

# Вертикальные учебные планы вальдорфских школ: родной язык и грамматика (1–3-й классы)

Е. Дюнфорт, Р. Патцлав, Х. Ширмер, М. Шухардт, М. Цех

## Открытие учебных планов и определённая педагогика

Если в *горизонтальном учебном плане* был представлен общий обзор отдельных предметных областей в пределах одной или нескольких объединённых ступеней обучения (скажем, в пределах первого или пятого классов, младшей, средней или старшей ступени), то *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.

По поводу вертикального учебного плана следует обязательно заметить следующее: валь-

дорфская педагогика — это педагогика постоянно обновляющаяся как изнутри, так и под воздействием внешних факторов. Это значит, что отдельный учитель призван осуществлять педагогическое исследование, исходя из восприятия актуального развития ребёнка и с учётом меняющегося (исторического) времени. В результате этого исследования и формируется учебный план<sup>1</sup> каждого учителя. Именно это имел в виду Рудольф Штайнер, давая советы первым вальдорфским учителям в курсах лекций об «*Общем учении о человеке как основе педагогики*»<sup>2</sup>, в последующем курсе «*Искусство воспитания. Методика и дидактика*»<sup>3</sup> и в «*Семинарских обсуждениях и лекциях по учебному плану*»<sup>4</sup>. Он твёрдо рассчитывал на педагогическую фантазию, на ответственность учителя перед развивающейся личностью молодого человека и на безусловное применение всего, что признано необходимым в методико-дидактическом плане. «У нас в вальдорфской школе мы, с одной стороны, имеем дело с определённой педагогикой, а с другой стороны, обладаем максимально возможной свободой... Весь наш учебный план является чем-то определённым только в смысле духа<sup>5</sup>, в то время как в отдельных действиях мы обладаем наибольшей свободой, которую только можно себе представить»<sup>6</sup>.

«Определённая педагогика», «определённая только в смысле её [общего] духа» проистекает из упомянутого выше «Учения о человеке»<sup>7</sup>. И в наше время для учителей вальдорфской школы это учение о человеке Р. Штайнера оказывается источником, из которого в работе на конференциях и в процессе собственного поиска исходят импульсы для педагогических действий. С другой стороны, из этого вытекает то, каким образом прорабатывается учебный материал.

«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»<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Здесь имеется в виду не документ, который должен составлять каждый учитель, а планирование учителями своей работы в конкретном классе конкретного географического региона.

<sup>2</sup> Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. М., 1996.

<sup>3</sup> Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика. М., 1996.

<sup>4</sup> Штайнер Р. Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану. М., 1995.

<sup>5</sup> Имеется в виду традиционная коннотация «духа и буквы», т.е. учебный план, зафиксированный в текстах, следует принимать согласно его духу, а не букве (ред).

<sup>6</sup> Steiner R. Worte zu einer Aussteiung von Sthulerarbeiten. GA 307. 8.8. 1923.

<sup>7</sup> «Учение о человеке» — досл. «человековедение»: термин, употребляемый Р. Штайнером в противовес термину «антропология», как тот употреблялся в начале XX века в смысле сугубо позитивистского, эмпирического исследования человека. Ввиду развития науки о человеке в XX веке это противопоставление потеряло свою остроту. Термин «учение о человеке» представляется не совсем удачным, так как слово «учение» в научно-философском языке выступает аналогом слов «теория» или «доктрина», определяемых как совокупность положений об определённой области знания. Идея же Штайнера состоит в отказе от «учения» в пользу индивидуального познания или понимания. При этом учение о человеке должно служить помощью такому индивидуальному процессу, его поддержкой.

<sup>8</sup> Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика. М., 1996. С. 160.

Предлагаемый учебный план следует понимать с учётом данной мысли Штайнера, имеющей для вальдорфской педагогики принципиальное значение: если учебный план станет жёстким руководством и будет выполняться буквально, то перестанет соответствовать тому, что задумывалось как вальдорфская педагогика. Речь ни в коем случае не может идти о том, чтобы предпринимать субъективно-произвольные изменения в общем содержании и акцентах в рамках отдельных тем, имеющих ключевое значение и обоснованных человековедчески. Для такого изменения необходимы основательные и ответственные педагогические исследования.

Здесь следует указать на необходимость обучения и повышения квалификации учителей, которые дают возможность педагогам составлять учебные программы изложенным выше образом. Это начинается на вальдорфском учительском семинаре, продолжается на еженедельных учительских конференциях и расширяется и углубляется на регулярных конференциях по предметам.

