

На правах рукописи

Загвоздкин Владимир Константинович

**ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ
И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ**

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки).

Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Москва – 2009

Работа выполнена на кафедре педагогической психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета.

Научный руководитель: **доктор педагогических наук, профессор
член-корреспондент РАО
Логвинов Игорь Иосифович**

Официальные оппоненты: **доктор педагогических наук, профессор
Пряжников Николай Сергеевич**

**кандидат педагогических наук, доцент
Пинская Марина Александровна**

Ведущая организация: **Московский Институт Открытого Образования**

Защита состоится «10» апреля 2009 в 15.00 на заседании диссертационного совета Д 501.001.11 при Московском государственном университете имени М.В.Ломоносова по адресу: 125009, Москва, ул. Моховая, дом. 11, корпус 5, аудитория ____.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке МГУ имени М.В. Ломоносова

Автореферат разослан ____ марта 2009 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук, доцент

И.А.Володарская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Данная работа посвящена изучению педагогико-антропологических и дидактические аспектов процесса обучения в вальдорфской школе.

Актуальность темы исследования. Концепция модернизации российского образования, одобренная Правительством Российской Федерации 29 декабря 2001 года, утверждает что «развивающемуся обществу нужны современные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью...» (Концепция модернизации. М., 2003). Целями модернизации являются центрация на ученике, который в полной мере должен стать субъектом образовательного процесса, а также практическая ориентированность обучения, его открытость запросам жизни и сферы труда, непрерывный, продолжающийся всю жизнь процесс обучения. Иными словами, акцент в современном образовании смещается с целей, связанных преимущественно с усвоением *академических* знаний и *учебных* умений, на целостное развитие личностных качеств (компетенций), необходимых человеку в реальной профессиональной и социальной жизни.

Новое качество образования и связанное с ним новое понимание результатов обучения анализировались в работах педагогов В.А. Болотова, Э.Д. Днепров, А.Г. Каспаржака, А.А. Кузнецова, Я.И. Кузминова, А.А.Пинского и др., педагогических психологов И.А.Зимней, К.Н.Поливановой, Г.А.Цукерман, Б.Д.Эльконина, специалистов по оценке образовательных результатов Г.С.Ковалевой, Н.Н.Найденовой и др. Обзор работ этих авторов показывает, что общие цели и задачи школьного обучения, зафиксированные в Концепции модернизации, являются в настоящее время общепринятыми и ни у кого не вызывают сомнений. В то же время отмечается, что школа в полной мере не обеспечена практическими инструментами для их реализации.

Решение названных задач и выявленных проблем в отечественной общеобразовательной школе может стать более продуктивным благодаря учету опыта, накопленного образовательными системами, которые ставили перед собой сходные цели и доказали свою эффективность в ходе длительной практики.

В истории педагогики идеи гуманизации и индивидуализации образовательного процесса, направленность обучения на формирование творческой личности, открытость жизненному миру детей связывают с движением реформ-педагогики начала XX века, с именами таких ученых и педагогов, как Д.Дьюи, М.Монтессори, Г. Кершенттейнер, Р.Штайнер, С.Френе, в нашей стране Л.Н.Толстой, П.П. Блонский и др. Обзор зарубежной литературы, посвященной образовательным реформам и педагогическим инновациям показывает, что наработанный в альтернативных школах опыт и идеи реформ-педагогов являются в настоящее время весьма актуальными. При этом каждая из названных

систем может оказаться полезной предложив свой подход к решению проблем современной школы (Gudjons H., 2006; H. Brügelmann, 2005).

Для анализа выбрана вальдорфская педагогическая система, образовательные цели которой близки целям модернизации российской школы. Являясь «школой для всех», работая без отсева и селекции и осуществляя гуманистический подход к ребенку, вальдорфские школы показывают весьма высокие итоговые результаты. Количество сдавших экзамен на право учиться в университете превышает таковое в секторе государственных и частных школ ФРГ в среднем на 20–25% . Такая статистика удерживается на протяжении нескольких десятков лет (Esterl D., 2007) В ряде других исследований, проведенных в ФРГ, были установлены более высокие образовательные и жизненные успехи (Leber S., 1981; Barz H., 2007), особенно в случае слабых учащихся (Gessler L., 1988), а также позитивное влияние учебного процесса на здоровье школьников (Drazil T., 2000). Многие авторитетные авторы подчеркивают значение вальдорфских школ для совершенствования школьной системы Германии (Paschen H., 1994; Paulig P., 1994; Herz, G., 1994). Уровень интеллектуального развития детей вальдорфских школ к 9-му классу не уступает уровню развития учащихся гуманитарных гимназий с интенсивной системой обучения (А.А.Алхазова, 2004).

Принимая во внимание задачи, поставленные перед системой школьного образования Концепцией модернизации, учитывая проблему перегрузок и ухудшения здоровья школьников, анализ теоретических и дидактических аспектов системы обучения в вальдорфской школе представляется весьма актуальным.

Обзор работ, посвященных вальдорфской школе, показывает, что исследовались в основном те или иные частные проблемы вальдорфской педагогики (Н.В.Шиян, 1994; В.М.Блинов, 1997; И.М.Лоскутова, 1997; Т.П.Васильева, 1997; О.В.Черкасова, 1995; В.Н. Науменко, 2000; Е.В.Куприна, 2003; Б.С. Гречин, 2007). Однако, системный анализ педагогико-антропологических, а также дидактических оснований процесса обучения в вальдорфской школе в целом еще не проводился.

Объект исследования – теория и практика вальдорфской педагогики.

Предмет исследования – процесс обучения в вальдорфской школе.

Цель исследования - выявление теоретических оснований и практических характеристик процесса обучения в вальдорфских школах, обеспечивающих качественное образование возможно большему числу детей, независимо от стартовых условий.

Общая гипотеза исследования: дидактический анализ процесса обучения в вальдорфских школах позволит выявить теоретические и практические характеристики процесса обучения, обеспечивающие интеграцию детей с различными исходными условиями в едином учебном процессе и получение всеми детьми качественного образования.

Частные гипотезы исследования:

1. Полноценный анализ теоретических оснований процесса обучения в вальдорфских школах, адекватный целям и задачам исследования, возможен только на основе анализа широкого круга источников по теории познания, философии, антропологии с точки зрения их релевантности педагогической проблематике.
2. Процесс обучения в вальдорфских школах может быть описан в системе категорий современного дидактического знания.
3. Выявление теоретических и практических характеристик системы обучения вальдорфских школ, в соответствии с целями исследования, возможно на основе сравнительного анализа системы обучения вальдорфских российских школ, представленных в категориях современной дидактики.

