В русское издание не вошли программы по классическим языкам, французскому языку, русскому языку как иностранному, религии, социологии (обществоведению). Из двух иностранных языков, которые преподаются в вальдорфских школах с первого класса, опубликована только программа по английскому языку. Программа по астрономии имеется только для 8-го класса, так как общей программы для старших классов не существует. Исключать астрономию полностью специалисты посчитали неверным. Исключена и программа по социологии в связи с тем, что этот важнейший для любой современной школы предмет не имеет общей программы для всех вальдорфских школ. В каждой из вальдорфских школ обществоведение преподаётся по собственным программам: существуют различные варианты не только сами вальдорфских школ, но и отдельные учителя создают по многим предметам свои оригинальные, авторские программы — важно, однако, чтобы в программах сохранялись общие принципы педагогической системы.

## **2. Учебные планы и программы вальдорфской школы как реализация философии педагогики Р. Штейнера**

### **2.1. Основные характеристики горизонтальных учебных планов**

Под «горизонтальным учебным» планом понимается описание дидактической согласованности различных предметов для определённых периодов развития обучающегося. Однако за содержанием предмета необходимо постоянно видеть ребёнка, который и является для учителя подлинным «учебным планом», подлинной «учебной программой». Горизонтальный план по своему замыслу направлен осуществление связей между предметами. Поэтому в отношении конкретного содержания занятий он остаётся неполным, фрагментарным. Неполнота содержания и рамочный характер конкретизируются и приобретают четкие контуры в вертикальном учебном плане.

При разработке горизонтальных учебных планов учитывается комплекс теоретических и мировоззренческих положений, связанных с воспитанием: поскольку преподавание не сводится к передаче знаний, умений и навыков, а означает также воспитание и образование в широком смысле, горизонтальные планы — это своего рода ответ на вопрос, почему мы вообще воспитываем. Вальдорфская педагогика выработала собственный ответ: воспитание должно начинаться там, где без него человек не в состоянии подняться над своей природной сущностью и стать способным к культуре, в том числе и в первую очередь к культуре как самовоспитанию. В отсутствии воспитания здоровый ребёнок, первоначально поступающий согласно своим инстинктам и желаниям, без примера для подражания, без ориентира должен был бы остановиться на определённой ступени несвободы. Встать на путь «к себе и свободе» означает для ребёнка воспитание, только в результате которого он будет адекватно воспринимать и мир как поле деятельности, и побуждение к действию.

В целом речь идёт о том, что между седьмым и четырнадцатым годами жизни ребёнка школа призвана привести его мышление в правильное отношение с волей и желанием, что делает актуальным вопрос о морали и свободе.

Здесь следует отметить одну существенную особенность философской основы вальдорфской педагогики, а именно принципиальную разницу в понимании соотношения между этикой, свободой и познанием у Канта и Штайнера. Так, «критический» Кант, тщательно разделив «чистый», «практический» и «эстетический» разум (деление, которое «после-кантовская» философия приняла априори), отнес этическую свободу к сфере чистого разума, а творческий и познавательный акты рассматривал как этически нейтральные. В отличие от Канта, Штайнер полагает, что в каждом человеке неразрывно взаимосвязаны все «три разума», и в основе морального выбора в каждом конкретном случае лежит не абстрактная всеобщая норма, которая предписана общепринятой этикой и которая фактически исключает человеческую индивидуальность из сферы этического, а индивидуальное понимание морального, т.е. познавательный акт, который одновременно является и творческим актом (см. [Штайнер 1993.6]). Отсюда задача практической педагогики — не просто научение (накопление зна-

Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

ний и навыков), а установление и развитие тех связей, которые существуют между мышлением, чувством и волей (см. [Штайнер 1992]), так, чтобы каждый волевой акт и акт мышления всегда сопровождался развитием чувства, которое всегда соединяет мышление и волю, и, развиваясь, формируется как чувство моральное. При этом основополагающим принципом воспитания является ненавязывание не только морального выбора — учитель не должен стремиться воспитывать детей так, чтобы они сами становились такими же, каков он сам [Штайнер 1922].

В то же время каждый урок по различным изучаемым предметам должен способствовать развитию не просто собственно мышления, но мышления как творческого начала и чувства как неотъемлемой составляющей познания, творчества и воли. Так, занятия эвритмией Штайнер рассматривает как пример взаимодействия физического и духовного [Штайнер 1922], обучение рисованию даёт возможность понимать вышеизложенное ранее дидактически: основные упражнения над прямыми и изогнутыми формами, которые должны сначала переживаться всем телом (ходьба, бег, широкие движения руками и ногами), а затем «приводиться к покою» в виде рисунков, требуют усиленного руководства движениями ребёнка. Поначалу эти формы кажутся не имеющими смысла, но со временем на таких уроках через движение пальцев, рук, через осязанием воспринимается и познаётся характер и сущность форм.

Познание сущностного через действие — один из основных мотивов первых трёх школьных лет вальдорфского обучения. Кроме того, рисование форм представляет собой отличное средство для обучения письму и потому рассматривается как предшествующая ему ступень. На второй и третий годы к этим основным упражнениям добавляются новые, на симметрию, закономерности и на свободное составление форм из заданных элементов. Мышление, воображение и волевая деятельность в полноценном переживании рисунка обращаются к чувству, которое выступает как «орган» восприятия.



На занятиях рисунком в вальдорфских школах Найроби, Кения (слева), в одной из школ Малайзии (в центре) и в Мальмё, Швеция (справа).  
 Фото с сайтов <http://www.iaswece.org/africa/east-africa/waldorf-steiner-teacher-training-programme-mbagathi-nairobi-kenya/>,  
<https://www.facebook.com/Malaysia-Waldorf-Primary-Education-467700856652397/> и <https://www.facebook.com/malmowaldorf/>

Преподавание родного языка также направлено поначалу на понимание характерного в звуке, рифме и ритме, а также на форму и значение букв. Выведение формы буквы из рисунка, который связан с характером звука, ребёнок сможет развить индивидуальное отношение к отдельной букве, а затем и ко всему процессу письма.



Заглавные буквы, нарисованные учениками первых классов вальдорфских школ (родной язык — английский):  
 слева — G (goose — гусь), в центре — K (king — король), справа — D (door — дверь).  
 Фото с сайта <https://www.pinterest.ru/amandaseals/waldorf-alphabet/?lp=true>

Во 2-м классе к большим печатным буквам добавляются малые печатные, чтобы в 3-м классе можно было перейти к письменному шрифту. Только со 2-го класса начинает использоваться книга для чтения. До этого в школе читают только то, что писали сами. Начало грамматики открывает в 3-м классе языковое пространство тремя видами предложения — повествовательным, вопросительным и восклицательным, а также начинает различать три части речи — существительное, прилагательное, глагол.

К уроку родного языка приравнивается урок иностранных языков (с 1-го класса дети изучают два иностранных языка). Письмо и грамматика иностранных языков в младших классах не изучаются, в чужое языковое пространство дети погружаются в основном через стихи, сказки, рассказы (заметим, что эффективность изучения детьми иностранного языка путем именно аудио-визуального погружения, а не заучивания грамматических форм было убедительно доказано еще в 1970-х—1980-х гг. таким специалистом в области лингводидактики и культуры речи, как С.С. Оганесян [Оганесян 1974, 1985]).

Каждый урок заканчивается свободным рассказом учителя, который ориентирован на «путь ребёнка в мир»: в сказках (1-й класс) переживается общность, единство человека, животного мира, природы в целом. Во 2-м классе это единство создается через басни и легенды, что впоследствии (в 3-м классе) помогает пониманию и восприятию библейских мотивов и формирует

**Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта**

ответственность человека за всё происходящее на Земле. Вальдорфские школы в странах буддийской, мусульманской, индуистской культур разрабатывают соответствующие темы.

Уроки по темам «Земледелие» и «Строительство дома» в 3-м классе носят во многом практический характер, а до этого уроки по теме «Окружающий мир» настраивают ребёнка на восприятие природных явлений и их переживание их во времени — в течение дня, недели, года.



Практические занятия природоведческого цикла в вальдорфских школах:

на уроках по теме «Земледелие» в школе города Мотуэка, Новая Зеландия (слева) и в 3-м классе школы Шелбурна, Вермонт, США (в центре), экскурсия в лес учеников младших классов школы в Беверли, Массачусетс, США (справа). Фото с сайтов <https://www.motuekasteinerschool.nz/the-school/international-students/>, <http://www.lakechAMPLAINwaldorfschool.org/grade-school/third-grade/> и <https://waldorfmoraine.org/we-pioneered-forest-kindergartens/>



Эпоха «Строительство дома», 3-й класс, в вальдорфской школе Ярославля.

Фото с сайта [http://yarwald.ru/sobytiya/uchebnyj\\_god\\_20152017/epoha\\_stroitelstvo\\_doma/](http://yarwald.ru/sobytiya/uchebnyj_god_20152017/epoha_stroitelstvo_doma/)

В преподавании арифметики мы находим движение, начинающееся с сущностной общности и индивидуальности чисел (1-й класс) и идущее через равнозначность и одновременность четырёх основных арифметических действий и связанных с ними качеств к письменному оформлению счётных действий в 3-м классе. Ритмический счёт, таблица умножения и устный счёт, в которых дети систематически упражняются в первые годы обучения, помогают им непосредственно переживать динамическую сторону духовной деятельности, связанную с движением, которая явно противоположна введению букв. Эта противоположность ещё сильнее переживается при рисовании акварельными красками, когда постигается внутреннее «звучание» цвета: какие чувства оно вызывает, какие душевные качества связаны с тремя основными цветами — синим, жёлтым и красным. Целью уроков живописи является не внешнее перерисовывание предметов или их иллюстративное изображение, а ощущение душевного пространства и внутренне восприятие языка цветов.

Вальдорфская педагогическая система предполагает также в 12 классе преподавание философии. В курсе философии как учебного предмета последовательно и полно осуществляется обзор, общий взгляд у 18—19-летних молодых людей, для которых философская постановка вопросов становится личной потребностью.

Учеников подводят к размышлениям, к ходе которых они учатся не только узнавать, но и понимать основные проблемы человечества. С помощью анализа текстов, свободной беседы и домашних сочинений ученики воспроизводят философский ход мыслей, учатся системно их излагать и давать им соответствующую оценку, чему они учились на уроках по «Родному языку». Через систему продуманных заданий они учатся находить ответы на вопросы, как свои собственные, так и общественные, которые нередко носят латентный характер. Таким образом, они, говоря словами Канта, учатся не философии, а «философствованию».

На уроках по философии рассматриваются вопросы её особого положения в системе научного знания, философские аспекты в конкретных учебных предметах (родной язык, история, искусство, религиоведение и др.), поднимаются основные проблемы теории познания и вопросы об абсолютных и относительных ценностях, обсуждаются ответственность учёного, соотношение женского и мужского начала в человеке, форма и содержание в искусстве, сравниваются различные взгляды на государство и т.п. Проблемы свободы рассматриваются на примере взглядов отдельных великих мыслителей.

## 2.2. Содержание вертикальных учебных планов и их особенности

Вертикальный учебный план представляет собой хронологическое изложение содержания одной предметной или тематической области в изменении и развитии данной области при переходе от одной ступени к другой.