## Родной язык

### 1–3-й классы

#### Общие положения и цели преподавания с 1-го по 8-й класс

Преподаванию родного языка Рудольф Штайнер придавал огромное значение. В своих педагогических лекциях, а также в лекциях на антропософские темы он неоднократно обращался к рассмотрению языка и педагогическим аспектам работы с языком. При этом особенностью его подхода, который нашёл своё отражение и развитие на практике в вальдорфских школах — как в содержании, так и в методах — является то, что наряду с многосторонним рассмотрением языка как такового Р. Штайнер делает акцент на связи языка со всем целостным существом человека (ребёнка), его мышлением, переживанием и волей. Способность к речи связывается им не только с интеллектом и чувствами, но и со всем физическим развитием: «Речь — это преобразованное движение и преобразованное равновесие человека»<sup>9</sup>.

Основываясь на многочисленных феноменах, Р. Штайнер указывал, что в обретении маленьким ребёнком двух важнейших способностей — умения ходить и умения говорить — есть много общего. Желание ползающего малыша встать вызвано силами подражания, ориентирующимися на окружающих взрослых. Способность же

реализовать свою потребность встать прямо берёт начало в духовном ядре индивидуальности, в «Я» человека. Таким образом, именно «Я» побуждает человека встать вертикально». Когда ребёнок учится ходить, происходит «встройка человека, ориентировка... в том смысле, что полное равновесие его организма и всех возможностей его движения гармонично вписываются в равновесие и возможности движения Вселенной, поскольку мы в ней находимся. Когда мы учимся ходить, мы ищем своеобразное, присущее только человеку положение равновесия во Вселенной». Аналогичные процессы ориентировки, связанные с «Я» человека, происходят и при освоении ребёнком родного языка. Ребёнок находит себя, своё положение в «душевном» мире, учится двигаться в нём. Опишем это несколько подробнее.

Равновесие в прямостоянии обретается между силой тяжести и усилиями по её преодолению. Ребёнок осваивает различные направления пространства: верх — низ, спереди — сзади, право — лево. Такие же полярности есть и в языке, например, говорение и слушание. Кроме того в языке действуют такие противоположности, как пластический элемент, благодаря которому образуются звуки, и ритмически-мелодический, музыкальный элемент, дающий звучать слову и предложению, сообщаящий звучащей речи особую окраску. И, наконец, есть ещё две области, в которых (в каждой по-своему) язык существует как таковой: поэтическое слово (этот элемент речи передаётся с древнейших времён в виде мифов и культовых текстов) и то, что хотя и содержится в первом, но являет особую составную часть языка, а именно — строение языка, постоянство его формы.

Ребёнок вживается в это многообразие языка постепенно. При этом он стремится обрести себя в языке, в равновесии противоположностей пережить гармонию и шаг за шагом создать своё собственное поле: *свой* язык. В начале овладения языком у ребёнка возникает неосознанная потребность найти равновесие между собственным изъяснением и восприятием обращённой к нему речи окружающих, которая также даёт импульс к самовыражению. Уже на самом раннем этапе, но также и во всём дальнейшем овладении языком справедливо следующее: чем больше эти противоположные стороны языка будут

<sup>9</sup> Ссылки на литературу в основном задуманы как предложение для учителей, чтобы они сами могли делать выбор из возможно более обширного материала. Для стран (кроме немецкоязычных) должны быть разработаны и представлены данные и предложения на материале литературы соответствующих стран. Проводимые здесь названия и критерии отбора при этом носят характер рекомендаций.

действовать вместе, во взаимной игре полярных сил, тем шире и вместительнее будет образовываться это собственное «срединное поле». То, что живёт в хороших детских стихах для самых маленьких: радость переживания звуков (гласных и согласных), с одной стороны, а с другой — ритм, мелодика и интонация, важно продолжить и расширить по мере взросления ребёнка и в школьном возрасте: в стихах, балладах, художественной прозе и первых драматических произведениях. Одновременно этот поэтический материал подлежит возрастающей дифференциации и поднятию на уровень осознания. Таким образом, весь комплекс, именуемый «художественной речью», образует один полюс. Другой полюс — рассмотрение строения языка, т.е. грамматика. Оба полюса помогают развитию способности к общению, беседе, а также к проявлению себя в речи.

Формирование речи у ребёнка, с точки зрения Р. Штайнера, находится в тесной связи со всем совокупным развитием и особенно с движением. Педагогически это значит, что мы способствуем развитию речи не только тогда, когда ребёнок 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 особой характерной чертой вальдорфского подхода к обучению языку. Каждый элемент обучения должен быть задействован и связан с целым. В этом случае мы используем весь потенциал работы с языком для развития задатков и способностей ребёнка.