Задачи исследования:

1. Реконструировать на основе анализа релевантных источников теоретические основания системы обучения в вальдорфских школах.
2. Провести анализ процесса обучения в вальдорфской школе при помощи основных категорий современной дидактики.
3. Выявить элементы системы обучения в вальдорфских школах, обеспечивающие интеграцию детей с разными исходными условиями в едином учебном процессе и получение ими качественного образования.

Методологической основой работы являются методологические требования к организации педагогических исследований; труды по педагогической антропологии К.Д.Ушинского; философские разработки основателя вальдорфской педагогики Р.Штайнера; системный подход к анализу целостных педагогических явлений, включающий в себя философские, логические, дидактические аспекты изучаемых явлений; труды отечественных ученых - И.Я.Лернера, Ю.К.Бабанского, Н.М.Скаткина, В.И.Загвязинского, И.И.Логвинова, а также зарубежных ученых, посвященные дидактическому анализу, прежде всего В.Клафки и гамбургско-берлинской школы дидактики - П. Хаймана, Г. Отто и В. Шульца.

Методы исследования:

1. Системный философский анализ теоретических и философско-антропологических работ Р. Штайнера.
2. Анализ источников по вальдорфской педагогике при помощи категориальной структуры современного дидактического знания (дидактический анализ).
3. Сравнительный анализ дидактической системы отечественной общеобразовательной школы с дидактической системой вальдорфских школ, представленных в терминах дидактики.

Обоснованность и достоверность полученных результатов обеспечивается широтой источников, привлеченных для анализа, непротиворечивостью исходных теоретико-методологических позиций и комплексом использованных методов исследования, соответствием полученных результатов исследования целям и задачам исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что проанализированы труды основателя вальдорфской педагогики Р.Штайнера по философии, теории познания и антропологии с точки зрения их релевантности системе обучения в вальдорфских школах. К анализу были привлечены малоизвестные источники в отечественной науке. Проанализирована система обучения в вальдорфских школах и проведен сравнительный анализ вальдорфской и традиционной отечественной системы обучения с использованием категорий современного дидактического знания.

Теоретическое значение исследования заключается в том, что:

1. На основе проведенного анализа представлены в целостном и системном виде теоретические (педагогико-антропологические) основания процесса обучения в вальдорфской школе.

2. Получена целостная картина процесса обучения в вальдорфской школе в виде дидактической системы взаимосвязанных элементов: сущности процесса обучения, целей, содержания образования, построения учебного предмета, организации и методов обучения.

3. Выявлены перспективы антропологического подхода к фундаментальным вопросам теории обучения, пониманию сущности процесса обучения, целей и содержания образования, формированию учебного предмета и организации обучения.

4. Выявлены элементы системы обучения в вальдорфских школах, обеспечивающие равный доступ детей с разными исходными условиями к качественному образованию.

Практическое значение исследования состоит в том, что представленные в исследовании результаты могут быть использованы при разработке и чтении курсов по истории педагогики, по дидактике и методике в педагогических вузах; при разработке и чтении курса «Теория и практика современных зарубежных образовательных систем» в МГППУ, а также при разработке курсов по педагогической антропологии в Центрах по подготовке учителей вальдорфских школ и воспитателей вальдорфских детских садов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Анализ релевантных источников по теории познания, философии и антропологии показывает, что педагогическая антропология, положенная в основу вальдорфской педагогической системы, состоит из пяти относительно независимых антропологических моделей (человек как познающее и действующее существо; человек как единство тела, души и духа; теория уровней строения личности; человек как чувственный (сенсорный) организм; теория психофизического строения человека), позволяющих рассматривать человеческое бытие в широком спектре его основных проявлений - от духовного, личностного полюса существа человека до телесных физиологических оснований раскрытия этого личностного начала. Для полноценного понимания процесса обучения в вальдорфских школах необходим учет всех пяти моделей.

2. Дидактический анализ системы обучения в вальдорфских школах показал, что в результате антропологического подхода к обучению:

- *процесс обучения* рассматривается комплексно, с привлечением ряда дополнительных элементов – физиологии (смена бодрствования и сна, роль забывания в обучении, дневной психофизиологический ритм и др.), а также переживания, эстетического чувства, сенсорной сферы и движения, которые становятся неотъемлемой частью учебного процесса;

- помимо операционализируемых *целей*, выделяется особая группа целей, не поддающихся операционализации и рассчитанных на длительное воздействие учебного процесса на протяжении всей жизни;

- *программа обучения* понимается как развернутая антропология развития ребенка, отражает этапы его развития и структурно определяется тройственностью душевной жизни;

- содержание и методы обучения построены на основе комплексной характеристики возрастных этапов развития ребенка, включающей в себя когнитивный, сенсорный, эмоциональный, волевой и телесный компоненты *в их взаимосвязях*;

- учебный план подразумевает помимо вертикальной структуры по предметам горизонтальный принцип, соответственно которому предметы увязываются между собой по годам обучения;

- структура построения *учебного предмета* подразумевает особый дотеоретический уровень жизненно-практического опыта, в котором компонент знания выступает в контексте целостного эмоционально-волевого, жизненно-практического и эстетического отношения ребенка к миру;

- структурной единицей обучения являются интегративные темы, к изучению которых привлекается, помимо предметной области, широкий межпредметный, общекультурный и жизненный контекст;

- такие цели и понимание учебного предмета требуют другой временной *организации обучения*, которая в вальдорфской педагогике осуществляется “эпохами”: в течении 3-4-х недель изучается (“проживается” в мышлении, чувстве и воле) одна предметная область, что позволяет более концентрированно и экономно распределять материал, включая в него необходимые межпредметные связи.

3. Интеграция детей с различными исходными способностями в едином учебном процессе возможна благодаря тому, что процесс обучения в вальдорфских школах по содержанию, методам и организационным формам включает в себя широкий спектр дополнительных элементов (моторных, сенсорных, эстетических, практических), отвечающих различным потребностям и способам познания детей.

4. Современное качество образования, подразумевающее большую практическую направленность и решение проблем в контексте внеучебных ситуаций, обеспечивается выделением в структуре учебного предмета в качестве его основания дотеоретического жизненно-практического опыта, горизонтальной структурой программы и межпредметным характером преподавания «эпохами».