Вальдорфская система предполагает, что вертикальный учебный план — это постоянно обновляющаяся педагогика как изнутри, так и под воздействием внешних факторов. Это означает, что отдельный учитель призван осуществлять педагоги-

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

ческое исследование, исходя из восприятия развития ребёнка и с учётом исторически меняющегося времени. В результате такой аналитической работы и формируется учебный план, который является не столько документом, который должен разрабатывать каждый учитель, сколько планированием учителями своей работы в конкретном классе конкретного географического региона.

Основывается такой подход на следующей педагогической рекомендации Р. Штайнера:

«Мы должны так подходить к учебному плану, чтобы быть в состоянии в каждый момент самим его создавать, чтобы научиться «считывать» у ребёнка то, чем мы должны заниматься с ним в 7, 8, 9, 10 и т.д. лет» [Штайнер 1996, с. 160], —

и предполагает, что, с одной стороны, с превращением учебного плана в жёсткое руководство, выполняющееся буквально, таковой перестанет соответствовать принципам вальдорфской педагогики. С другой стороны, категорически недопустимыми считаются субъективно-произвольные изменения в общем содержании курса и в акцентах преподавания тех его отдельных тем, которые имеют ключевое значение с точки зрения человеческой природы и формирования личности ребенка. Для таких изменений проводятся основательные педагогические исследования. Отсюда вытекает и необходимость соответствующей подготовки и повышения квалификации учителей, которые будут в состоянии разрабатывать учебные планы, отвечающие необходимым требованиям.

Особое внимание Штайнер уделял изучению родного языка. Особенность его подхода состоит в акценте на связи языка со всем целостным существом ребёнка, его мышлением, переживанием и волей. Способность к речи в этом случае связывается не только с интеллектом и чувствами, но и со всем физическим развитием — Штайнер рассматривает речь как «преобразованное» движение и «преобразованное» равновесие человека [Steiner 1965. 1976]. Формирование речи у ребёнка находится в тесной связи со всем совокупным развитием и особенно с развитием двигательного аппарата и моторики — если в начале XX в. Штайнер формулировал это в терминах антропософии, то сегодня медленный характер процесса обучения чтению и письму в вальдорфской школе обоснован комплексом логопедических, нейро- и психофизиологических исследований, выявивших, в том числе, и тесную связь развития чувства ритма со сформированностью графо-моторной компетенции (овладением письмом):

«Ритмизация процесса письма способствует совершенствованию темпа письма, автоматизации графического навыка письма, воспитывает навык скорописи. Ритмизация письма начинается с тактирования элементов букв, потом тактируются буквы, затем слоги, слова. ... Результаты исследования указывают на то, что состояние двигательной сферы существенно влияет на процесс овладения письменной речью. С нашей точки зрения, у детей с недостаточностью моторных систем и плохо развитым чувством ритма одним из необходимых условий успешного перехода с этапа обучения письму на этап реализации письменной речи является полная сформированность графо-моторной компетенции» [Волоскова 2001, с. 198].

Педагогически это значит, что речь ребёнка развивается не только тогда, когда он слышит речь взрослого или говорит сам, но и тогда, когда мы занимаемся с ребёнком различного рода двигательной активностью, включающей как крупную, так и мелкую моторику. Это включение в учебный процесс всей совокупности элементов, участвующих в образовании языка у детей, является наиболее выраженной особенностью вальдорфского подхода к обучению языку и, как и в целом в вальдорфской системе, каждый элемент обучения здесь включён в целое и связан с ним.

С первого школьного дня учитель самыми разнообразными способами упражняет и поддерживает у учеников ощущение и вкус к художественной стороне языка, стремится передать ребёнку переживание языка как целого. Изучение грамматики, элементов и структуры языка начинается только на третьем году обучения. Всё остальное — умение пересказывать, описывать и излагать, пополнение словарного запаса, а также умения читать и навыки правописания — формируется и разворачивается между этими двумя полюсами (художественным, целостным, и структурным, связанным с элементами), подпитывается из «равновесия» между ними, определяется преобладанием то одной, то другой стороны.

Признано целесообразным изложение учебных программ с 1-го по 8-й класс давать по следующим рубрикам «Развитие речи», «Грамматика», «Способность к устному и письменному выражению» (к этой рубрике относятся обучение элементарной грамоте, сочинение, правописание, расширение словарного запаса и др.). Раздел программы «Общие подходы и мотивы преподавания» занимает значительно больше места, чем «Возможное содержание уроков».

Особое внимание при изучении родного языка в вальдорфской школе уделяется воспитанию культуры речи. Большие возможности для этого предоставляет особая форма основного урока, продолжающегося 1 ч. 45 мин. без перерыва. Как и прочие уроки, он также начинается с ритмической части и заканчивается рассказом, отличие же состоит в том, что в данном случае ритмическую часть основного урока предваряет чтение хором детьми и учителем утреннего изречения, а во время следующей уже за этим ритмической части «рецитирование», т.е. декламирование. Чтение стихов вслух, чередуется с несколькими музыкальными упражнениями (пением и игрой на музыкальных инструментах). Ритмическая часть включает также и специальные речевые упражнения и скороговорки — как для класса в целом, так и для отдельных детей, если их произношение требует дополнительной проработки.

Для качественного проведения ритмической части учитель должен выстраивать собственное отношение к языковым образам в лирике и упражняться в чтении стихов (отметим в этой связи, что учителя вальдорфских школ обучаются специальному искусству речи, а во многих школах им оказывают помощь в этом специалисты-рецитаторы). Преподаватель, таким образом, не просто выучивает стихотворение наизусть, а глубоко прорабатывает различные его аспекты — звуковой, образный, ритмический. Сначала он сам читает стихотворение своим ученикам, затем дети, повторяя за учителем строчку за строчкой, вовлекаются в хоровое рецитирование, в результате чего стихотворение запоминается ученикам художественным образом как художественное же целое. Полностью относится к художественной части и заключительная четверть часа — рассказ в конце основного урока, в котором воплощаются штайнеровские идеи о принципиальной важности именно художественному обучению языку и о необходимости развитии языкового стиля у ребёнка до девяти лет.

Весь первый год обучения детям рассказывают народные сказки, причем учитель должен именно не читать, а рассказывать их, соблюдая при этом стиль, характерный для народных сказок, что способствует гармоничному приобщению ученика к

Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

собственной этнической культуре и культуре других народов и обогащает речевой оборот ребёнка уникальными подлинно народными словами и выражениями.



Педагоги вальдорфских школ рассказывают сказки на занятиях в Сингапуре (слева) и в Пасадене, Калифорния, США (в центре).

Справа — учитель из вальдорфской школы в Торонто, Канада, рассказывает сказку на занятии в первой вальдорфской школе Мадагаскара. Скриншот и фото с сайтов <https://www.youtube.com/watch?v=qQVAnGsHuSM>, <https://www.prweb.com/releases/2014/10/prweb12288805.htm> и <https://www.rsct.ca/blog?startrow=69>

Первый год обучения посвящён также обучению детей письму. Этот процесс связан с активностью и развитием мелкой моторики, и потому считается вальдорфскими педагогами более органичным для ребёнка, нежели чтение. Переход к нему от письма произойдёт позднее, когда дети созреют для этого шага (в своих педагогических работах Штайнер неоднократно высказывался о необходимости душевного созревания ребёнка для успешного усвоения навыков письма и чтения без ущерба для здоровья и развития). В отсутствии форсированного овладения чтением оно дается детям практически без усилий, что освобождает родителей от стрессов и страхов.

Пример индивидуализированного перехода к обучению чтению иллюстрирует требование вальдорфской педагогики формировать и реализовывать учебный план в постоянном диалоге с развивающимся ребёнком, подростком, молодым человеком. Главное при разработке учебного плана — это, прежде всего, сам ребёнок. С самого начала предложения Штайнера по составлению учебных планов были направлены на понимание ребёнка в процессе его становления и на обучение учителя правильному «прочтению» проявления детской индивидуальности.

«...То, чему следует учить и что воспитывать, должно быть извлечено из познания становящегося человека и его индивидуальных задатков», — писал Р. Штайнер в одной из своих работ [Steiner 1982] (русский перевод цит. по [Учебные программы... 2005, с. 17]).

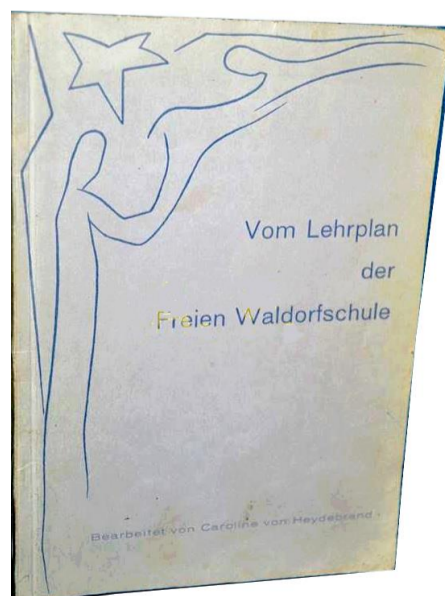
Также и в последующих программах их авторы, при всех индивидуальных различиях, за основу преподавания брали этапы развития ребёнка, описанные в свете антропологического подхода (не только антропософского штайнеровского, но и собственно классического позитивного).

Каролина фон Гейдербрандт, которой был разработан первый вальдорфский учебный план, формулирует следующие требования к идеалу такого документа:

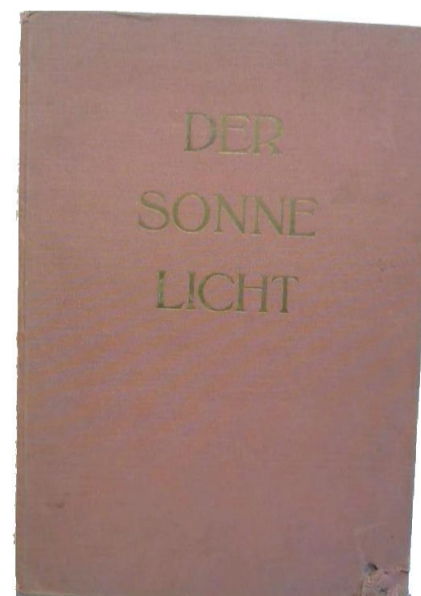
«Идеальный учебный план должен передавать меняющуюся картину формирующегося человека на различных возрастных этапах, но, как и любой идеал, она противостоит живой действительности во всей её полноте и должна приспособляться к ней. К этой реальности относится многое: индивидуальность учителя, стоящего перед классом; сам класс со своей неповторимостью каждого ученика; историческое время и конкретное место на Земле — со всеми школьными законами и школьными ведомствами. Все эти условия видоизменяют учебный план, требуют компромиссов. И задача воспитания, которая ставится перед нами, исходя из сущности подрастающего человека, может быть решена, только если учебному плану будут внутренне присущи подвижность и пластичность» (цит. по [Учебные программы... 2005, с. 70–71]).