С первого школьного дня учитель самыми разнообразными способами упражняет и поддерживает у учеников ощущение и вкус к художественной стороне языка, дабы сообщить ребёнку переживание языка как целого. Изучение грамматики, направляющее внимание на элементы и структуры языка, начинается лишь на третьем году обучения, причём ей уделяется значительное место. Всё остальное — умение пересказывать, описывать и излагать, пополнение словарного запаса, а также умение читать и навыки правописания — разыгрывается между этими двумя полюсами (художественным, целостным и структурным, связанным с элементами), подпитывается из «равновесия» между ними, опре-

представляется целесообразным дальнейшее изложение учебных программ с 1-го по 3-й класс давать по следующим рубрикам: «Развитие речи», «Грамматика», «Способность к устному и письменному выражению» (сюда относятся: обучение элементарной грамоте, расширение словарного запаса и т.п.). Раздел «Общие подходы и мотивы преподавания» занимает значительно больше места, чем «Возможное содержание уроков». Последнее находит своё выражение главным образом в рекомендованной литературе<sup>10</sup>.

### 1-й класс

#### Развитие речи

С первого года обучения уделяется особое внимание воспитанию культуры речи. Огромные возможности для этого предоставляет особая форма *основного урока*, который продолжается один час сорок пять минут без перерыва. Начинаясь с *ритмической части* и заканчиваясь *рассказом*, основной урок создаёт определённый ежедневный ритм в преподавании и вносит в заключительной части элемент покоя.

Основной урок начинается с того, что дети вместе с учителем читают хором утреннее изречение (*Morgenspruch*). Далее следует ритмическая часть, в которой рецитирование (т.е. чтение вслух) стихов чередуется с короткими музыкальными упражнениями (пение, игра на лире и флейте). Здесь проявляется существенное отличие детей школьного возраста от дошкольников. Стихотворения, которые с ними разучивают, не просто становятся длиннее и сложнее. Наряду с детскими стихами со школьниками уже можно читать и «взрослую» поэзию, например, таких авторов, как Клеменс Брентано, Ахим фон Арним, Гёте, Эдуард Мёрике, Теодор Фонтане. В ритмическую часть также могут входить ритмические игры. Через несколько недель программа ритмической части меняется.

Чтобы провести ритмическую часть качественно, учитель должен выстраивать собственное отношение к языковым образам в лирике и упражняется в чтении стихов. Образование вальдорфских учителей включает обучение специальному искусству речи, называемому «*Sprachgestaltung*» (дословно «формирование речи»). Кроме того, во многих школах есть специалист-рецитатор (*Sprachgestalter*), который может помочь классному учителю в его подготовке и упражнениях. К тому моменту, когда учитель собирается первый раз прочитать стихотворение в классе, он должен не просто вы-

<sup>10</sup> См.: Учебные программы Вальдорфских школ. М., 2005. С. 153.

деляется доминированием то одной, то другой стороны.

учить его наизусть, а хорошо проработать различные его планы — звуковой, ритмический, образный. Сначала учитель читает стихотворение сам, представляя его ученикам, затем, повторяя за ним строчку за строчкой, дети вовлекаются в хоровое recitation. Таким образом, стихотворение запоминается ученикам художественным образом.

Ритмическая часть включает также специальные речевые упражнения и скороговорки — как для класса в целом, так и для отдельных детей, если их произношение требует особого внимания и заботы. Присутствуют в ритмической части и упражнения, помогающие ребёнку осваивать пространство: верх — низ, право — лево, спереди — сзади. Последняя четверть часа — так называемый *рассказ в конце основного урока* — полностью относится к художественной речи. В докладе для учителей Базеля Рудольф Штайнер говорил о том, что всё обучение языку должно быть прежде всего художественным. «Чувство языка ребёнок приносит с собой в школу. Чувство языкового стиля мы должны постараться развить в ребёнке ещё до девяти лет».

Весь первый год школьного обучения детям рассказывают народные сказки. Учитель должен именно рассказывать их, а не читать, при этом соблюдая особый стиль, присущий народным сказкам. Образы и темы подлинных народных сказок являются общим духовным достоянием человечества. Но то, как это наследие проявляется в том или ином конкретном народе и живёт в его языке, лучше всего открывается именно в народных сказках этого народа, составляя особый стиль сказок. Поэтому народные сказки открывают доступ к этому наследию носителям языка. Из этого следует, что классным учителям разных стран необходимо по преимуществу использовать сказки тех народов, которые проживают в их стране. Рассказывая сказки, учитель должен сохранять их специфический колорит, ясность и образность.