Этапы исследования:

1-ый этап - целостное историко-критическое исследование образовательной практики вальдорфских школ, теоретических философско-антропологических и педагогических взглядов Р. Штайнера на основе отечественных и зарубежных источников 1985-1990 гг.

2-ой этап - изучение практики вальдорфской педагогической системы в школах Германии и России 1995-1999 гг.

3-ий этап - анализ учебных программ и методов обучения отдельным предметам, общей программы европейских вальдорфских школ и учебных программ российских вальдорфских школ. Данный этап исследования нашел отражение в ряде публикаций, включающих монографию, статьи в научных журналах и разделы в коллективных монографиях (15,1 п.л.).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в рамках программы деятельности Центра вальдорфской педагогики, в разработке и чтении курсов «Антропологические основания вальдорфской педагогики», и «Теория и практика современных зарубежных образовательных систем» МППГУ, в разработке и прочтении курса «Философские основания психологии» МПГУ, в курировании ряда вальдорфских школ и детских садов; опубликовано более 15 статей в научных журналах в рамках «Антологии вальдорфской педагогики» и публикации «Учебные программы вальдорфских школ»; представлены на конференции «Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике» (М., 2001); научно-практической конференциях «Социальные умения и жизненные навыки в образовании» (М.2006); «Инновационные технологии в психологии образования» (М., 2007).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы.

Основное содержание работы

Во введении показана актуальность работы, сформулированы цель и задачи исследования; приведены положения, выносимые на защиту; изложены научная новизна и практическая значимость исследования; представлены этапы выполнения работы.

В первой главе - **«Теоретические основания системы обучения в вальдорфских школах»** – осуществлен анализ ряда работ основателя вальдорфской педагогики Р. Штайнера по теории познания, философии и антропологии с точки зрения их релевантности педагогической практике вальдорфской школы. Анализ осуществлен с целью реконструкции теоретических оснований системы обучения вальдорфской школы. Такой анализ насущно необходим еще и потому, что сам Р.Штайнер не дал целостной педагогической теории и теоретические основания вальдорфской педагогики могут быть реконструированы только благодаря привлечению широкого спектра его работ разных лет.

Основная критика вальдорфской педагогики касается не столько практики вальдорфских школ, сколько ее теоретических оснований

(Т.Кеглер, Т.Рутт, К.Пранге, Н.Ульрих, Ф.Бекманнсхаген, В.В.Зеньковский, А.Кураев, о.П.Ходзинский). Эта критика зачастую является следствием работы названных авторов с кругом источников без их предварительного критического отбора с позиции релевантности избранных источников реальной практике вальдорфской школы.

В *первом разделе* первой главы рассматривается центральный тезис штайнеровской философии образования, а именно положение о том, что педагогика должна быть основана на антропологии. Мы подробно рассматриваем аргументы за и против антропологического обоснования и анализируем аргументацию Р.Штайнера в пользу антропологического подхода.

Тезис об антропологическом основании педагогики может вызвать возражение с многих точек зрения. Во-первых, содержание образования берется из *культурной традиции* и поэтому оно не может иметь антропологического основания. Во-вторых, цели обучения должны определяться потребностями общества, то есть социальным заказом. Без сомнения здесь мы касаемся центральных проблем теории образования. Задачей анализа теории вальдорфской педагогики (педагогической антропологии) и системы обучения станет прояснение вопроса, как решается в рамках вальдорфской педагогики данная проблема.

Аргументы Р.Штайнера и его последователей таковы: формулируемые обществом потребности осознаются в контексте *данного момента* истории, в то время как в быстро меняющемся мире выпускники школы будут жить в других условиях, которые мы не можем предвидеть сегодня. Поэтому педагогическая практика должна исходить из насущных индивидуальных потребностей ребенка в развитии в каждый момент, а не готовить его к будущей жизни, обстоятельств которой мы не знаем. Цели, которые выдвигаются на основе потребностей государства и общества берутся из прошлого, уже завершившегося развития. Общество же нуждается в людях, не воспроизводящих прошлое, но продуктивно развивающих общество дальше.

Содержание образования, черпаемое из культуры (истории), само является порождением творческого начала в человеке. Оно может быть рассмотрено антропологически, как выражение существа человека. Аналогичную точку зрения мы находим у ряда философов, психологов и педагогов, например, В.Дильтея, Э.Шпрангера, Д.Дьюи. Любое выражение культуры (знак) является порождением человека, находит в нем свое соответствие и именно поэтому может являться инструментом развития

В дальнейшем ходе работы мы проводим анализ трудов Р.Штайнера разного периода по теории познания, философии и антропологии, выделяем основные антропологические модели и показываем их связь с тем или иным аспектом системы обучения в вальдорфских школах.

Анализ источников показывает, что Р.Штайнер занимался вопросами антропологии на протяжении всей своей жизни и разрабатывал несколько относительно независимых друг от друга моделей человека. Первая модель

основана на представлении о человеке, как о познающем и деятельном существе. Во второй модели человек рассматривается как телесно-дешевно-духовная целостность. Согласно третьей модели в строении человека выделяются различные уровни организации (так называемая «теория слоев»). В четвертой модели рассматривается чувственная (сенсорная) организация человека. И, наконец, пятая антропологическая модель посвящена исследованию телесного уровня раскрытия психической жизни, психофизической, психофизиологической проблеме. Благодаря наличию *разных* моделей Р. Штайнер преодолевает *редукционизм*, т.е. сведение всего человеческого существа к той или иной составляющей, выступающей, как основное в человеке.

Во *втором разделе первой главы* проанализированы представления Р. Штайнера о человеке, как познающем и деятельном существе.

Проблемы познания и этики являются центральной темой ряда работ Р. Штайнера раннего периода. В трудах, посвященных научному наследию Гете, Р. Штайнер пытается проанализировать и представить подход Гете к изучению природы, прежде всего, с точки зрения метода познания явлений. Основной подход к познанию – феноменологический, основанный на опыте, но не чисто эмпирический в смысле опытного естествознания. Р. Штайнер подчеркивает у Гете важность принципа выбора метода в соответствии со спецификой предметной области исследования: неживая природа должна изучаться иначе, чем живая; психическая реальность, как и гуманитарные науки, требуют своего особого подхода. Нельзя научный метод сводить к естественнонаучному. Обозначенный в работах Р. Штайнера подход к наукам о природе и гуманитарным наукам впоследствии ляжет в основу принципа множественности (плюрализма) методов в обучении.