Каролина фон Гейдербрандт (Caroline Agathe Elisabeth Ferdinande von Heydebrandt und der Lasa, 1886—1938)



Слева — обложка второго издания работы «Об учебном плане вальдорфской школы» (Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, Штутгарт, издание штутгартской вальдорфской школы, 1931), справа — обложка книги для чтения вальдорфской школы 2-го и 3-го годов обучения «Солнечный свет» (Der Sonne Licht. Lesebuch der Freien Waldorfschule für das zweite und dritte Schuljahr, Штутгарт, издание штутгартской вальдорфской школы, 1930)



После первой попытки, предпринятой К. фон Гейдебрант в ее работе «Об учебном плане вальдорфской школы» (1925) появились собранные К. Штокмайером «Рекомендации Рудольфа Штайнера по преподаванию в вальдорфской школе» (в

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

русском переводе [Штокмайер 1995]), — и, надо отметить, данное название вполне обосновано: Рудольф Штайнер оставил вальдорфскому учителю достаточное количество советов, чтобы на их основе разработать собственные планы. В 1990-е гг. группой австрийских учителей при организующем начале Министерства образования Австрии, с учётом опыта разных стран разработан план, послуживший основой не только для вальдорфских школ в Австрии, но и для других стран — руководствуются данным планом и вальдорфские школы в России. Такая работа стимулировала усилия по составлению обобщённых учебных планов отдельными школами. Однако когда требования к учебным планам в секторе государственных школ значительно выросли, особенно после дискуссии, начавшейся в 1970-х гг. и продолжающейся поныне, эти нескоординированные действия оказались недостаточными. Перед сторонниками вальдорфских школ со всей очевидностью встал вопрос о необходимости представления общественности полной и компетентной информации об опыте не только более чем 80-летней практики в мире в целом, но и по отдельным регионам. В силу этой причины интернациональный совет вальдорфских школ (т.н. Гаагский круг) принял решение начать работу по написанию общего рамочного учебного плана (в российской педагогической практике — базисный учебный план или примерная программа).

Надо заметить, что сама идея разработки обобщённого учебного плана вальдорфских школ в вальдорфском педагогическом сообществе воспринимается неоднозначно. Многие педагоги возражают против такой фиксации школьных программ. По их мнению, заранее заданная программа противоречит принципу свободы отдельной школы и сковывает творческую свободу отдельного педагога, которую справедливо считают важнейшей составляющей вальдорфской педагогики. Поэтому против проектов в такой форме выдвигались серьёзные возражения.

Оговоримся, что в данной работе речь идёт не о нормативных документах в традиционном смысле слова. Основную задачу мы видим в том, чтобы показать общественности, что на протяжении всего периода существования вальдорфских школ в них проводится продуктивная и серьёзно обоснованная педагогическая работа, несомненно способная оказать помощь отдельным вальдорфским школам и их учителям в разработке собственных программ, учитывающих особенности конкретной ситуации каждой школы и каждого класса. Такая помощь не противоречит свободе педагогического творчества, поскольку учителя в любом случае обмениваются опытом со своими коллегами на регулярно проводимых педагогических советах, межшкольных конференциях, при получении образования. Рассматриваемые программы — это исходный материал, который может рассматриваться и прорабатываться на педагогических советах отдельных школ в качестве предложений более опытных коллег, но не в качестве нормативных документов.

Процесс обучения строится в соответствии с возрастными особенностями ребёнка и существенно изменяется при переходе от первого семилетия жизни ко второму. Так, в частности, учитывается важность личности классного учителя для 7–14-летних — «принцип правомерного авторитета», преподавание искусств: живопись, лепка, театр, пронизанная искусством дидактика преподавания других предметов, эвритмия (в первые семь лет полноценное и здоровое развитие ребёнка происходит благодаря двигательной активности и подражанию правильному примеру окружающих) [The First Seven Years... 1924]. Каждому семилетию присваивается свой девиз: девиз первого семилетия — «Мир добр!», второго — «Мир истинен!». При этом именно в результате того, что учебный план составлен в максимальном соответствии с особенностями возрастного развития учеников, подавляющая часть этого плана обязательна для всех них.

В отличие от возрастной иная дифференциация обучения в вальдорфской школе не практикуется также и дифференциации — за редким исключением (по половому признаку), и такие предметы, как рукоделие, садоводство, ремёсла и технология, посещаются как мальчиками, так и девочками. По большинству предметов деление на группы хотя и существует, но не по признаку пола или успеваемости, а для формирования сбалансированных групп. Исключение составляют уроки иностранного языка, где применяются самые разные формы деления на группы, в том числе и по успеваемости.



Мальчики вяжут на уроке труда. Вальдорфская школа в Штутгарте, конец 1920-х — начало 1930-х гг.  
Фото с сайта <https://www.br.de/themen/wissen/waldorf-paedagogik100.html>



Совместное занятие вязанием девочек и мальчиков на уроке труда. Вальдорфская школа в городе Дэвис, Калифорния, США.  
Фото с сайта <https://www.privateschoolreview.com/davis-waldorf-school-profile>



Работа по дереву на уроке труда в одной из вальдорфских школ Канады. Фото с сайта <http://www.ourkids.net/waldorf-schools.php>

Однако и основываясь в педагогическом процессе на учет возрастных особенности ребёнка, концептуально вальдорфская педагогика ориентирована на его личность независимо не только от возраста ребёнка, но и от его интеллекта, национальности, вероисповедания, социального статуса, материального положения и т.п. Вальдорфская педагогика никогда не считала, что развитие человека происходит исключительно по заранее заданной генетической или социальной программе, но рассматривала и рассматривает возрастные периоды как этапы высвобождения уникальной человеческой личности для творческой работы на благо общества: одним из руководящих принципов, на который Р. Штайнер опирался при разработке учебных программ, был тезис Януша Корчака о том, что «одна из грубейших ошибок — считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке» (цит. по [Подласый 2002]). По этой причине теперь уже не только в вальдорфской педагогике, но и в современной педагогической науке и практике в целом всё больше говорят о том, что в составлении учебных планов, дидактике и методике должна находить своё воплощение педагогическая антропология.

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

Исходя из представлений о единстве телесного, душевного и духовного в человеческой природе, Штайнер полагал необходимым отражение в вальдорфских и в целом в современных школьных учебных планах познания человека на трёх уровнях:

- телесном, рассматривающим тело в его становлении и развитии, включая и сравнение строения и развитие человеческого тела с животным миром (заметим в этой связи, что такой подход никоим образом не противоречит христианству: подобное сравнение, например, проводил Григорий Нисский в своем труде «Об устройении человека» [Григорий Нисский 1861] — едва ли не первом антропологическом исследовании в сегодняшнем смысле этого слова; не противоречит в своих подходах антропософская антропология и современной философской антропологии);
- душевном, связанном с переживанием чувств, с системой образов и представлений, с волей, а также с их физиологическим основанием; рассматривается здесь и отношения этих переживаний и способностей между собой по мере развития человека на протяжении всей его жизни, что предполагает привлечение психологического инструментария;
- духовном, включающем помимо вопросов о познании духа и духовного развития, а также самой способности познания (различных его видов и уровней) еще и рассмотрение различных состояний сознания — таких, как бодрствование и сон (а также самих сновидений) в их значении для формирования личности человека и для формирующей эту личность педагогики, вопросы поиска самоидентичности и т.п.

И сама вальдорфская педагогика, и ее метод считаются действительно продуктивным только если эти три способа рассмотрения человека соединятся, пронизывая и дополняя друг друга и тем самым оказываются способными преодолевать односторонность, абсолютизацию и догматизацию получаемых знаний.

Подход, реализуемый вальдорфской педагогикой, исходит из различий возрастного проявления телесного, душевного и духовного в человека, что отражают и все следующие вопросы методики и дидактики:

- 1) материал преподавания складывается на основе отношения к возрасту;
- 2) формирование классов происходит с учетом возрастного принципа — из ровесников с незначительной разницей в возрасте. При этом учитывается общая готовность к школе; как правило, более раннее начало школьного обучения не поощряется: лучше семь полных лет, чем шесть. Норма достижений или другие непедагогические директивы отклоняются — важны только достижения, на которые способен каждый отдельный ученик. Отсюда и второгодничества в вальдорфских школах не существует;
- 3) учителя вальдорфской школы формируют в школе специфическое педагогическое пространство, видя свою задачу в том, чтобы способствовать целостному развитию подрастающих молодых людей — интеллектуальному, творческому (причем первое имеют то же значение, что и второе), нравственному, социальному, развитию самосознания (личности) ребенка и его психосоматического здоровья;
- 4) многообразие содержания учебных занятий и упражнений носят характер инструмента, педагогического средства;
- 5) образование должно состоять не только из того, что ученики успешно выполняют учебные задания, на основании которых строится дальнейшее обучение, — оно должно учитывать и действие школьного обучения на длительную перспективу. Следует так подавать материал, чтобы всё, что ученики узнали и опытно пережили, могло бы созреть, расти и совершенствоваться дальше (следует «сеять семена»). Это касается как содержания, так и структуры образования: учебный материал должен давать повод к содержательному росту, новым аспектам рассмотрения под различными углами зрения, сохранять и поддерживать желание учиться, исследовательскую активность, готовность к творческой деятельности и участию в общественной жизни. Соответственно, образование следует понимать как инструмент раскрытия способностей учеников;
- 6) любое преподавание, полагал Штайнер, должно учить жизни: в вальдорфской школе в старших классах как отдельный предмет существует «жизневедение», ориентированное, как и технология, на понимание и овладение практической стороной жизни, но этим «жизненный аспект образования» не ограничивается. С самого начала обучения элементы практической деятельности присутствуют в образовании в соответствующей возрасту детей форме, а в общем содержание образования интегрируются актуальные вопросы современности в форме, максимально приближенной к действительности, к реальной жизни, — социальное воспитание, экология, вопросы сексуальности, здоровья, правила безопасности городского дорожного движения и др.;
- 7) при целостном воспитании и образовании важно дать возможность ребёнку и молодому человеку возможность развивать отношение к Высшему, Священному, и вальдорфская педагогика в целом носит этически-религиозный характер (прежде всего и именно христианский, однако с распространением вальдорфской педагогики в государствах иной религиозной традиции этический характер вальдорфской педагогики определяет соответствующая религия). Этот этико-религиозный дух пронизывает всё преподавание, что, однако, не противоречит светскому характеру образования, так как имеется в виду не религиозно-догматическое содержание, а определённое отношение к преподаваемому материалу, детям и собственной деятельности, состоящее в убеждении, что ни этот материал, ни дети в своём существе не ограничиваются тем, что мы можем понять на основе только чувственного восприятия и рассудка, — они содержат в себе нечто большее. Таким образом, ни дети, ни природа, ни мир в целом ни при каких обстоятельствах не могут стать для другого человека просто «объектами» воздействия или отстранённого рассмотрения. Заметим, что такое отношение в педагогике было присуще многим выдающимся педагогам, полагавшим, что без религиозного мировоззрения, лежащего в основе такого отношения к личности, педагогика и образование лишаются своей сущностной субстанции.

Специальное религиозное обучение может по желанию родителей даваться дифференцированно представителями отдельных христианских конфессий. По желанию родителей школа может предложить также и свободное религиозное обучение, не связанное с определённым религиозным вероисповеданием, но касающееся основ христианской религии. Уважение к религиозным убеждениям других, к свободе самоопределения человека является базовым принципом школы. Заметим, что это касается только тех стран, в которых закон не препятствует религиозному образованию. Так, в ФРГ религия преподаётся во всех

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

школах. В странах с другими традиционными религиями, естественно, преподаются основы этих религий. Преподавание религии не может в системе образования не может рассматриваться абстрактно, вне исторического пути каждой отдельной страны. В России уроки религии в вальдорфских школах не проводятся, хотя самим педагогам присуще такое уважение к вероисповеданию и религиозной внеурочной жизни учеников, какое (по их же признанию) редко можно встретить в общеобразовательной государственной школе (см., например, [Православие и вальдорфская школа 2011]).