В немецкоязычных странах наиболее подходят сказки братьев Гримм. Сказочные образы в них наиболее прозрачны, и это позволяет пережить стоящую за ними реальность. В сказках братьев Гримм преобладают простые и сложносочинённые предложения, которые позволяют передать картину наиболее объективно, безоценочно. Простой языковой строй сказки, если учитель последовательно придерживается его, помогает не разрушить хрупкую образную ткань, невольно включая в неё элементы современного мировосприятия. Тема влияния, которые оказы-

вают подлинные народные сказки на развитие детской души, заслуживает особого рассмотрения. Здесь же речь идёт о роли языка сказок. Опыт показывает, что там, где классный учитель относится к рассказыванию сказок с необходимой серьёзностью, дети быстро забывают те стереотипы, которые они приобрели, просматривая фильмы-сказки и слушая пластинки, на смену им приходит готовность по-настоящему слушать и воспринимать сказочные образы. Обычный язык сказок, их стилистические особенности дети воспринимают как нечто новое, с чем они могут сродниться, и они с удовольствием подхватывают полюбившиеся им обороты.

В первом классе начинаются и первые упражнения в пересказе; учитель рассказывает следующую сказку лишь после того, как дети перескажут то, что он излагал прежде. Это можно делать непосредственно перед тем, как учитель начнёт своё повествование, или в средней части основного урока. Сначала учитель вызывает исключительно добровольцев, но постепенно каждый ребёнок должен научиться рассказывать всему классу. В случае необходимости ему помогает учитель, но эта помощь должна быть как можно более незаметной.

### Грамматика

Грамматика как таковая в первом классе ещё не изучается. Обращать внимание на грамматическое строение языка — это задача учителя. Он может делать это, например, в своей речи, выразительность которой более выпукло даёт проступить грамматическому строению предложений и делает строй языка слышимым для учеников, особенно в ритмической части и рассказе в конце урока.

### Способность выразить себя устно и письменно.

#### *Начальное обучение письму и чтению*

Первый год обучения посвящён преимущественно обучению детей письму. Эта деятельность, связанная с активностью и мелкой моторикой, является для ребёнка более органичной, чем чтение. Переход от письма к чтению произойдёт, когда дети созреют для этого шага; и тогда они осваивают чтение практически без усилий.

Благодаря такому подходу многие дети и родители, прежде всего матери, освобождаются от стрессов и страха. Медленный характер процесса обучения письму и чтению в вальдорфской школе обоснован антропологически. В педагогических докладах Р. Штайнера имеется много

высказываний по этому поводу. Ребёнок должен душевно созреть, чтобы быть способным усвоить навыки письма и чтения без ущерба для своего здоровья и развития. В психологии известно, насколько сложны взаимосвязи в этом процессе: «Обучение письму в детском возрасте — интенсивный процесс, длящийся годами, оказывающий важнейшее действие на определённые клеточные системы.... Письмо — трудная деятельность, потому что в неё включается целый ряд сложных движений; и сложные последовательности движений могут удаваться лишь в том случае, если они оказываются отработанными в ходе упражнений. Такие упражнения — зрительно-двигательная деятельность памяти, обладающая материальным субстратом. Упражнения вызывает тончайшие изменения в двигательных центрах центральной нервной системы».

Процесс непосредственного обучения письму тщательно подготавливается. В этот процесс включаются оба полюса языка. С одной стороны, ведётся работа со *звуками*, а с другой — с *формами*, содержащимися в письменных знаках.

Знакомству с буквами предшествует рисование прямых и изогнутых линий, причём именно рисование, а не письмо: рисуют крупно, восковыми мелками на больших листах бумаги, мелом на доске и т.д. Таким образом, путём элементарных упражнений закладывается основа, которая очень поможет детям полноценно освоить письмо и позже, исходя из этого опыта, — чтение.

Лишь после подготовительного периода рисования форм появляются буквы. Для букв, обозначающих согласные звуки, справедливо общее правило, что они даются ученикам в образах, «картинках», отражающих предметы. «Почти все согласные можно представить при помощи рисования чётко очерченных предметов, либо удерживая в рисунке движение». Разумеется, первоначальная вводная картинка-образ быстро превращается в обычный значок для письма — букву, иначе это не соответствовало бы закономерностям буквенного шрифта.

Гласные звуки имеют особый характер. С их помощью человек может выражать свои чувства: восхищение восклицанием «А!», удивление — возгласом «О!». На основе таких переживаний, их кратких описаний и образов, можно вводить буквы, обозначающие гласные звуки. Существенную помощь в этом оказывают занятия эвритмией.

Таким образом, знакомство детей с буквами обогащается и оживляется самыми разными путями. Если вначале преобладал синтетический метод, то затем его можно оживить, введя некоторые буквы аналитическим способом. Новая буква появляется внутри слова, которое учитель пишет на доске, говоря детям, что это слово значит. (Например: *н* в слове *сноп* в том случае, если *с*, *о*, *п* уже знакомы ученикам, и т.д.) Подобное чередование синтеза и анализа значит гораздо больше, чем простая помощь в учении. Рудольф Штайнер говорил, что оба эти действия так же необходимы ребёнку, как бодрствование и сон, вдох и выдох.