Наряду с Гете источником штайнеровской антропологии свободы стал великий философ, представитель немецкой классической философии Фихте, которому посвящена диссертация Р.Штайнера по философии. В центре учения Фихте стоит *активность субъекта*, полагающего в творческом созидательном акте «Я» – деянии – самого себя. Р. Штайнер пытается найти синтез между гетевской феноменологией – центральным понятием которой является понятие «опыт» или «данное» и Фихте, у которого Штайнер заимствует, прежде всего, его *понятие деятельности*. Мир не просто дан человеку в опыте (Гете) – человек соучаствует своей активностью в картине мира, он творчески созидает ту действительность, в которой он живет (Фихте). *Эта диалектика данного и творческого восполнения данного мышлением становится, по Штайнеру, первоклеткой, первофеноменом «человека познающего».*

Эту же основную структуру можно обнаружить в понимании сущности процесса обучения. Методы преподавания отдельных предметов построены так, что предполагают равновесие данного (восприятия, рецепции опытного содержания) и творческой активности субъекта учения, самого ребенка. Эту структуру процесса учения можно наблюдать от детского сада, до

преподавания естественнонаучных и гуманитарных предметов в старшей школе.

Во *втором разделе* первой главы рассмотрено понятие «свободы» - центральной категории философии Р.Штайнера, кратко проводится сравнение ее с идеей свободы в немецком идеализме, русской философии (Н.Бердяев, В.Соловьев) и в педагогике свободного воспитания (М.Монтессори, К.Н.Венцель, А.Нейл и др.).

Понятию свободы посвящена основная философская работа Р. Штайнера «Философия свободы». Свобода является декларируемой *целью* обучения в вальдорфской школе, поэтому анализ понятия свободы у Р. Штайнера необходим для понимания смысла всей системы обучения в целом. Свободное и моральное действие для Р. Штайнера совпадают. Моральное действие (поступок) уподобляется творческому акту и базируется на всестороннем познании предмета (области) действия. Для действительно плодотворного действия в реальности необходимы *моральная интуиция, фантазия и моральная техника*. Иллюстрацией этой мысли может быть пример создания художественного произведения, которое возникает сначала, как общая идея или замысел произведения в целом (интуиция), затем предстает уже в развернутой форме в фантазии автора. Однако для реального осуществления, воплощения замысла в реальности художник должен *владеть* определенной техникой, знанием и умением обращаться с материалом. В работе приводится пример такого действия из биографии самого Р. Штайнера периода создания «Философии свободы».

Из анализа понятия свободы следует, что свободное действие требует целого ряда предпосылок – широкого кругозора, развитой творческой фантазии, наблюдательности, профессиональных знаний, мотивации и многого другого. Свобода опирается на *общее развитие человека*, получаемое им в процессе образования и воспитания. Поэтому свобода понимается в педагогике Р. Штайнером как *цель* развития. «Воспитание к свободе» становится частью педагогической аксеологии вальдорфских школ.

В *третьем разделе* первой главы рассматривается идея человека как целостности «тела», «души» и «духа», раскрываются смысл этих понятий, проводятся исторические параллели и определяется значение этой модели для педагогики. Тело рассматривается Р.Штайнером, как основа для раскрытия «души» и «духа». Душевное – это внутренний, субъективный мир человека. Духовное – познавательная, творческая активность субъекта. Р.Штайнер анализирует связи этих сторон человека между собой и показывает их взаимозависимость. Опыт, приобретаемый в процессе жизни, а также усилия человека в процессе учения, не остается для него без последствий. Человек меняется. Дух преобразует душевный опыт человека в способности. Печать духа лежит на всем существе человека – в том числе и на его телесности. Дух – ядро индивидуальности человека, он скрывается за феноменом биографии или открывается в нем.

В *четвертом разделе* первой главы рассмотрена модель уровней организации личности, соотношение этих уровней с природным миром,

приводятся исторические параллели, определяется значение данной модели для вальдорфской педагогики.

Эти уровни включают в себя физический уровень, родственный минеральному миру; жизненный или психосоматический уровень, родственный растительному миру; психический, родственный животному миру; личностный, т.е. организация «Я», не имеющая параллелей в остальной природе. Данная антропологическая модель находит свою историческую параллель у Аристотеля, а также у ряда философов и ученых XX века (М.Шеллер, Ф.Лерш, А.Портман, О.Ю.Гартман и др.).

Выделение уровней организации имеет фундаментальное значение для педагогики: *чем более ранний возраст ребенка мы возьмем, тем более глубокий уровень организации испытывает на себе формирующее позитивное или негативное воздействие.* Данная идея определяет общую психосоматическую направленность вальдорфской педагогики и служит определению идеи возраста.

В пятом разделе первой главы рассматривается штайнеровская теория чувственного восприятия (учение о чувствах, сенсорной сфере человека) и ее значение для педагогики. В отличие от обычного и привычного нам членения чувственной сферы на пять чувственных областей, Р. Штайнер выделяет *двенадцать секторов чувственной деятельности*, группируя их по сферам восприятия на три группы по четыре каждая: низшие (осознание, чувство жизни, чувство собственного движения, чувство равновесия), средние (обоняние, вкус, зрение, чувство тепла) и высшие (слух, чувство слова, чувство мысли, чувство чужого «я»). Тема чувств имеет особое значение для педагогики, ибо *сознательная забота о здоровом развитии чувственной организации ребенка является, по Р. Штайнеру, важнейшей задачей воспитания и образования.* Особое значение в процессе обучения, помимо традиционных зрения, слуха, осознания, играют чувства собственного движения, равновесия, речи. Система обучения в вальдорфской школе систематически вводит в процесс обучения весь спектр чувственной деятельности. Разрабатывая особую педагогическую культуру чувств, вальдорфская педагогика восполняет существенный пробел традиционной системы обучения.

В шестом разделе первой главы рассматривается идея *трехчленности человеческого организма и его связи с душевными процессами.* Эта модель является фундаментальной для всей педагогики, лечебной педагогики и медицины, которые были разработаны Р.Штайнером. Сам Р.Штайнер оценивал эту модель, как самый значительный вклад, сделанный им в современное учение о человеке.