При этом, с одной стороны, в современной сложной духовной ситуации современности важно, чтобы духовные искания человека не приводили бы его к бегству от комплекса всех жизненных задач человека в мире; с другой стороны, и методика изучения природы и истории не должна закрывать ребёнку мир морально-этических и духовных ценностей, каковое закрытие происходит, если преподавание строится в форме сугубо «научного», объективистского изложения, — еще М.В. Ломоносов справедливо отмечал:

«Создатель дал роду человеческому две книги. В одной показал свое величество, в другой — свою волю. Первая — видимый сей мир, им созданный, чтобы человек, смотря на огромность, красоту и стройность его зданий, признал божественное всемогущество, по мере себе дарованного понятия. Вторая книга — священное писание. В ней показано создателево благоволение к нашему спасению. В сих пророческих и апостольских богодохновенных книгах истолкователи и изъяснители суть великие церковные учителя. А в оной книге сложения видимого мира сего суть физики, математики, астрономы и прочие изъяснители божественных, в натуру влияющих действий суть таковы, каковы в оной книге пророки, апостолы и церковные учителя. Нездраворассудителен математик, ежели он хочет божескую волю вымерять циркулом. Таков же и богословия учитель, если он думает, что по псалтире научиться можно астрономии или химии.

Толкователи и проповедники священного писания показывают путь к добродетели, представляют награждение праведным, наказание законопреступным и благополучие жития, с волею божиею согласного. Астрономы открывают храм божеской силы и великолепия, изыскивают способы и ко временному нашему блаженству, соединенному с благоговением и благодарением ко всевышнему. Обои обще удостоверяют нас не токмо о бытии божием, но и о несказанных к нам его благодеяниях. Грех всевать между ими плевелы и раздоры!» [Ломоносов 1955, с. 375].

Между тем, поскольку «объективная» наука свободна от ценностей (за что, в частности, критикуется сциентистский подход), одна из важных задач образования является его гуманизация и гуманитаризация.

Таковая гуманизация возможна не просто за счет антропологического, но собственно антропоцентрического подхода (см., например, [Тынянова 2015]). В вальдорфской педагогике тема общности всего человечества стала центральной задолго до начала эры глобализации — эта идея была заимствована из творчества Р. Штайнера, и даже там она носила отнюдь не оккультный, а гуманистический характер, ставший особенно очевидным в эпоху современных глобальных катаклизмов:

«У человечества в целом, у человеческого рода дело идет так, что люди на Земле должны ориентироваться на взаимовыручку. Они должны помогать друг другу. Это вытекает из их природных задатков» [Штайнер 2012].

Такая ценностная ориентация образования в вальдорфской школе не означает, однако, что школа ставит перед собой задачу сориентировать учащихся в направлении определённого (тем более, «единственно верного») мировоззрения, например, того, к которому принадлежит сам учитель. Вальдорфская школа в этом смысле не является мировоззренчески заданной — не является «школой мировоззрения» (термин «школа мировоззрения» является общепринятым в немецкоязычных странах для обозначения конфессиональных школ, прежде всего католических и протестантских). Иначе говоря, вальдорфская школа не ставит перед собой задачу ориентировать учащихся в сторону антропософского мировоззрения, но, наоборот, стремится к тому, чтобы в ней могли существовать обучающиеся, принадлежащие разным мировоззрениям и религиозным конфессиям. Морально-этический элемент, о котором говорит вальдорфская школа, состоит в том, чтобы заронить в душевную жизнь учеников чувства благодарности и любви, чтобы этическое не навязывалось бы в виде убивающих индивидуальность моральных предписаний, а формировалось бы в душе человека [Штейнер 1983.6, 1922]. В свою очередь, благодаря включению изучаемого и уже изученного в систему художественно-практических связей происходит сближение этического и эстетического и, тем самым, не просто включение в процесс обучения всего человека, но и достижение главной цели педагогической доктрины Р. Штайнера — воспитание молодёжи, способной не к свободе вообще, но к свободе во имя морального выбора, основанной на развитии основы нравственности — чувства, связывающего мышление и волю так, чтобы само суждение формировалось на основе душевного богатства и чувства прекрасного, а не становилось бы «камнем преткновения на жизненном пути выносящего суждения» (цит. по [Учебные программы... 2005, с. 81]).

Еще одним условием и предпосылкой выполнения задачи «воспитания к свободе» является свобода преподавания: учитель вальдорфской школы в своей деятельности настолько не ограничен жёсткими рамками учебной программы, что может — в связи с требованиями времени — вводить в курс новое содержание, отказываясь от старого, но не изменяя целей обучения. Такая свобода предполагает, что у учителя окажется достаточно мужества, чтобы осуществить свой выбор педагогических требований без права на заранее жёстко определённое содержание и количество материала, которое могло бы нанести ущерб свободной воле ребёнка к учёбе, его радости познания, любознательности, исследовательскому отношению и способности детей удивляться. Живая и современная школа должна практиковать дальнейшее развитие методов и учебных программ. В равной мере это относится и к распределению учебного материала и к выбору преподаваемых тем, а дидактические принципы носят ориентирующий, направляющий характер.

В конечном итоге именно то, насколько учителю удаётся найти путь к творческому и живому преподаванию, становится решающим фактором для ориентации в мире, жизни, культуре и времени. Для достижения этого учителю не должны мешать никакие нормативные ограничения. Преподавание вырастает, с одной стороны, из основательного и глубокого погружения в содержание предмета, упражнений в искусстве, изучения человековедения и, с другой стороны, из совершенно конкретной ситуации в классе. Для ведения постоянного по форме и главным целевым установкам, но каждый раз меняющегося в своем содержательном наполнении диалога с учениками от учителя требуется самовоспитание, и только тот, кто воспитывает себя сам, в состоянии воспитывать других.

Таким образом, в целом учебный план вальдорфской школы вырабатывается на основе следующих принципов:

- ориентации на человека и его развитие;

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

- ориентации на мир и культуру;
- ориентации на ребёнка и конкретную ситуацию;
- ориентации на познание и практические упражнения.

Из содержания вальдорфской педагогики и построенных на ней формах педагогического опосредования вытекает необходимость особого образования учителей.

При составлении учебного плана, расписания занятий, при выборе тем для отдельных предметов необходимо учитывать ритмический ход учебного года, учебной недели и учебного дня, которые должны соответствовать естественному чередованию покоя, готовности к восприятию и потребности в движении. Теоретические, художественные и практические предметы распределяются в учебном плане так, чтобы ход преподавательской работы допускал чередование с паузами, необходимыми для переработки учебного материала.

Методика обучения при этом строится на ритмической смене трёх ступеней (фаз) каждого из трёх самостоятельных «субпроцессов» познания, понимания и овладения содержанием:

- 1) переживания, наблюдения, экспериментирования (в познании);
- 2) воспоминания, описания, характеристики, наброска (в понимании);
- 3) переработки, анализа, абстрагирования, обобщения — создание теории (в овладении содержанием).

При этом учитывается, что успех на третьей ступени не обязательно достижим в течение каждого этапа обучения (соответственно, и речи быть не может ни о какой «гарантии успеха» здесь). Фазы-ступени данных субпроцессов приурочены к распорядку дня ученика и ко времени суток: на переживание и описание уходит, как правило, все время бодрствования, так что к окончанию одной из ступеней понимания наступает ночь, и сон позволяет дистанцироваться от воспринятого. Лишь на следующий день делается последний шаг. Тем самым вальдорфская педагогика пытается учитывать ритмику сна и бодрствования, ибо развитие не только познавательных, но и физиологических ритмов, и душевных способностей в целом предполагает наличие циклов не только бодрствования и сна, но и учения и забывания, сознательного и бессознательного.

Существенным элементом педагогического процесса в вальдорфской школе становится постоянное упражнение, однако «пассивные» средства обучения — традиционные учебники, вторичные источники и новейшие учебные аудио- и видеоматериалы — считаются ослабляющими контакт между учителем и учеником, не говоря уже о том, что эти материалы предлагают в готовом виде заранее кем-то отработанный, как правило, обезличенный взгляд на мир, набор готовых оценок и обобщение чужого опыта, которое должно восприниматься априори. По этой причине в вальдорфской школе пассивные средства обучения применяются в абсолютном большинстве случаев в старших классах, и то лишь как побуждение к самостоятельной работе.

К «активным» средствам обучения вальдорфская педагогика относит книги для чтения, первоисточники, сборники текстов, оригинальные документы, собственные рабочие записи, статистические материалы, справочники, роль которых особенно возрастает в ходе преподавательской работы в старших классах. Школьники учатся самостоятельно воспринимать материал, конспектировать его в сжатой форме, описывать и документировать процессы и систематизировать их.

Такая форма усвоения учебного материала готовит к индивидуальной самостоятельной работе, прежде всего, к проектам и годовым итоговым работам, которые предполагают творческий подход к их содержанию. Так, ученики 8-го и 12-го классов могут выполнять годовые работы, в которых должны быть связаны теоретические, художественно и ремесленно-практические элементы. При этом темы ученики выбирают самостоятельно. Консультантами могут выступать не только учителя, но и родители, и выбранные учениками специалисты. Педагогическая цель таких работ — планирование и практическая реализация деятельности, которая должна показать самостоятельность и творческие способности ученика.

Процесс обучения по своему значению приравнивается вальдорфской педагогией к результату. Тем самым ученику предоставляется возможность овладеть и феноменологическим методом, который не заслоняет ему взгляд на мир готовыми теориями, а обучает самостоятельно выстраивать когнитивные связи и формирует его собственный опыт. Отсюда необходимость поиска учителем материала, соответствующего каждому возрастному периоду, приводит к необходимости же отказа от жёсткой «привязки» к существующей (устоявшейся) систематике и устоявшимся формальным методам преподавания: задачей педагога становится представить классу не упрощённый обзор изучаемого материала, а конкретные и живые примеры, а сама преподавательская работа становится успешной лишь при условии, что она строится на основе непосредственного и творческого контакта учителя и ученика. Соответственно, и обучение оказывается в таком случае не заучиванием суммы знаний в рамках той или иной отдельной школьной дисциплины, а процесс активной связи познания и действия — связи «человек — мир», и стремление к познанию предполагает настолько тесную связь с любовью к познанию, чтобы познающий мог действовать в познаваемом как художник-творец, как со-переживающий познаваемое как произведение искусства, через это переживание творящий познаваемое заново.

\* \* \*

Формат и задачи общего обзора особенностей педагогической системы и педагогического процесса оставляют «за кадром» целый комплекс других интересных и важных для современного образования вопросов вальдорфской педагогики. Таковы, в частности, проблемы интеграции приобретаемого в его рамках профессионального образования и формы дифференциации старшей школы; формы и содержание её сотрудничества с коррекционными и лечебно-педагогическими школами и вклад в развитие инклюзивного образования; развитие старшей ступени вальдорфского школьного образования в международном контексте и др. В современной научно-педагогической литературе остаётся недостаточно освещённым вопрос о влиянии Гёте на вальдорфскую школу, — а такое влияние не может не существовать уже хотя бы в силу того, что сам Штайнер получил признание прежде всего как исследователь и издатель наследия Гёте в области естествознания и теории познания [Steiner 1883–1897] (доступно в интернете на сайте Rudolf Steiner Archive & e.Lib [Steiner 1973], русском переводе [Штайнер 2008]; см. также [Steiner 2010]).