Существенную роль в начальном преподавании играют также упражнения, развивающие осознанное и уверенное владение правой и левой сторонами. Рудольф Штайнер называет это «развитием ловкости ребёнка по отношению к самому себе при помощи образного мышления». Например, детям говорят: «Положите правую руку на левое колено, на правое ухо; дотроньтесь средним пальцем левой руки до большого пальца правой, указательным пальцем правой руки до большого пальца левой ноги; прикоснитесь сзади правой рукой к левому плечу, указательным пальцем правой руки к большому пальцу левой ноги!» и т. д. Эти упражнения требуют концентрации и быстрой реакции. Им уделяется время при занятиях эвритмией. Той же цели служит и определённый вид упражнений в рисовании форм — когда нужно нарисовать зеркальное отражение (относительно вертикальной или горизонтальной оси) какой-либо формы.

Изучение букв и сопровождающие его разнообразные упражнения — не единственное содержание средней части основного урока. Учитель также рассказывает коротенькие образные истории о природе, о людях и технике, окружающие детей. Эти темы наряду с приметам времени года, природными явлениями, праздниками, а также сообщениями самих детей и загадками дают материал для бесед и являются основой для работы по развитию речи в соответствии с возрастом. В ходе бесед дети должны учиться ясно излагать свои наблюдения и переживания, говорить громко и отчётливо, а также внимательно слушать своих одноклассников. И тому и другому дети учатся только при терпеливом, последовательном руководстве, постоянно упражняясь.

Приблизительно к концу первого полугодия дети должны познакомиться со всеми буквами. Далее для упражнения они пишут крупными



буквами небольшие тексты, а точнее, вырисовывают их толстыми восковыми мелками в больших нелинованных тетрадях (формат А4), примерно по три строчки на странице. При этом ученики должны с каждым днём увереннее воспринимать слова в целом, узнавать их (следовательно, речь не идёт о настоящем чтении!)<sup>11</sup>.

## 2-й класс

### Развитие речи

Во втором классе содержание ритмической части в целом остаётся прежним и продолжается дальнейшее развитие навыков. Однако теперь ученики не только хором recитируют стихи вместе с учителем, но и самостоятельно читают выученные наизусть стихотворения. Разыгрываются маленькие истории, причём особенно подходят для этого рассказы с ритмичным языком. (В качестве примера можно назвать: Клеменс Брентано (Clemens von Brentano), «Die erschreckliche Geschichte vom Hahnchen und vom Huhnchen» из «Des Knaben Wunderhorn». Речь идёт о сказке с сюжетом, повторяющимся и на других языках, например, на английском. Поскольку материалом для рассказывания в этом году являются басни, их можно также recитировать, а лучше всего разыгрывать во время занятий эвритмией. Разыгрывать можно небольшие сцены из легенд, которые тоже рассказывают во втором классе.

**Материал для рассказывания** — басни и легенды о святых, которые представляют собой противоположные проявления человеческой природы. В баснях это качества, коренящиеся в телесно-душевном: жадность, хитрость, зависть (в баснях их часто олицетворяют животные). В житиях святых мы видим совсем иной образ человека, святой приводит свои односторонности в гармонию и, служа Богу, обретает силы для служения людям. Хорошо брать разные сюжеты, например, в средней и южной Европе есть много примечательных историй о святых, а легенды из Ирландии и Шотландии имеют иную своеобразную окраску.

Стиль как басен, так и легенд о святых очень отличается от стиля сказок, и учитель должен следить, чтобы при пересказе дети старались сохранять их особенности. Басни (Эзоп, Леонардо да Винчи, Гёте, Лессинг) сначала вызывают удивление своей краткой ясностью («Уже всё?»), зато потом дети обычно замечают, что сюжеты басен — прекрасный материал для размышления. Однако разговор об этом следует начинать не сразу после того, как вы рассказали басню впервые, а несколько дней спустя, ког-

да дети уже несколько раз услышали её и сами пересказали. Холодок басенного стиля в большой степени уравнивается той приятной атмосферой, которая обычно царит в историях о жизни и деяниях святых.

### Грамматика

Во втором классе грамматика как таковая по-прежнему не преподаётся, учитель продолжает делать то, что было рекомендовано ранее.