Человеческое тело рассматривается в морфологическом плане, как полярность головы и конечностей, а в процессуальном, как полярность нервной системы и органов чувств, с одной стороны, и системы обмена веществ, с другой. Также и в душевной жизни представление и воля являются полярностями. Воля опирается на обмен веществ, а представления

на нервную систему. Посредине находится чувство, опирающееся на ритмическую систему сердца и легких.

Ритмическая система – носитель здоровья. По мнению Р. Штайнера, обращаясь к ритмической системе через переживание и художественный образ во время преподавания, вводя элемент ритма в организацию и методы обучения, мы укрепляем здоровье учеников средствами обучения. Идея функциональной и морфологической трехчленности и основанная на ней понимание связи душевной, психической жизни с телом дает возможность включить физиологический элемент внутрь педагогики, понять процессы обучения с точки зрения физиологии, что и является фундаментом педагогического учения о здоровье.

В главе второй - **«Система обучения в вальдорфских школах в категориях современного дидактического знания»** проводится анализ системы обучения этих школ при помощи категорий современного дидактического знания (дидактический анализ).

В *первом разделе* второй главы рассматриваются основные категории дидактики, как инструмент анализа. На основе краткого обзора трудов классиков отечественной дидактики В.С. Леднева, И.Я. Лернера, Ю.К. Бабанского, Н.М. Скаткина, М.А. Данилова, и современных отечественных ученых В.И. Загвязинского, И.И. Логвинова и др., а также трудов классиков немецкой дидактики В. Клафки, П. Хаймана, Г. Отто и В. Шульца проанализированы основные категории дидактики, а также дано обоснование их использования в качестве инструмента анализа. В результате была выделена следующая категориальная структура анализа: сущность процесса обучения, цели, содержание образования, методы и организационные формы обучения. Эти отдельные элементы анализируются с точки зрения их согласованности и непротиворечивости.

Во *втором разделе* второй главы проводится анализ того, какое влияние оказывает антропологический подход к обучению на понимание сущности процесса обучения в вальдорфской педагогике. Процесс обучения понимается в вальдорфской педагогике, как целостность, охватывающая всего человека: его тело, душу и дух. В процесс обучения вовлечена вся психофизиологическая природа ребенка, телесный, сенсорный, эмоциональный, когнитивный и персональный уровень организации. Процессы развития и обучения не отождествляются. Обучение является только одним из факторов развития, наряду с другими внешними влияниями и собственной активностью ребенка, к которой относятся и процессы, протекающие бессознательно.

Важную роль при этом играют паузы, сон и забывание. Материал, с которым знакомится ученик во время обучения, проходит через фазы сна и забывания. Хотя ребенок в это время на уровне сознания «ничего не делает» с учебным материалом, тем не менее, последний «работает в нем», переходя в более глубокие слои личности, становясь *способностями*. В такой переработке опыта вальдорфская педагогика видит *механизм развития*. Обучение должно служить развитию и поэтому включать в себя элементы

восприятия данного материала, собственной активности и инициативы ученика, а также паузы и периоды забывания.

На разных возрастных этапах процесс обучения следует понимать по-разному. Это касается всех значимых элементов обучения - целей, содержания, методов, отношения учитель-ученик. Выделяются большие этапы обучения и развития: дошкольный (до 6 лет), этап младшей и средней школы (7-14 лет), этап старшей школы (14-18 лет), подразделяющиеся на более мелкие (4-6 лет, 7-10 лет, 10-12 лет, 12-14 лет, 14-16 лет, 16-18 лет). В работе подробно рассматриваются характеристики каждой фазы и их влияние на все элементы процесса обучения.

В дошкольном периоде нет места целенаправленному обучению в рамках предметной структуры: ребенок впитывает в себя то, что он видит в своем окружении и затем выражает это в виде свободной игры. Обучение строится на создании благоприятной среды, свободной подражательной и игровой активности ребенка и направлено, прежде всего, на формирование *первичного опыта*, из которого потом, в последующие периоды, выделяются отдельные предметы. В дошкольном возрасте происходит глубокая реорганизация *структур тела* и все позитивные, как и все негативные влияния, сохраняются в глубинных психосоматических структурах (во всех органах, прежде всего, нервной, двигательной системах).

Ребенок возраста младшей школы (7-10 лет) склонен воспринимать знания от учителя «на веру». Учитель становится *любимым авторитетом*, что поддерживается вальдорфской педагогикой и рассматривается, как важный компонент формирования личности ребенка. Этим вальдорфская педагогика отличается от других реформ-педагогических (Д. Дьюи, М. Монтессори и др.), отрицающих авторитет учителя и стремящихся пробудить в ребенке самостоятельное суждение уже на ступени младшей школы, а отношение ученик-учитель сделать равным.

На каждой следующей ступени обучения дистанция между учителем и учеником, учеником и миром возрастает, ученик постепенно приобретает самостоятельность и отходит от авторитета. В подростковый период этот импульс к самостоятельности выходит на передний план. На завершающем этапе обучения основным становится нахождение учеником своего места в мире. Специфика каждого из этапов отражается как в содержании обучения, так и в организации учебного процесса в целом.

В *третьем разделе* второй главы процесс обучения в вальдорфской школе анализируется с точки зрения целей, делается попытка их классификации. Цели делятся в соответствии со ступенями обучения на общие и частные, грубые и тонкие (по степени их эмпирической верифицируемости).

Общие цели – это цели обучения для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей. Они формулируются в соответствии с теми характеристиками, которые вытекают из соответствующих особенностей возраста и тех составляющих личности, которые формируются на данном

этапе развития. Общие цели обучения на разных ступенях сводятся к следующему.

В раннем дошкольном детстве формируются глубокие базовые *телесные основы* личностной формы бытия человека (первый уровень); в возрасте младшей школы формируются *длящиеся свойства личности*: темперамент, характер, склонности, привычки, способности памяти, воображения, совести, способность к эмоциональным переживаниям и умение обходиться с ними, что соответствует второму уровню организации. Отсюда вытекают задачи развития: если для ребенка-дошкольника основная воспитательная задача – формирование здоровых органов тела, то основная задача младшей и средней школы – правильное формирование более глубоких свойств личности. Самым последним формируется личностный, персональный уровень организации, носитель ценностных представлений и суждений, *руководимых самосознанием* (третий уровень). Переход к четвертому компоненту личности – персональному «Я», знаменует период окончания школы и переход от воспитания к самовоспитанию и самообучению на протяжении жизни.