Однако и рассмотренного нами материала достаточно, чтобы увидеть в вальдорфской школе не экзотическую и опасную секту, злокозненно внедрённую в российское общество, и не маргинальный эзотерический проект, а вполне органичный лучшим традициям российского образования, находящийся в русле традиций отечественной гуманистической педагогиче-

## Калашников И.А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта

ской мысли выход из тупиков догматической авторитарной педагогики, образовательный формат, способный переломить печально известную не только по средней, но и по высшей школе практику подавления творческой инициативы студента и тотального неуважения к ребёнку, а затем к молодому человеку как к личности, учащейся познавать мир. Возможно, именно этот гуманистический потенциал позволил вальдорфской школе не только пережить своих создателей, но и перерасти их идеи и заблуждения, превратил её из узко-регионального педагогического эксперимента в мировой педагогический и образовательный феномен.

Мы, разумеется, отдаем себе отчет в том, что любой учебный план и учебная программа, и вальдорфские в большей мере, нежели какие-либо иные, представляют собой в значительной мере идеализированный проект. Очевидна также и проблема адекватного и широко эрудированного учителя, не говоря уже о том, что возможность педагога корректировать учебный план означает высочайшую меру ответственности, которую в состоянии нести далеко не каждый выпускник педагогического вуза. Немало проблем может возникнуть и с самой штайнеровской антропософией, если в конкретной школе среди ее руководства и учителей окажутся столь ярые ее поклонники, что их «духовные искания» окажутся приоритетными перед образовательными и развивающими задачами, а этически-религиозное воспитание будет пониматься как продвижение «эзотерического христианства». Однако от сектантского духа, ложно понимаемой духовности, в том числе и используемой в корыстных целях, сегодня, к сожалению, не гарантирована ни одна школа, не только вальдорфская, как ни одна школа не гарантирована от низкого профессионального уровня учителя. И все же, не будучи панацеей в области школьного образования, гуманистический потенциал вальдорфской педагогической системы представляется нам способом формирования если и не того «нового» человека, каким он виделся представителям «философии жизни» и реформаторам педагогики начала XX в., то, по крайней мере, уважения к человеческому достоинству, человеко- и культуросберегающей образовательной и в целом социальной практикой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании. М.: Издательский Дом Ш.А. Амонашвили; ГОУ «Московский государственный педагогический университет», 2007.
2. Амонашвили Ш.А. Духовная основа образования // На орбите познания: Сб. научно-популярных статей / Под общ. ред. Л.С. Гординой. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С. 21–35.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Ш.А. Амонашвили, 1995.
4. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. М.: Издательский Дом Ш.А. Амонашвили, 1998.
5. Арсеньев А.М. Повышение квалификации учителей. М.: Учпедгиз, 1962.
6. Архив сообщений об антропософии/вальдорфской педагогике [Электронный ресурс] // Центр религиоведческих исследований во имя священномученика Ирины Лионского. Режим доступа: <http://iriney.ru/okkultnyie/antroposofiya/-valdorfskaya-pedagogika/archiv-soobshhenij-ob-antroposofii/valdorfskoj-pedagogike/>.
7. Ахмаваора У. Обучение письму и чтению в штайнеровских школах // Частная школа. 1995. № 6. С. 41–54.
8. Вальдорфская педагогика – суть и особенности [Электронный ресурс] // Вальдорфская педагогика на Дону. 2012. Режим доступа: <http://waldorf-don.ru/index.php?page=6>.
9. Вальдорфская школа (Антология) / Под ред. А.А. Пинского. М.: Просвещение, 2003.
10. Васильев В.А. Незримый член российского образования [Электронный ресурс] // В защиту науки. 2007. № 2. С. 31–35. Режим доступа: [http://www.biophys.ru/archive/bulletin/vzn\\_02\\_p31.pdf](http://www.biophys.ru/archive/bulletin/vzn_02_p31.pdf).
11. Волоскова Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под ред. О.Б. Иншаковой. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. С. 193–199.
12. Гейдебранд К., фон. Учебный план свободной вальдорфской школы // Частная школа. 1997. № 2. С. 8–10.
13. Гений советской педагогики [Электронный ресурс] // Правда. 2018. 13–14 марта. № 24 (30667). Режим доступа: <http://gazeta-pravda.ru/issue/24-30667-13-14-marta-2018-goda/geniy-sovetskoy-pedagogiki/>.
14. Деятельность выпускников вальдорфских школ. Анонимный опрос [Электронный ресурс] // ВКонтакте. 2013–2016. Режим доступа: [https://vk.com/topic-49428430\\_27745950](https://vk.com/topic-49428430_27745950)
15. Загвоздкин В.К. Альтернативы Вальдорфской педагогики // Психологическая наука и образование. 2002.а. № 1. С. 26–34.
16. Загвоздкин В.К. О вальдорфской педагогике и ее критиках // Человек. 1998. № 1. С. 154–168.
17. Загвоздкин В.К. Общечеловеческое образование – суть и смысл вальдорфской педагогики // Директор школы. 2000.а. № 1. С. 41–49.
18. Загвоздкин В.К. Общечеловеческое образование – суть и смысл вальдорфской педагогики // Директор школы. 2000.б. № 2. С. 57–66.
19. Загвоздкин В.К. Перспективы вальдорфской педагогики // Психологическая наука и образование. 2002.б. № 1. С. 26–34.
20. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Братство во Имя Всемилостивого Спаса, 1993.
21. Категория: Вальдорфская педагогика [Электронный ресурс] // Антисекта. 2017. 23 марта. Режим доступа: <https://antisekta.org/category/pedagogicheskie-sektyi/valdorfskaya-pedagogika/>.
22. Коверда И., Овсепьян В. История фотографии... Репортаж [Электронный ресурс] // Тагильский вариант. 2011. 30 июня. Режим доступа: <http://www.tagilvariant.ru/news/kraeved/istorija-fotografii-reportazh/>.
23. Корнетов Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века: Монография / Под ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2012. [Электронный ресурс] // Бесплатная библиотека России. Конференции, книги, посо-

## КАЛАШНИКОВ И.А. ВАЛЬДОРФСКАЯ ШКОЛА: К ОСМЫСЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ОПЫТА

- бия, научные издания. Режим доступа: <http://libed.ru/dissertatsiya/778051-1-ministerstvo-obrazovaniya-moskovskoy-oblasti-akademiya-socialnogo-upravleniya-kafedra-pedagogiki-seriya-istoriko.php>.
24. Кураев А.В, диакон. Вальдорфская педагогика: сделано в секте [Электронный ресурс] // Школьное богословие. М.: Благовест, 1997. Электронная библиотека booklot.ru. Режим доступа: <https://www.booklot.ru/genre/religiya-i-duhovnost/religiya/book/shkolnoe-bogoslovie/read/30/>.
  25. Логвинов И.И. О реформе школы, педагогической науке, заботах о просвещении народа, или субъективные заметки заинтересованного лица о борьбе наших новаторов с нашими консерваторами. М.: ИНФО-ЛОГ. 1990.
  26. Логвинов И.И. Об одном аспекте проблемы «подъёма страны с колен» // Пространство и Время. 2011. № 4. С. 86 – 90.
  27. Логвинов И.И. Прошлое и будущее отечественной образовательной школы. М.: МПСИ, 2005
  28. Ломоносов М.В. Явление Венеры на Солнце, наблюденное в Санктпетербургской императорской Академии Наук мая 26 дня 1761 года // Полное собрание сочинений. Т. 2. Труды по физике, астрономии и приборостроению, 1744 – 1765 гг. М.; Л.: АН СССР, 1955. С. 361 – 376.
  29. Мартышин В.С. Обыкновенное чудо [Электронный ресурс] // Правда. 2017. 29–31 дек. №146 (30643). Режим доступа: <http://gazeta-pravda.ru/issue/146-30643-29-31-dekabrya-2017-goda/obyknovennoe-chudo/>.
  30. Мелитонян Ю. Обыкновенное чудо [Электронный ресурс] // Московский городской комитет КПРФ. 2017. 29 дек. Режим доступа: <https://msk.kprf.ru/2017/12/29/35327/>.
  31. Монтессори М. О божественном начале в ребенке (1935) [Педагогика М. Монтессори] [Электронный ресурс] // Первое сентября. 2000. № 54. Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200005402>.
  32. Монтессори М. Разум ребенка: Главы из книги. М.: Грааль, 1997.
  33. Григорий Нисский. Творения Святого Григория Нисского. Ч. I. М.: Типография В. Готье, 1861.
  34. Новости о культуре Амонашвили [Электронный ресурс] // Центр религиоведческих исследований во имя священномученика Ирины Лионского. Режим доступа: <http://iriney.ru/pedagogicheskie/kult-amonashvili/novosti-o-kulte-amonashvili/>.
  35. Оганесян С.С. Лингводидактические основы создания и использования аудиовизуальных средств обучения русскому языку в национальной школе: На материале школ с армянским языком обучения. Дисс. ... д. пед. н. М., 1985.
  36. Оганесян С.С. Методика создания и использования диафильмов, направленных на формирование устной русской речи учащихся-армян (на материале 4 – 6 классов). Дисс. ... к. пед. н. М., 1974.
  37. Отзывы о нашей школе-сад [Электронный ресурс] // ЧОУ «Школа-Сад на улице Вольная». Ярославская вальдорфская школа. Режим доступа: [http://yarwald.ru/school/otzyvy\\_o\\_nashej\\_shkole-sad/](http://yarwald.ru/school/otzyvy_o_nashej_shkole-sad/).
  38. Пегов В.А. Вальдорфская педагогика в России: опыт первых трёх семилетий. Обзор научных исследований: Монография. Смоленск: СГАФКСТ, 2013.
  39. Питанов В. Вальдорфские школы как школы антропософии [Электронный ресурс] // Суеверие.нет. 2015. 23 дек. Режим доступа: <https://sueverie.net/valdorfskie-shkoly-kak-shkoly-antroposofii.html>.
  40. Питанов В.Ю. Совместима ли антропософия Рудольфа Штайнера с христианством? [Электронный ресурс] // Апологет. 2012. 21 янв. Режим доступа: <http://apologet.in.ua/apologetika/totalitarnye-sekty/antroposofiya--valdorfskaya-pedagogika/2217-sovmestima-li-antroposofiya-rudolfa-shtajnera-s-christianstvom.html>.
  41. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. М.: Владос, 2002. [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0153/1\\_0153-10.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0153/1_0153-10.shtml).
  42. Православие и вальдорфская школа [Электронный ресурс] // LiveJournal. RUSSKIJ\_WALDORF: Вальдорф по-русски. 2011. 9 февр. Режим доступа: <https://russkij-waldorf.livejournal.com/19642.html>.
  43. Распространения оккультных учений в системе образования [Электронный ресурс] // Антисекта. 2017 23 марта. Режим доступа: <https://antisekta.org/rasprostraneniya-okkultnyih-ucheniy-v-sisteme-obrazovaniya/>.
  44. Рыжова Е.В. Воспитание учащихся в условиях вальдорфской школы. Дисс. ... к. пед. н. Пенза, 2004.
  45. Семёнов И.Н. Взгляд православного священника на вальдорфскую педагогику [Электронный ресурс] // Сайт Елены Гринталь. 2013. 17 окт. Режим доступа: <http://waldorfhome.ru/взгляд-православного-священника-на-в/>.
  46. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1973.
  47. Тынянова О.Н. Апология аргумента ad hominem // Пространство и Время. 2015. № 1 – 2(19 – 20). С. 11 – 15.
  48. Учебные программы вальдорфских школ / Под ред. В.К. Загвоздкина. М.: Народное образование, 2005.
  49. Ушакова И. Закрытие или возрождение сельской школы? Опыт преподавания в сельских школах Ивановской и Ярославской областей [Электронный ресурс] // Православие.Ru. 2014. 2 сент. Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/73309.html>.
  50. Ушакова И. Судьба России – в руках учителя [Электронный ресурс] // Столетие: информационно-аналитическое издание Фонда исторической перспективы. 2015. 27 авг. Режим доступа: [http://www.stoletie.ru/russkiy\\_proekt/sudba\\_rossii\\_v\\_rukah\\_uchitela\\_839.htm](http://www.stoletie.ru/russkiy_proekt/sudba_rossii_v_rukah_uchitela_839.htm).
  51. Хондзинский П., свящ. Против Штайнера: Православие и вальдорфская педагогика // Журнал Московской патриархии. 2000.а. № 8. С. 71 – 83.
  52. Хондзинский П., свящ. Против Штайнера: Православие и вальдорфская педагогика // Журнал Московской патриархии. 2000.б. № 10. С. 62 – 76.