### Способность выразить себя через язык устно и письменно

#### Письмо и чтение

В течение второго года в основном продолжается, углубляется и расширяется начатое в первом классе. Больше уверенности достигается в письме. Дети узнают образ слова (этим начали заниматься в конце первого класса); определяют, из каких букв и звуков состоит слово; пишут по памяти простые слова на доске; ищут возможности замены звуков и букв. Речь идёт о том же, о чём и в методе А. и Е. Керн, поборников целостного обучения чтению (концепции, широко распространённой в 1930–60-е годы), и что называли разрушением и созданием формы, или «волшебством». Учитель старается внимательно следить, какие дети отказываются от подобных заданий у доски, и пытается понять, не связано ли такое поведение с возможными трудностями. Нужно осторожно и тактично поработать с этими трудностями, прежде чем они станут осознанными для самого ребёнка, что может быть связано с душевной травмой.

Вводятся мелкие печатные буквы. Рисование крупных букв восковыми мелками сменяется чётким изображением букв, выполненных цветными карандашами. Дети по-прежнему упражняются в письме в больших нелинованных тетрадях (формат А4), причём проставленные на левом краю страницы точки позволяют «видеть» в воображении линейку, облегчая детям задачу. Стремление ориентироваться в плоскости листа подкрепляет желание красиво оформить страницу в тетради. Рудольф Штайнер придавал этому большое значение, ибо пишущий интенсивнее связан со своей деятельностью.

Теперь дети уже могут записывать и достаточно длинные стихи, и короткие рассказы, так что тетради приобретают новое значение — они становятся как бы первым букварём, предшественницами первой книги для чтения

<sup>11</sup> См.: Учебные программы Вальдорфских школ. М., 2005. С. 159.

и основой для совместной тренировки в узнавании написанного слова.

Целенаправленные упражнения в чтении начинаются через несколько месяцев после начала учебного года. Очень подходит для этого время перед Рождеством. В этот момент у детей появляется первая книга для чтения. Обнаруживается, что многие дети уже умеют читать. Они будут помогать тем, кто продвигается медленнее.

Вальдорфская педагогика, основываясь на антропологии развития, выступает категорически против стремления любыми средствами обучить чтению как можно раньше. Она, конечно, признаёт тот факт, что интерес к чтению в наше время снизился, и эта тенденция нарастает. Вальдорфские учителя стремятся этому противодействовать, стараются побудить детей читать, заботливо подбирают классные библиотеки, рассказывают о книгах, налаживают контакты с общественными библиотеками. Кроме того очень важно беседовать на эту тему с родителями.

Первые небольшие задания в правописании учитель готовит очень основательно и показывает детям, как они могут их правильно делать.

Писать самостоятельно выбранные или придуманные тексты предоставляется свободному желанию самих учеников<sup>12</sup>.

### 3-й класс

#### Развитие речи

В третьем классе дети совершают существенный шаг в своём развитии. Учитель отчётливо это видит, когда большинству учеников исполняется девять лет. Рудольф Штайнер неоднократно указывал на значение этого этапа развития, когда «ребёнок приближается к тому, чтобы всё сильнее и сильнее отделять себя от окружения».

Ребёнок всё больше переходит от чувства «Я» к «Я»-сознанию. «В это время ребёнок, следуя своей природе, неосознанно испытывает учителя, должен сказать, совершенно неслыханным образом. Он испытывает его на предмет того, действительно ли учитель несёт в себе мир».

Ребёнок хотел бы убедиться: «Да, он знает намного больше, чем мне казалось! Учитель вдруг возвышается в восприятии ребёнка».

Эту особую ситуацию в развитии ребёнка учитывает учебная программа: в третьем классе, с

одной стороны, «собирается» и подытоживается всё то, чем дети занимались

раньше, а с другой — появляется много совершенно нового.

На занятиях **эвритмией** много места занимают стихи о природе: они отвечают жизнеощущению детей. Для творений романтиков время ещё не наступило, зато охотно читаются описательные стихи, особенно если у них ярко выраженный ритм и чёткие рифмы. Не следует отказываться и от шуточных стихотворений. На эпохах «природа и культура» (включающих в этом году строительство дома, приготовление раствора, вообще всё, связанное с ремёслами, крестьянским трудом и проч.) могут создаваться различные тексты, в том числе стихи и рифмы, написанные самим учителем. Возможна постановка небольших спектаклей.

**Материалом для рассказывания** являются сюжеты Ветхого Завета. Истории о сотворении мира и создании человека, которому Бог передал Землю как место человеческой жизни и труда, обращают внимание учеников на сотворённую природу. От учителя зависит, какие сюжеты он выберет для своих рассказов, о ком из великих он пожелает поведать детям — о Ное, Аврааме, Моисее и т.д. Он должен стараться передать мощный язык Ветхого Завета — и тем самым сохранить эти древние события на должной высоте. Так, через слушание и пересказ у учеников развиваются первые ощущения стиля. Для третьего класса есть книга для чтения: «Und Gott sprach». Ценный материал можно найти также в иудейских сказаниях.