Частные или индивидуальные цели характеризуют особенности развития данного, конкретного ребенка и определяются на педагогических советах. Деление на грубые и тонкие цели подразумевает, что в процессе обучения педагоги не должны ограничиваться теми целями, достижение которых можно установить путем тех или иных проверочных мероприятий, например, контрольных работ или тестов.

Такие цели, как развитие чувства языка на уроках родной речи или телесное здоровье, зависящее от характера и объема преподавания, лишь с трудом поддаются эмпирическим методам исследования. Область длительного воздействия форм и методов обучения на жизнь человека в целом также не поддается непосредственному контролю.

В четвертом разделе второй главы анализируется подход вальдорфской педагогики к принципам подбора содержания образования и формированию учебного предмета. Здесь также обнаруживается влияние антропологического подхода. В содержательном отношении идеальная программа школы – это *развернутая антропология развития*. Она направлена на достижение равновесия между когнитивными, или общеобразовательными предметами, искусствами и практическими предметами, что соответствует трехчастной структуре человека: мышлению, чувству, воле.

Структурно учебный план строится по вертикальному и горизонтальному принципам. Вертикальный принцип рассматривает содержание обучения отдельным предметам по ступеням обучения, что соответствует традиционному построению учебного плана. Задачей горизонтальной структуры является увязка различных предметов или предметных областей между собой, благодаря чему каждый отдельный предмет или предметная область соотносится со всеми другими предметами или предметными областями по годам обучения.

Далее рассматривается логика построения учебного предмета. Исходной точкой построения учебного предмета является выделение области *допредметного опыта* на ранних этапах обучения в соответствии с идеей возникновения и формирования областей знания и предметных областей науки в жизни и истории. При переходе на предметный уровень, который совпадает с переходом от младшей школы к среднему звену (4-5 классы), для каждого отдельного предмета – астрономии, географии, физики, химии, геометрии и т.д. – выделяются некоторые *ключевые феномены*, являющиеся базовыми для данного предмета. Эти феномены тщательно и всесторонне исследуются не только в их значении для своего предмета, но и во взаимосвязях с другими предметами, а также в общекультурном значении.

Хорошей иллюстрацией этого подхода может быть начало преподавания химии. Здесь исходным «первичным феноменом» является горение (тема «огонь»). Ученики разжигают огонь, наблюдают, как горят разные вещества, описывают процесс горения, исследуют вещества, получающиеся в процессе горения (газообразные, золу). Затем тема «огонь» расширяется: огонь в истории культуры, жизни человека и т.д. Аналогичные «перво-феномены» (ключевые явления) выделяются для всех областей действительности, попавших в поле зрения наук.

Только на завершающем этапе обучения предметом изучения становятся теории и модели современной науки, служащие для объяснения феноменов реального мира. Таким образом, теоретический уровень знания является не исходным, а завершающим звеном в логике построения учебного предмета в вальдорфской школе.

Помимо выделения до-предметного, жизненно-практического, целостного опыта в качестве начальной основы предметного преподавания, особенностью формирования предмета обучения в вальдорфской школе является включение в предметную область еще ряда дополнительных компонентов. Это, прежде всего, *эстетический компонент* – мир, рассматривается в аспекте красоты, а также волевой компонент действия. Это касается не только гуманитарной сферы (язык, история, литература), но и природного мира, а также математики.

Крайне важен принцип *открытости учебной программы*. Горизонтальная структура программы, а также ориентация на актуальное развитие учащихся, подразумевают постоянную *корректуру учебного процесса* в зависимости от конкретного состояния класса и отдельных детей. Для обеспечения этого вальдорфская школа предусматривает значительную степень *автономии* отдельного учителя в организации учебного процесса, а также *регулярные советы* учителей класса (основного учителя класса, преподавателей музыки, иностранных языков, рукоделия, врача и психолога) с целью рефлексии процесса обучения, внесения необходимых корректив и обеспечения межпредметных связей, предусмотренных горизонтальной структурой.

В заключительной части данного раздела основного текста работы рассмотрены примеры построения отдельных предметов: гуманитарного

(история), естественнонаучного (химия), формального (математика), а также и специфически вальдорфского предмета – рисование форм.

В *пятом разделе* второй главы анализируются «эпохи», т.е. основная форма обучения, принятая в вальдорфских школах; проводится сравнение с другими формами организации обучения, рассматриваются история и значение обучения эпохами для современной педагогики.

Обучение эпохами значит, что в течение длительного промежутка времени (3-5 недель) на первом сдвоенном уроке преподается одна предметная область или один предмет. Предметы, требующие постоянных упражнений, преподаются традиционными уроками несколько раз в неделю. Преподавание эпохами позволяет более гибко организовывать учебный процесс и решать целый ряд проблем, связанных с урочной организацией обучения, как это принято в традиционной школе.

В третьей главе - **«Общее и отличительные черты системы обучения в вальдорфских школах и традиционной системы обучения»** - делается попытка выявить теоретические и практические характеристики процесса обучения в вальдорфских школах, обеспечивающие качественное образование для возможно большего числа детей, независимо от стартовых условий. Для этого проводится сравнение вальдорфской системы обучения с традиционной, сложившейся в отечественной дидактике, в аспекте этой основной цели исследования. При этом следует сделать важное ограничение: во-первых, о существовании такой единой системы обучения можно говорить лишь условно. Между разными авторами есть существенные различия в трактовке основных компонентов системы обучения. Во-вторых, в связи с бурными переменами, происходящими в нашем обществе с 90-х годов, вообще невозможно говорить о единой системе обучения в «отечественной школе». Поэтому для сравнения мы берем только основные положения, свойственные традиционной отечественной системе обучения, общие для большинства авторов.

В *первом разделе* четвертой главы рассматриваются проблема теоретического обоснования учебного процесса в вальдорфской педагогике и традиционных системах обучения.