53. Черкасова О.В. Педагогические основы вальдорфской школы. Самара: СГУ. 1995.
54. Школа будущего: как педагог-энтузиаст спас умирающее село [Электронный ресурс] // Мир 24. 2017. 25 сент. Режим доступа: <https://mir24.tv/news/16269120/shkola-budushchego-kak-pedagog-entuziast-spas-umirayushchee-selo>.
55. Штайнер Р. Воспитание ребёнка с точки зрения духовной науки. М.: Парсифаль, 1993.а.
56. Штайнер Р. Естественно-научные труды Гете. GA 1 [Электронный ресурс] // TEXTARCHIVE.RU. 2008. 12 окт. Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-1071650-pall.html>.
57. Штайнер Р. Жизнь человека и жизнь Земли. Сущность христианства / Пер. А. Демидова [Электронный ресурс] // Lib.Ru: Журнал «Самиздат». 2012. 31 янв. Режим доступа: [http://samlib.ru/d/demidow\\_a\\_a/lrg349.shtml](http://samlib.ru/d/demidow_a_a/lrg349.shtml).
58. Штайнер Р. Здоровое развитие телесно-физического как основа раскрытия душевно-духовного. GA 303. Шестнадцатый доклад, 7 января 1922 года. Этическое и религиозное воспитание в частности [Электронный ресурс] // TEXTARCHIVE.RU. Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-2477434.html>.
59. Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика. М.: Парсифаль, 1996.
60. Штайнер Р. Как достигнуть познаний высших миров. Ереван: Ной, 1992.
61. Штайнер Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения. Ереван: Ной, 1993.б.
62. Штокмайер К. Штайнер Р. Материалы к учебным программам вальдорфских школ. М.: Парсифаль, 1995.
63. Alm J.S., Swartz J., Lilja G., Scheynius A., Pershagen G. "Atopy in Children of Families with an Anthroposophic Lifestyle." *Lancet* 353 (1999): 1485 – 1488.
64. European Council for Steiner Waldorf Education. "Good PISA Results for the Austrian Waldorf Pupils." *ECSWE NEWS*. European Council for Steiner Waldorf Education, 17 Oct. 2009. PDF-file. <<http://www.scuolawaldorfsagrado.it/download/Ecswe-European-Council-For-Steiner-Waldorf-Education-17.10.09.pdf>>.
65. Flöistrup H.1., Swartz J., Bergström A., Alm J.S., Scheynius A., van Hage M., Waser M., Braun-Fahrlander C., Schram-Bijkerk D., Huber M., Zutavern A., von Mutius E., Ublagger E., Riedler J., Michaels K.B., Pershagen G. "Allergic Disease and Sensitization in Steiner School Children." *J. Allergy Clin. Immunol.* 117 (2006): 59 – 66.
66. Goethe J.W. *Naturwissenschaftliche Schriften. Mit Einleitung und Erläuterungen im Text*. Hrsg. R. Steiner. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1883 – 1897, in 5 Bände.
67. Hamre H.J., Witt C.M., Kienle G.S., Meinecke C., Glockmann A., Willich S.N., Kiene H. "Anthroposophic Therapy for Children with Chronic Disease: A Two-year Prospective Cohort Study in Routine Outpatient Settings." *BMC Pediatrics* 9.1 (2009): 39.
68. Harald J.H., Witt C.M., Kienle G.S., Meinecke C., Glockmann A., Ziegler R., Willich S.N., Kiene H. "Anthroposophic Therapy for Attention Deficit Hyperactivity: A Two-year Prospective Study in Outpatients." *International Journal of General Medicine* 3 (2010): 239 – 253.
69. Herz G. "Waldorfpädagogik als Innovationsimpuls." *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Hrsg. F. Bonsar, E.M. Kranich. Weinheim und Basel, 1990, Bd. 21994. 387 – 405.
70. Holm C. "Das Ende der Exorzisten." *Der Spiegel* 36/2004. 30. Aug. 2004.a Web. <<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-31977067.html>>.
71. Holm C. "„Waldis“ unter Leistungsdruck." *Der Spiegel Special* 3/2004. 7. Sep. 2004.b. Web. <<http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelspecial/d-32047812.html>>.
72. Mathisen A. "Rhythms in Education and the Art of Life-Lefebvre, Whitehead and Steiner on the Art of Bringing Rhythmical Transformations into Teaching and Learning–Part I." *Research on Steiner Education* 6.2 (2016): 36 – 51.
73. Rosslénbroich B. *Die rhythmische Organisation des Menschen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1994.
74. Sobo E.J. "Salutogenic Education? Movement and Whole Child Health in a Waldorf (Steiner) School." *Medical Anthropology Quarterly* 29.2 (2015): 137 – 156.
75. Steiner R. "Der pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart." GA 24 „Soziale Zukunft“, 5.-7. Heft, Februar 1920. Dörnach: Rudolf-Steiner-Verlag, 1982.a. 266 – 276. *Rudolf Steiner Online Archiv*. PDF-file. <<http://anthroposophie.byu.edu/aufsaeetze/s143.pdf>>.
76. Steiner R. *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik Zehn Vorträge Oosterbeek-Arnheim/Holland, 17. bis 24. Juli 1924*. Dörnach: Rudolf Steiner Verlag, 1965. *Rudolf Steiner Online Archiv*. PDF-file. <<http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/310.pdf>>.
77. Steiner R. *Erlebte Pädagogik. Schicksal und Geistesweg*. Dörnach: Rudolf Steiner Verlag, 1976.
78. Steiner R. "Freie Schule und Dreigliederung." GA 24 Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage, 1915 – 1921, I. Jg. 1919/20, 5. – 6. Heft, August 1919. Dörnach: Rudolf-Steiner-Verlag, 1982.b. 35 – 44. *Rudolf Steiner Online Archiv*. PDF-file. <<http://anthroposophie.byu.edu/aufsaeetze/s104.pdf>>.
79. Steiner R. "Goethes Naturwissenschaftliche Schriften. GA Band 1." *Arbeit der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft*. Dörnach: Rudolf Steiner Verlag, 1973. *Rudolf Steiner Archive & e.Lib*. Web. <[https://wn.rsarchive.org/Books/GA001/German/GA001\\_index.html](https://wn.rsarchive.org/Books/GA001/German/GA001_index.html)>.
80. Steiner R. *Goethes Weltanschauung. GA Band 6. Rudolf Steiner Online Archiv*. 2010. PDF-file. <<http://anthroposophie.byu.edu/schriften/006.pdf>>.
81. "The First Seven Years. Insights and Indications on Early Childhood from lectures by Rudolf Steiner. Torquay, August 13, 1924." *Live Education!*. N.p., n.d. Web. <<https://www.live-education.com/the-first-seven-years/#1463681954432-baf04279-6b5c>>.
82. U.S. Department of Education. *National Education Commission on Time and Learning. Prisoners of Time. Report of the National Education Commission on Time and Learning. April 1994*. Washington, DC, 1994. *Website of the U.S. Department of Education*. U.S. Department of Education, n.d. Web. <<https://www2.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/index.html>>.

83. "Waldorf Education in Canada. The Our Kids Guide to Waldorf Schools and Programs in Canada." *Our Kids*<sup>TM</sup>. N.p., n.d. Web. <<http://www.ourkids.net/waldorf-schools.php>>.
84. Waldorf School at Moraine Farm. "Waldorf Moraine. Waldorf Schools, Girls & Science." *Website of Waldorf School at Moraine Farm. Blog*. Waldorf School at Moraine Farm, 18 Jul. 2017. Web. <<http://blog.waldorfmoraine.org/2017/07/waldorf-schools-girls-science/>>.

Цитирование по ГОСТ Р 7.0.11—2011:

Калашников, И. А. Вальдорфская школа: к осмыслению педагогических идей и опыта [Электронный ресурс] / И.А. Калашников // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. — 2018. — Т. 16. — Вып. 1–2. — Стационарный сетевой адрес: 2227-9490e-aprov\_r\_e-ast16-1\_2.2018.43. DOI 10.24411/2227-9490-2018-11043.

## WALDORF SCHOOL: TOWARDS UNDERSTANDING PEDAGOGICAL IDEAS AND EXPERIENCE

Ivan A. Kalashnikov, Ph.D. (History), M.M.A.S., M.Ed., LL.M., Associate Professor, Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

**ORCID ID** <https://orcid.org/0000-0002-6303-3438>

E-mail: [ivan-a-kalashnikov@j-spacetime.com](mailto:ivan-a-kalashnikov@j-spacetime.com), [ia\\_kalashnikov@inbox.ru](mailto:ia_kalashnikov@inbox.ru)

Crisis of modern Russian school, legacy of the totalitarian approach to teachers and parents relations to the pupil, losing humanistic principles of pedagogical practice, disrespect for the pupil's personality and didactic problems in the rapid and continuous changes in the scientific and humanitarian picture of the world make it urgent to look into alternative pedagogical systems.

The subject matter of my paper is main set of ideas ('philosophy' and 'ideology') and experience (curricula and pedagogical practice) of modern Waldorf pedagogical system and Waldorf School. I consider these issues using problem, textual, content and contrastive analysis: as a problematization of pedagogical approaches from Waldorf curricula for primary, medium and high school according to primary and secondary sources (from Rudolf Steiner's pedagogical writings to websites of active Waldorf schools in Russia and abroad and internet-forums of Waldorf alumni) and as compared to Russian human pedagogical ideas and practices of Vasily Sukhomlinsky and Anton Makarenko.

Thus, I consider 'horizontal' and 'vertical' Waldorf curricula as a vivid implementation of main ideas of Waldorf pedagogy that are the primacy of all-round harmonious development of child's personality, formation of his ability and desire to learn and to perceive organically the world around him, including the living nature as friendly environment, but not only as a faceless object for technical impact and profit source.

Waldorf education emphasizes a respect for nature of both in its proper sense and human one. Thus, Waldorf philosophy is based upon the beliefs that (i) children learn different things best at certain stages of development when their spirituality, intellect and physical capabilities are in tune with the information presented to them; (ii) rhythmic movement has not only aesthetic, but also pedagogical significance and contributes to the development of the graph-motor skill necessary for mastering writing and memorizing; (iii) in school years, a person needs to get not only theoretical but also applied knowledge, and the second ones help the better assimilation of the first, and also contribute to social adaptation of the child. All three of these provisions, originally based only on Steiner's anthroposophy, are now supported by modern data from speech therapy, neuro- and psychophysiology, and age psychology. So, in my article, I examine in detail Waldorf curricula in terms of reflecting these basic ideas in them.