#### Грамматика

В третьем классе начинается первая ступень изучения грамматики. Целесообразно запланировать её на второе полугодие, когда большинству детей уже исполнится девять лет.

Для преподавания грамматики Рудольф Штайнер дал совершенно новые импульсы и всё время надеялся увидеть их осуществлёнными на практике. Для учителей, которые ещё оставались во власти старых представлений о грамматике, этот переход оказался нелёгким. В этом можно убедиться, читая материалы последних педсоветов, на которых присутствовал Штайнер. Его неудовлетворённость, вызванная посещением уроков родного языка, привела, однако, к появлению очень ценных для вальдорфской педагогики указаний. Рудольф Штайнер говорил о том, что должно служить подходом к «живой грамматике»: дети должны суметь связать **чувство** со всеми немецкими или латинскими терминами, они должны «обрести чувство того, что представляет собой Perfekt, что представля-

<sup>12</sup> См.: Учебные программы Вальдорфских школ. М., 2005. С. 162.

ет собой Prasens». Чтобы выполнить это требование, конечно, нужны **знания**, но их одних недостаточно для достижения педагогических целей.

Начало преподавания грамматики Р. Штайнер вводит на основе высказывания, часть которого мы уже цитировали. Речь шла о том, что «чувство стиля в отношении языка мы должны постараться развить в ребёнке ещё до девяти лет». Далее говорится: «Мы достигнем этого, если с нашей помощью ребёнок осознаёт разницу между предложением утвердительным, предложением вопросительным и предложением, эмоционально окрашенным (Empfindungssatz). Если он будет произносить эмоционально окрашенное предложение с интонацией, отличающейся от интонации утвердительного, если мы обратим внимание ребёнка на то, что утвердительное предложение произносится нейтрально, ровно, а эмоционально окрашенное предложение с особым оттенком чувства. Мы достигнем этого, если будем работать над художественным элементом речи и затем из этого художественного элемента станем развивать грамматику и синтаксис».

До конца восьмого класса (и даже далее!) эта тема звучит в разных вариантах: развивать весь мир грамматических форм, исходя из художественного элемента и опираясь на чувство языка.

Термином «утвердительное предложение» (Behauptungssatz) Рудольф Штайнер обозначает предложение повествовательное: на это однозначно указывает его описание (нейтрально, ровно). Вопросительное предложение есть и в общепринятой классификации. Однако, вводя третий тип предложений — Empfindungssatz, Штайнер отклоняется от общепринятой классификации. Обычно на этом месте стоит побудительное предложение. Не станем здесь приводить мотивировку Рудольфа Штайнера по поводу типов предложений. А на практике — именно эмоционально окрашенное предложение оказывается источником интереса и радости. Причём именно в тот момент, когда мы приступаем к изучению грамматики, оно даёт богатую возможность разбудить в ребёнке силу чувств, расширить её и дифференцировать. Три типа предложений составляют единственный материал первой эпохи (примерно две недели). Сравнивая три типа предложений, учитель обращает внимание на интонацию, ударение, мелодику, таким образом, новые знания ученики приобретают исключительно через художественное.

Вторая эпоха знакомит с тремя основными частями речи: Namenswort — по-русски «слово-

имя» (существительное), Wiewort — «слово-свойство, слово-качество» (прилагательное), Tuwort — «слово-действие» (глагол). Дети должны осознать, что все эти три типа слов существуют в языке. Новой здесь прежде всего является задача, которую Рудольф Штайнер ставил перед классными учителями при их подготовке к этой эпохе: «Во всём, что выражается существительными, мы осознаём свою человеческую самостоятельность. Благодаря тому, что мы учимся обозначать вещи именами существительными, мы обособляем себя от внешнего мира... Совсем иначе обстоит дело с прилагательными. Когда я говорю «стул синий», то выражаю этим нечто, что соединяет меня со стулом. Свойство, которое я воспринимаю, объединяет меня со стулом... Если я произношу глагол «человек пишет», я не только соединяюсь с сущностью действия, которое обозначает этот глагол, но и включаюсь в это действие, которое физически совершает кто-то другой».

Это совершенно необычный подход к изучению темы «части речи». Рудольф Штайнер обосновывает его так: «Когда вы знаете о частях речи такие вещи (как было сказано выше), вы будете говорить о существительном, прилагательном и глаголе с совершенно другим отношением, чем если бы сознание этих вещей отсутствовало».

Вместо того чтобы заниматься простой классификацией слов в систему (частей речи), мы обращаемся к человеку и задаёмся вопросом: какое действие вызывают в нём три основные части речи и каким образом язык помогает ему осознать своё место в окружающем мире. Именно к этому побуждает учителя данное высказывание Рудольфа Штайнера. Естественно, в такой формулировке эта задача ставится только перед учителем, а не перед детьми, тогда они смогут почувствовать «совершенно другое отношение», которое в свою очередь оказывает отчётливое влияние на преподавание. Таким образом, учитель создаёт особое пространство, в котором дети познают, что в языке есть существительные, прилагательные и глаголы (Namens-, Wie- и Tuworter).