При всей разнице в определениях процесса обучения у разных авторов можно обобщенно сказать, что процесс обучения в отечественной дидактике понимается как прежде всего *социальный процесс*, в котором совокупный «социальный, исторический опыт» человечества передается молодому поколению. Исходным пунктом здесь выступает «социальный заказ школе, общественные цели обучения», которые определяют все дальнейшие элементы обучения. Обучение понимается не только как ведущая, но по сути, как основная движущая сила развития, которое состоит в *усвоении* и овладении тем, чему *ребенка обучают*. Физиология и телесный уровень организации, а также внешкольный и допредметный жизненный опыт ребенка в понимании сущности процесса обучения не учитывается. Обобщая можно сказать, что обучение в отечественной дидактике мыслится управляемым «сверху», от общества к ребенку. Основным источником развития

– мир взрослых, их обучающие воздействия. В вальдорфской педагогике процесс обучения мыслится «снизу», от потребностей ребенка и заложенных в нем способностей и задатков по направлению к обществу.

Основная цель обучения в отечественной школе это гармоничное развитие всех сил, передача всей совокупности исторического и социального опыта от старшего поколения молодому, характеристики, которые можно рассматривать, как общие с вальдорфской системой обучения. В литературе говорится о целостном влиянии учебного процесса на моральные черты и качества человека, о влиянии обучения на воспитание человека, как гражданина, о гармоничном и всестороннем развитии личности и т.п.. На этом уровне общих целей вальдорфская система обучения и традиционная отечественная система обучения практически совпадают.

Однако при анализе частных целей на уровне школы основным в отечественной дидактике становится задача передачи *научных знаний* и *учебных умений*, выступающих в качестве основной цели обучения у большинства авторов. Именно эти цели воплощены и в процедурах оценивания результатов обучения, подразумевающих «*контроль и оценку знаний*» путем различного рода вопросов и проверочных заданий (В.М.Полонский). Опыт эмоционально ценностного отношения и творческой деятельности, выступающий у некоторых авторов в качестве целей на общетеоретическом уровне (В.С.Леднева, И.Я.Лернер и др.) также состоит в *изучении* гуманитарных (оценочных, историко-научных) *предметов* (наук), то есть ориентирован опять-таки когнитивно. В вальдорфской педагогике опыт ценностного отношения и творческой деятельности не ограничивается гуманитарной сферой и изучением наук, но простирается на весь процесс обучения (также и на естествознание, отношение к природе). Системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова и Л.В.Занкова еще в большей мере усиливают ориентацию традиционной системы обучения на научные знания, предлагая в качестве целей - развитие теоретического мышления и обучение на высоком уровне сложности.

Из обзора работ основных отечественных авторов можно сделать общий вывод о том, что процесс обучения в отечественной школе делает акцент *на вербально-логической стороне обучения* и ориентирован преимущественно *на научные теоретические знания*. Внешкольный опыт ребенка, а также переживание, чувства, сенсорная и моторная сферы, в отечественных системах обучения практически не учитываются. Это позволяет высказать гипотезу о том, что ученики профиль способностей и интересы которых характеризуется иными, чем научные, способами восприятия и постижения мира лишь с трудом смогут адаптироваться к такой системе обучения и их способности не получат должного развития. Ориентация традиционной школы преимущественно *на научные знания* является, на наш взгляд, одной из основных причин проблем интеграции детей с различными исходными способностями в едином учебном процессе. Другие – ненаучные - способы отношения человека к миру, связей с миром

и бытия человека в мире, разработаны в отечественной дидактике в аспекте формирования содержания и структуры учебного предмета значительно слабее, чем научные.

В отличие от представленного выше подхода к содержанию образования в отечественной дидактике в учебном плане (программе) вальдорфской школы реализуется равновесие когнитивных, художественных и практических предметов. При этом ни один из этих компонентов содержания образования – в том числе и когнитивный – не является предметом по преимуществу *изучения*, но прежде всего областью *переживания*, практической и творческой работы. Вальдорфские педагоги говорят о «проживании» содержания «всем существом человека» – мышлением, чувством и волей, что отражается в структуре отдельного предмета, а также в методах обучения. Опыт вальдорфской школы может быть рассмотрен в этом отношении, как пример практической реализации положения отечественной дидактики (И.Я.Лернер) об опыте творческой деятельности и ценностного отношения в реальном учебном процессе.

Это дополнение когнитивного, знаниевого компонента учебного предмета эстетически-художественным, эмоциональным и практическим представляется нам важнейшей предпосылкой для интеграции детей с различным профилем способностей в едином учебном процессе. Тот или иной ребенок будет сам делать акцент в обучении на той стороне обучения, которая соответствует его индивидуальным предпочтениям и интересам.

Важным с точки зрения современного качества образования кажется нам и выделение в структуре учебного предмета допредметного (донаучного) опытного жизненно-практического знания, где также осуществляется межпредметная интеграция естественным путем, так как касается целостного восприятия и переживания мира до выделения отдельных предметных областей (до появления наук). Этот элемент дидактики вальдорфской школы позволяет *мыслить учебный предмет открытым внеучебному миру практического опыта детей*, что соответствует задачам, которые ставятся перед современной системой обучения.

Поясним сказанное на конкретном примере эпохи земледелия, традиционно проводимом в третьем классе. В ходе нее ученики осуществляют целый комплекс разнообразных форм деятельности: вспахивают поле, сеют пшеницу, ухаживают за посевом, собирают урожай, вручную обмолачивают колосья, мелют зерна в муку, выпекают хлеб и угощают родителей и друзей испеченным своими руками хлебом на специальном празднике урожая осенью. В эту педагогическую деятельность включены и знания, и переживания, и воля, и чувства. Тема «хлеб», поданная таким образом, включает в себя: биологию, историю цивилизации, родной язык, географию (особенности климата), химию, физику, искусство, опыт социальных отношений и личного, заинтересованного участия. В хлебе, как предмете реальности, все названные предметные области, – включая науку – существуют в

нераздельном единстве. Кроме этого вальдорфские педагоги подчеркивают морально-символическое значение этого действия: поле, сеяние семян и т.д. выступают, как *образ (символ)* человеческой жизни на земле вообще, а весь процесс в целом олицетворяет смысл этой жизни. *Человек призван что-то сделать в мире, взрастить семена, собрать плоды для других людей.* Таким образом, в этом педагогическом действии, предусмотренном учебным планом третьего класса, заложен еще и глубокий *морально-духовный* смысл.