I show that in such key positions as reliance on intuitive comprehension of the world, the development of child's aesthetic sense and feeling of living nature, as well as formation of his volitional qualities, Waldorf pedagogy is practical embodiment of not Steiner's anthroposophic ideas, but the German 'Philosophy of Life' (Lebensphilosophie) as intellectual mainstream of the turn of the 19th and 20th centuries. From Steiner's philosophical views, Waldorf pedagogy has borrowed as a basic principle their conceptual difference from Kant's philosophy, which is the understanding of all three types of reason (pure, practical and aesthetic ones) as closely interrelated and interdependent rather than separate phenomena.

In Russia, the problems of the Waldorf School are connected, firstly, with the distrust of the parents of future pupils, since the Orthodox Church and some secular researchers are categorically against the Waldorf system, which they consider sectarian. Secondly, the legacy of the totalitarian type of education is hampered by the trust in this system, as parents believe that proper education requires strict discipline based on violence against the child. These same parents and part of the 'near-school' community are trying to convince public opinion that the students of the Waldorf schools are worse at absorbing the program than the pupils of ordinary public ones and do not enter prestigious universities after school. These rumors, as well as rumors that the Waldorf School is relevant only for mentally retarded children and children with disabilities, are distributed in the Russian segment of the Internet. Third, significant problem of the Waldorf School in Russia is the small number of highly professional erudite and friendly school teachers. Since the 1970s, not those school leavers who really love and respect children and want to develop their abilities have come to the pedagogical institutes. Graduates enter pedagogical universities today mainly on the basis of the residual principle (since they are not able to enter any other higher educational institution) and in the expectation of teachers' long vacation in Russia. Moreover, although the Waldorf charter does not permit propaganda of anthroposophy as an esoteric teaching, the crisis of ideology in Russia caused a number of genuine adherents of the occultism to appear in the leadership and pedagogical collectives of some Russian Waldorf schools.

Despite these circumstances, based on an analysis of the content of pedagogical ideas and experience of Waldorf schools both in Russia and in the world, I conclude that basic ideas of the Waldorf school (respect for the child, the specificity of the pedagogical approach to the account of his age characteristics, school self-government, the study of living nature and communication with it for didactic purposes) are organic to the best ideas of the Russian 20th-century pedagogy (Sukhomlinsky and Makarenko). Thanks to these ideas and their practical implementation, Waldorf School is effective tool for the humanization of pedagogy, society and culture in general: precisely as the practical embodiment of the most viable provisions of the 'Philosophy of Life', Waldorf pedagogy is able to resist both technocratic trends and anti-humanist total postmodernist deconstruction.

**Keywords:** Waldorf School; learning in epochs; lesson arrangement and structure; rhythm; eurhythmy; 'horizontal' and 'vertical' curricula; creative freedom of the teacher and student; pedagogical anthropology; 'Philosophy of Life' (Lebensphilosophie).

#### References:

1. Ahmavaora U. "Learning To Write and To Read in Steiner Schools." *Private School* 6 (1995): 41 – 54. (In Russian).
2. Alm J.S., Swartz J., Lilja G., Scheynius A., Pershagen G. "Atopy in Children of Families with an Anthroposophic Lifestyle." *Lancet* 353 (1999): 1485 – 1488.
3. Amonashvili Sh.A. *Ballad on Education*. Moscow: Shalva Amonashvili Publisher; Moscow State Pedagogical University Publisher, 2007. (In Russian).
4. Amonashvili Sh.A. *Reflections on Humane Pedagogy*. Moscow: Shalva Amonashvili Publisher, 1995. (In Russian).
5. Amonashvili Sh.A. *School of Life*. Moscow: Shalva Amonashvili Publisher, 1998. (In Russian).
6. Amonashvili Sh.A. "Spiritual Basis of Education." *On the Orbit of Cognition*. Ed. L.S. Gordin. Rostov-on-Don: Feniks Publisher, 2006. 21 – 35. (In Russian).
7. "Anonymous Poll on Current Activities of Waldorf Graduates." *Vkontakte*. N.p., 2013 – 2016. Web. <[https://vk.com/topic-49428430\\_27745950](https://vk.com/topic-49428430_27745950)>. (In Russian).
8. Arseniev A.M. *Teacher Training*. Moscow: Uchpedgiz Publisher, 1962. (In Russian).
9. "Category: Waldorf Pedagogy." *Anti-sect*. N.p., 23 Mar. 2017. Web. <<https://antisekta.org/category/pedagogicheskie-sektyi/valdorfskaya-pedagogika/>>. (In Russian).
10. Cherkasova O.V. *Pedagogical Basis of Waldorf School*. Samara: Samara State University Publisher. 1995. (In Russian).
11. European Council for Steiner Waldorf Education. "Good PISA Results for the Austrian Waldorf Pupils." *ECSWE NEWS*. European Council for Steiner Waldorf Education, 17 Oct. 2009. PDF-file. <<http://www.scuolawaldorfsagrado.it/download/Ecswe-European-Council-For-Steiner-Waldorf-Education-17.10.09.pdf>>.
12. Flöistrup H.1., Swartz J., Bergström A., Alm J.S., Scheynius A., van Hage M., Waser M., Braun-Fahrlander C., Schram-Bijkerk D., Huber M., Zutavern A., von Mutius E., Ublagger E., Riedler J., Michaels K.B., Pershagen G. "Allergic Disease and Sensitization in Steiner School Children." *J. Allergy Clin. Immunol.* 117 (2006): 59 – 66.
13. "Genius of Soviet Pedagogy." *Pravda* 13 – 14 Mar. 2018. Web. <<http://gazeta-pravda.ru/issue/24-30667-13-14-marta-2018-goda/geniy-sovetskoy-pedagogiki/>>. (In Russian).
14. Goethe J.W. *Naturwissenschaftliche Schriften. Mit Einleitung und Erläuterungen im Text*. Hrsg. R. Steiner. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1883 – 1897, in 5 Bände.
15. Hamre H.J., Witt C.M., Kienle G.S., Meinecke C., Glockmann A., Willich S.N., Kiene H. "Anthroposophic Therapy for Children with Chronic Disease: A Two-year Prospective Cohort Study in Routine Outpatient Settings." *BMC Pediatrics* 9.1 (2009): 39.
16. Harald J.H., Witt C.M., Kienle G.S., Meinecke C., Glockmann A., Ziegler R., Willich S.N., Kiene H. "Anthroposophic Therapy for Attention Deficit Hyperactivity: A Two-year Prospective Study in Outpatients." *International Journal of General Medicine* 3 (2010): 239 – 253.
17. Herz G. "Waldorfpädagogik als Innovationsimpuls." *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Hrsg. F. Bonsar, E.M. Kranich. Weinheim und Basel, 1990, Bd. 21994. 387 – 405.
18. Holm C. "Das Ende der Exorzisten." *Der Spiegel* 36/2004. 30. Aug. 2004.a Web. <<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-31977067.html>>.
19. Holm C. "„Waldis“ unter Leistungsdruck." *Der Spiegel Special* 3/2004. 7. Sep. 2004.b. Web. <<http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelspecial/d-32047812.html>>.
20. Khondzinsky P., priest. "Against Steiner: Orthodoxy and Waldorf Pedagogy." *Journal of Moscow Patriarchate* 8 (2000): 71 – 83. (In Russian).
21. Khondzinsky P., priest. "Against Steiner: Orthodoxy and Waldorf Pedagogy." *Journal of Moscow Patriarchate* 10 (2000): 62 – 76. (In Russian).
22. Kornetov G.B., Romanov A.A., Salov A.I. *Pedagogy of the First Third of the Twentieth Century*. Moscow: Academy of Social Management, 2012. (In Russian).
23. Koverda I., Ovsepyan V. "Reportage on History of Photography." *Tagil Variant*. N.p., 30 Jun. 2011. Web. <<http://www.tagilvariant.ru/news/kraeved/istorija-fotografii-reportazh/>>. (In Russian).
24. Kuraev A.V., deacon. "Waldorf Pedagogy: Made in Sect." *School Theology*. Moscow: Blagovest Publisher, 1997. *e-Library Booklot.ru*. N.p., n.d. Web. <<https://www.booklot.ru/genre/religiya-i-duhovnost/religiya/book/shkolnoe-bogoslovie/read/30/>>. (In Russian).
25. Logvinov II On the reform of the school, pedagogical science, concerns about the education of the people, or subjective notes of the interested person about the struggle of our innovators with our conservatives. M.: INFOLOG. 1990. (In Russian).
26. Logvinov I.I. "On One Aspect of the Problem of 'Raising the Country from the Knees'." *Space and Time* 4 (2011): 86 – 90. (In Russian).