Есть общая рекомендация для упражнений, в том числе и начальных: не следует брать «интересные» примеры, тем более примеры из художественной литературы, так как это может отвлечь от изучаемой грамматической категории. В данном случае именно **она** должна вызывать интерес. Лучше обратить взгляд на то, что окружает детей: **Что** это там такое? **Какое** оно? **Что** **делает** он, она и т.п.? Естественно, чтобы достичь полного понимания, позже нужно будет



выйти за эти рамки и задавать вопросы обо всём, что известно детям: назови всех животных, которых ты знаешь, профессии людей, вещи; опиши, какие они; вспомни, что они делают. И ответами на эти вопросы будут существительные, прилагательные и глаголы. Рифмы вносят в такую работу оживление и очень помогают.

Следующая ступень — рассмотрение форм существительного (склонение) и глагола (спряжение). Для этого учитель составляет загадки с падежными вопросами: кто, кого, кому, кого, кем, о ком (в немецком языке всего четыре вопроса: Wer? Wessen? Wem? Wen?). Понятно, что лучше всего по возможности ставить вопросы без предлогов. В качестве отгадок следует брать существительные разного рода. Здесь мы не будем приводить другие загадки, это поле деятельности для фантазии учителя.

Термины, обозначающие отдельные формы или процессы, не вводятся. Дети учатся следующему: существительные изменяются определённым образом; вопросы и ответы соотносятся между собой, так говорить правильно. Это же относится и к знакомству со спряжением.

#### **Способность выразить себя устно и письменно**

##### **Письмо и чтение**

В третьем классе вводится прописной шрифт (обычно это «латинский начальный шрифт», Lateinische Anfangsschrift) — и теперь дети пишут уже совсем «по-настоящему». В связи с этим некоторые дети начинают писать «как взрослые», то есть быстро и нечётко. С этим непременно нужно бороться.

Для упражнений (теперь много времени отводится отработке соединений букв) детям даются тетради с тонкими цветными линейками, обозначающими верхние и нижние границы строчных и заглавных букв. В принципе на это можно было обращать внимание и раньше, когда дети писали печатные буквы, но тогда это было не столь важно. На этой стадии учитель постоянно должен обращать внимание ребёнка на положение и движение руки. А глаза всё время должны оценивать, *красиво* ли пишет рука. Рудольф Штайнер называет это «рисующим письмом», при котором пишущий «постоянно обращает внимание на написанное» и «относится к своему письму эстетически». После длительных упражнений дети получают разрешение использовать перьевые ручки. Этот переход даёт воз-

можность ещё раз по-новому взглянуть на почерк детей, увидеть проблемы и преодолеть их. Стремление к хорошему почерку рассматривается как проявление внимания к тому человеку, который будет читать написанное. Ясные и ровные буквы красивой формы и отчётливые слова всегда вызывают приятное чувство.

Важную роль играет **чтение** вслух.

Гораздо больше внимания, чем до того, уделяется **правописанию**. Правильно пишет тот, кто соблюдает правила, о которых люди договорились, чтобы облегчить процесс чтения. Этот социальный аспект правописания подчёркивается особо. Для правописания очень важно следить за тем, чтобы дети произносили слова отчётливо, не пропуская ни одного звука. Различия между долгими и краткими гласными осваиваются в ходе упражнений на слух. «Все способности взаимно поддерживают друг друга... Ребёнок непременно будет склоняться к тому, чтобы внешний образ слова связывать с его внутренним образом, если у него вырабатывается привычка внимательно слушать» и, мы бы добавили, отчётливо вплоть до последнего слога *произносить* слова.

Упражнения в правописании ещё долгое время тщательно отделяются от тех текстов, которые дети, радуясь своему новому умению, пишут самостоятельно — это могут быть небольшие письма или старательно подготовленные пересказы.

Поскольку теперь дети умеют писать достаточно быстро, они могут уже переписывать с доски длинные тексты в свои тетради эпох (например, во время эпохи сельского хозяйства, ремёсел, строительства дома). Эти тексты, которые пишет классный учитель, одновременно являются и материалом для чтения.

Первые **«сочинения»** появляются на третьем году школьного обучения — вначале это тщательно подготовленные пересказы. Наряду с этим ученики упражняются в написании писем<sup>13</sup>. □

<sup>13</sup> См.: Учебные программы Вальдорфских школ. М., 2005. С. 169.

можность ещё раз по-новому взглянуть на почерк детей, увидеть