В отечественной дидактике выделяются различные *формы организации обучения*, но основной формой по признанию всех авторов является *урок*. Урок – основная структурная единица учебного процесса в школе. Несмотря на то, что практически вся отечественная дидактика сосредоточена на уроке, как основной форме организации процесса обучения, у такой формы организации отмечаются серьезные недостатки. В работе подробно рассмотрены достоинства и недостатки урочной организации обучения, отмечаемые отечественными и зарубежными авторами, которые отмечают, что в рамках урока невозможно достигать целей обучения, поставленных на общем теоретическом уровне (В.И.Загвязинский). Анализ, проделанный нами в предыдущей главе показывает, как эпохальная форма организации обучения позволяет избежать названных противоречий и недостатков урочной формы обучения.

В «**Заключении**» работы подводятся итоги и делаются выводы о том, какие теоретические и практические характеристики процесса обучения в вальдорфских школах, обеспечивают качественное образование для возможно большего числа детей, независимо от стартовых условий.

На теоретическом уровне – это антропологическое обоснование системы обучения в вальдорфских школах, согласно которому за основу обучения нужно брать индивидуальные задатки и способности детей. При этом антропология, положенная в основу вальдорфской системы обучения, нельзя свести к какой-то единой концепции человека. Она состоит из пяти относительно независимых моделей, благодаря чему человеческое существо рассматривается в широком спектре своих проявлений – от полюса познания до физиологии и уровня телесных процессов, обеспечивающих жизнедеятельность человека. Индивидуальные способности и задатки ребенка рассматриваются в контексте этих пяти моделей.

Сущность процесса обучения в традиционных системах обучения рассматривается преимущественно в вербально-логической плоскости, как передача молодым поколениям социального и исторического опыта человечества с учетом актуальных задач развития общества. Из такого понимания сущности процесса обучения вытекают как содержание образования, понимание целей и методы обучения. Благодаря антропологическому обоснованию традиционное понимание сущности процесса обучения не отрицается, но дополняется: в обучении участвует *весь* «становящийся человек», со всеми структурными компонентами и жизненными проявлениями своего бытия (описанными в антропологии). Это физиология обучения (смена бодрствования и сна, роль забывания в

обучении, дневной психофизиологический ритм и др); психологии обучения, понимаемая прежде всего с точки зрения переживания, чувства; в процесс обучения задействована сенсорная сфера и движение; разработана физиология познавательного процесса. На разных возрастных этапах формируются разные компоненты личности.

Такое понимание процесса обучения отражается на всех элементах дидактической системы, в формулировке целей, подборе и распределении содержания, организации и методах обучения.

Именно благодаря включению в систему обучения широкого спектра дополнительных элементов становится возможным интеграция детей с различными исходными данными в единый учебный процесс, так как дает возможность детям с разнообразным профилем способностей найти свой индивидуальный подход к учебному материалу, соответствующий профилю их индивидуальных способностей и предпочтений.

Достижение современного качества образования, направленного на решение проблем во внеучебных и ненаучных, но в ситуациях, приближенных к реальной жизни достигается, благодаря включению жизненно-практического опыта в структуру учебного предмета и общей открытости учебного процесса внеучебному жизненному миру детей

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

статьи в изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ:

- 1. Загвоздкин, В. К. Мимесис – забытая категория педагогики / В. К. Загвоздкин // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 67-91. - 1,5 п.л.**
- 2. Загвоздкин, В. К. Перспективы вальдорфской педагогики / В. К. Загвоздкин // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 50-59 – 0,6 п.л.**
- 3. Загвоздкин, В. К. Рудольф Штайнер – основатель вальдорфской педагогики / В. К. Загвоздкин // Развитие личности. – 2001. – №2. – С. 169-189. – 1 п.л.**

Научные статьи и тезисы докладов

- 4. Загвоздкин, В. К. Философско-антропологические основания ценностно-нравственного воспитания в вальдорфской педагогике / В. К. Загвоздкин // Формирование ценностных ориентаций личности в духовно-нравственной сфере (XIX-XX вв.): материалы XXII сес. Науч. Совета по проблемам истории образования и пед. мысли / ред. З. И. Равкин. – М., 2002. – С.204-208. - 0,3 п.л.**
- 5. Загвоздкин, В. К. Философские и антропологические основы вальдорфской педагогики / В. К. Загвоздкин // Вальдорфская**

- педагогика: антология / сост. В. К. Загвоздкин и др. – М.: Просвещение, 2003. – С. 150-170. – 1,2 п.л..
6. Загвоздкин, В. К. Развитие и воспитание в дошкольном возрасте / В. К. Загвоздкин // Вальдорфская педагогика: антология / сост. В. К. Загвоздкин и др. – М.: Просвещение, 2003. – С.170-187. - 1 п.л..
 7. Загвоздкин, В. К. История возникновения и особенности вальдорфской педагогики / В. К. Загвоздкин // Вальдорфская педагогика: антология / сост. В. К. Загвоздкин и др. – М.: Просвещение, 2003. – С.23-38. - 0,9 п.л..
 8. Загвоздкин, В. К. Философия образования вальдорфской школы / В. К. Загвоздкин // Учебные программы вальдорфских школ. – М.: Нар. образование, 2005. –С.7-65. - 2 п.л.
 9. Загвоздкин, В. К. Подражание в педагогике / В. К. Загвоздкин // Психотехнологии диагностики и формирования социальных компетенций в образовательной среде: материалы науч.-практ. конф. «Социальные умения и жизненные навыки в образовании». – М., 2006. – С.22-38. - 1,2 п.л.
 10. Загвоздкин, В. К. В созвучии с природой ребенка / В. К. Загвоздкин // Инновационные технологии в психологии образования: Сб. науч.-метод. материалов. – М.: АСОУ, 2007. – С. 26-33. - 0,1 п.л.
 11. Загвоздкин, В. К. Вальдорфский детский сад: в созвучии с природой ребенка / В. К. Загвоздкин. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Дементра, 2007. – С. 160. - 7 п.л.: ил.
 12. Загвоздкин, В. К. Понятие возраста / В. К. Загвоздкин // Психотехнологии диагностики и формирования социальных компетенций в образовательной среде: материалы науч.-практ. конф. «Социальные умения и жизненные навыки в образовании». – М., 2006. – 15. - 0,7 п.л..
 13. Загвоздкин, В. К. Слово о Рудольфе Штайнере / В. К. Загвоздкин // Антология гуманной педагогики. – М., 2007. – 1,5 п.л..
 14. Загвоздкин, В. К. Мотессори/Вальдорф / В. К. Загвоздкин, Е. А. Хилтунен // Магистр. – 2000. – № 1. – С.69-83.- 0,5 п.л..