27. Logvinov I.I. *Past and Future of National Educational School*. Moscow: Moscow Pedagogical State Institute Publisher, 2005. (In Russian).
28. Lomonosov M.V. "Manifestation of Venus on the Sun, Observed at the St. Petersburg Imperial Academy of Sciences in May 26, 1761." *Complete Works, Volume 2: Works on Physics, Astronomy and Instrument Making, 1744 – 1765*. Moscow and Leningrad: USSR Academy of Sciences Publisher, 1955. 361 – 376. (In Russian).
29. Martyshin V.S. "Ordinary Miracle." *Pravda* 29 – 31 Dec. 2017. Web. <<http://gazeta-pravda.ru/issue/146-30643-29-31-dekabrya-2017-goda/obyknovennoe-chudo/>>. (In Russian).
30. Mathisen A. "Rhythms in Education and the Art of Life-Lefebvre, Whitehead and Steiner on the Art of Bringing Rhythmical Transformations into Teaching and Learning–Part I." *Research on Steiner Education* 6.2 (2016): 36 – 51.
31. Melitonyan Yu. "Ordinary Miracle." *Moscow City Committee of the Communist Party*. Communist Party of Russia, 29 Dec. 2017. Web <<https://msk.kprf.ru/2017/12/29/35327/>>. (In Russian).
32. Montessori M. "On Divine Essence in Child. (1935)." *The 1st of September* 54 2000. Web <<http://ps.1september.ru/article.php?ID=200005402>>. (In Russian).
33. Montessori M. *Child's Mind: Chapters from the book*. Moscow: Graal Publisher, 1997. (In Russian).
34. Oganessian S.S. *Linguistic and Didactical Foundations for Formation and Using Audio-visual Means for Teaching Russian language in National School. On the basis of Armenian-medium Schools*. Doctoral diss. Moscow, 1985. (In Russian).
35. Oganessian S.S. *Method of Filmstrips Making Using to Form Russian Oral Communication in Armenian Pupils (Case Study of Grades 4 – 6)*. Ph.D. diss. Moscow, 1974. (In Russian).
36. "Orthodoxy and Waldorf School." *LiveJournal. RUSSKIJ\_WALDORF: Walldorf in Russian*. N.p., 9 Feb. 2011. Web. <<https://russkij-waldorf.livejournal.com/19642.html>>. (In Russian).
37. Pegov V.A. *Walldorf Pedagogy in Russia: Experience of the First Three Seven Years. Review of Scientific Research*. Smolensk: Smolensk Academy of Physical Education, Sports and Tourism Publisher, 2013. (In Russian).
38. Pinsky A.A., ed. *Anthology on Waldorf School*. Moscow: Prosveshchenie Publisher, 2003. (In Russian).
39. Pitanov V. "Waldorf Schools as Schools of Anthroposophy." *Sueverie.net*. N.p., 23 Dec. 2015. Web. <<https://sueverie.net/valdorfskie-shkoly-kak-shkoly-antroposofii.html>>. (In Russian).
40. Pitanov V.Yu. "Is Rudolf Steiner's Anthroposophy Compatible with Christianity?." *The Apologist*. N.p., 21 Jan. 2012. Web. <<http://apologet.in.ua/apologetika/totalitarnye-sekty/antroposofiya--valdorfskaya-pedagogika/2217-sovmestima-li-antroposofiya-rudolfa-shtajnera-s-christianstvom.html>>. (In Russian).
41. Podlasy I. *Lectures Course of on Correctional Pedagogy for Secondary Special Educational Institutions*. Moscow: Vados Publisher, 2002. (In Russian).
42. "Propagation of Occult Teachings in the Educational System." *Anti-sect*. N.p., 23 Mar. 2017. Web. <<https://antisekta.org/rasprostraneniya-okkultnyih-ucheniy-v-sisteme-obrazovaniya/>>. (In Russian).
43. Rosslenbroich B. *Die rhythmische Organisation des Menschen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1994.
44. Ryzhova E.V. *Students Education in the Waldorf School*. Ph.D. diss. Penza, 2004. (In Russian).
45. "School of Future: On How Enthusiastic Pedagogue Saved Dying Village." *Mir 24*. N.p., 25 Sep. 2017. Web. <<https://mir24.tv/news/16269120/shkola-budushchego-kak-pedagog-entuziast-spas-umirayushchee-selo>>. (In Russian).
46. Semenov I.N. "View of Orthodox Priest on Waldorf Pedagogy." *Elena Grintal's Personal Website*. Elena Grintal, 17 Oct. 2013. Web. <<http://waldorfhome.ru/взгляд-православного-священника-на-в/>>. (In Russian).
47. Sobo E.J. "Salutogenic Education? Movement and Whole Child Health in a Waldorf (Steiner) School." *Medical Anthropology Quarterly* 29.2 (2015): 137 – 156.
48. St. Gregory of Nyssa. *Writings of St. Gregory of Nyssa*. Moscow, 1861, part 1. (In Russian).
49. St. Irenaeus Center for Religious Studies. "Archive of Reports on Anthroposophy/Waldorf Pedagogy." *Website of St. Irenaeus Center for Religious Studies*. St. Irenaeus Center for Religious Studies, n.d. Web. <<http://iriney.ru/okkultnyie/antroposofiya/-valdorfskaya-pedagogika/arxiv-soobshhenij-ob-antroposofii/valdorfskoj-pedagogike/>>. (In Russian).
50. St. Irenaeus Center for Religious Studies. "News on Cult of Amonashvili." *Website of St. Irenaeus Center for Religious Studies*. St. Irenaeus Center for Religious Studies, n.d. Web. <<http://iriney.ru/pedagogicheskie/kult-amonashvili/novosti-o-kulte-amonashvili/>>. (In Russian).
51. Steiner R. "Der pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart." *GA 24 „Soziale Zukunft“, 5.-7. Heft, Februar 1920*. Dörmach: Rudolf-Steiner-Verlag, 1982.a. 266 – 276. *Rudolf Steiner Online Archiv*. PDF-file. <<http://anthroposophie.byu.edu/aufsaeetze/s143.pdf>>.
52. Steiner R. *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik Zehn Vorträge Oosterbeek-Arnheim/Holland, 17. bis 24. Juli 1924*. Dörmach: Rudolf Steiner Verlag, 1965. *Rudolf Steiner Online Archiv*. PDF-file. <<http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/310.pdf>>.
53. Steiner R. *Erlebte Pädagogik. Schicksal und Geistesweg*. Dörmach: Rudolf Steiner Verlag, 1976.
54. Steiner R. "Freie Schule und Dreigliederung." *GA 24 Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage, 1915 – 1921, I. Jg. 1919/20, 5. – 6. Heft, August 1919*. Dörmach: Rudolf-Steiner-Verlag, 1982.b. S. 35 – 44. *Rudolf Steiner Online Archiv*. PDF-file. <<http://anthroposophie.byu.edu/aufsaeetze/s104.pdf>>.
55. Steiner R. "Goethe's Natural Scientific Works. GA 1." *TEXTARCHIVE.RU*. N.p., 12 Oct. 2008. Web. <<http://textarchive.ru/c-1071650-pall.html>>. (In Russian).
56. Steiner R. "Goethes Naturwissenschaftliche Schriften. GA Band 1." *Arbeit der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft*. Dörmach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1973. *Rudolf Steiner Archive & e.Lib*. Web. <[https://wn.rsarchive.org/Books/GA001/German/GA001\\_index.html](https://wn.rsarchive.org/Books/GA001/German/GA001_index.html)>.

## КАЛАШНИКОВ И.А. ВАЛЬДОРФСКАЯ ШКОЛА: К ОСМЫСЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ОПЫТА

- Steiner R. *Goethes Weltanschauung. GA Band 6. Rudolf Steiner Online Archiv*. 2010. PDF-file. <<http://anthroposophie.byu.edu/schriften/006.pdf>>.
57. Steiner R. "Healthy Development of Corporeal-physical as the Basis for Disclosure of Heartful-spiritual. GA 303. Sixteenth Report, January 7, 1922. Ethical and Religious Education in Particular." *TEXTARCHIVE.RU*. N.d., n.p. Web. <<http://textarchive.ru/c-2477434.html>>. (In Russian).
  58. Steiner R. *How to Achieve the Knowledge of Higher Worlds*. Yerevan, 1992. (In Russian).
  59. Steiner R. "Life of Human and Life of the Earth. The Essence of Christianity." *Lib.Ru: Samizdat Journal*. N.p., 31 Jan. 2012. Web. <[http://samlib.ru/d/demidow\\_a\\_a/lrg349.shtml](http://samlib.ru/d/demidow_a_a/lrg349.shtml)>. (In Russian).
  60. Steiner R. *Raising a Child from the Point of View of Spiritual Science*. Moscow: Parsifal Publisher, 1993. (In Russian).
  61. Steiner R. *The Art of Education. Methodology and Didactics*. Moscow: Parsifal Publisher, 1996. (In Russian).
  62. Steiner R. *The Philosophy of Freedom. The Main Features of Modern Worldview*. Yerevan, 1993. (In Russian).
  63. Stockmeyer K. *Rudolf Steiner's Curriculum for Waldorf School*. Moscow: Parsifal Publisher, 1995. (In Russian).
  64. Sukhomlinsky V.A. *I Give My Heart To Children*. Kiev: Radyanska Shkola Publisher, 1973. (In Russian).
  65. "The First Seven Years. Insights and Indications on Early Childhood from lectures by Rudolf Steiner. Torquay, August 13, 1924." *Live Education!*. N.p., n.d. Web. <<https://www.live-education.com/the-first-seven-years/#1463681954432-baf04279-6b5c>>.
  66. Tynyanova O.N. "Apology of the Argument *ad hominem*." *Space and Time* 1/2 (2015): 11 – 15. (In Russian).
  67. U.S. Department of Education. *National Education Commission on Time and Learning. Prisoners of Time. Report of the National Education Commission on Time and Learning. April 1994*. Washington, DC, 1994. *Website of the U.S. Department of Education*. U.S. Department of Education, n.d. Web. <<https://www2.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/index.html>>.
  68. Ushakova I. "Closure or Revival of Rural School? Experience of Teaching in Rural Schools in the Ivanovo and Yaroslavl Regions." *Orthodoxy.Ru*. N.p., 2 Sep. 2014. Web. <<http://www.pravoslavie.ru/73309.html>>. (In Russian).
  69. Ushakova I. "Fate of Russia Is In Teacher's Hands." *Centenary: Information-Analytical Edition of the Foundation for Historical Perspective*. Foundation for Historical Perspective, 27 Aug. 2015. Web. <[http://www.stoletie.ru/russkiy\\_proekt/sudba\\_rossii\\_v\\_rukah\\_uchitela\\_839.htm](http://www.stoletie.ru/russkiy_proekt/sudba_rossii_v_rukah_uchitela_839.htm)>. (In Russian).
  70. Vasiliev V.A. "Invisible Member of the Russian Education." *In Defense of Science* 2 (2007): 31–35. PDF file. <[http://www.biophys.ru/archive/bulletin/vzn\\_02\\_p31.pdf](http://www.biophys.ru/archive/bulletin/vzn_02_p31.pdf)>. (In Russian).
  71. Voloskova N.N. "Formation of the Graph-motor Component of writing in Primary School Pupils." *Writing and Reading: Learning Difficulties and Correction*. Ed. O.B. Inshakova. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publisher, 2001. 193 – 199. (In Russian).
  72. von Heydebrand C. "Curriculum of Free Waldorf School." *Private School* 2 (1997): 8 – 10. (In Russian).
  73. "Waldorf Education in Canada. The Our Kids Guide to Waldorf Schools and Programs in Canada." *Our Kids™*. N.p., n.d. Web. <<http://www.ourkids.net/waldorf-schools.php>>.
  74. "Walldorf Pedagogy: Essence and Features." *Waldorf Pedagogy on the Don*. N.p., 2012. Web. <<http://waldorfdon.ru/index.php?page=6>>. (In Russian).
  75. Waldorf School at Moraine Farm. "Waldorf Moraine. Waldorf Schools, Girls & Science." *Website of Waldorf School at Moraine Farm. Blog*. Waldorf School at Moraine Farm, 18 Jul. 2017. Web. <<http://blog.waldorfmoraine.org/2017/07/waldorf-schools-girls-science/>>.
  76. Yaroslavl Waldorf School. "Reviews of Our School-Garden." *School-Garden in Volnaya Street: Yaroslavl Waldorf School*. Yaroslavl Waldorf School, n.d. Web. <[http://yarwald.ru/school/otzyvy\\_o\\_nashej\\_shkole-sad/](http://yarwald.ru/school/otzyvy_o_nashej_shkole-sad/)>. (In Russian).
  77. Zagvozdkin V.K. "Alternatives of the Waldorf Pedagogy." *Psychological Science and Education* 1 (2002): 26 – 34. (In Russian).
  78. Zagvozdkin V.K. "On Waldorf Pedagogy and Its Critics." *The Human* 1 (1998): 154 – 168. (In Russian).
  79. Zagvozdkin V.K. "Prospects of Waldorf Pedagogy." *Psychological Science and Education* 1 (2002): 26 – 34. (In Russian).
  80. Zagvozdkin V.K. "Universal Education: Essence and Meaning of Waldorf Pedagogy." *Director of School* 1 (2000): 41 – 49. (In Russian).
  81. Zagvozdkin V.K. "Universal Education: Essence and Meaning of Waldorf Pedagogy." *Director of School* 2 (2000): 57 – 66. (In Russian).
  82. Zagvozdkin V.K., ed. *Waldorf Curricula*. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publisher, 2005. (In Russian).
  83. Zenkovsky V.V. *Problems of Education in the Light of Christian Anthropology*. Moscow: Brotherhood in the Name of All-Merciful Savior Publisher, 1993. (In Russian).

**Cite MLA 7:**

Kalashnikov, I. A. "Waldorf School: Towards Understanding Pedagogical Ideas and Experience." *Electronic Scientific Edition Almanac Space and Time* 16.1–2 (2017). Web. <2227-9490e-aprovr\_e-ast16-1\_2.2018.41>. DOI 10.24411/2227-9490-2018-11043. (In Russian).