

УДК 373

В. А. Пегов

ББК 74.200.6

Доцент, кандидат педагогических наук

ОБЗОР НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВАЛЬДОРФСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Вальдорфское движение в России вступило в пору совершеннолетия, пройдя временной путь в двадцать один год. При этом и двадцать лет назад, и сейчас происходят интенсивные дискуссии по самым разным вопросам, связанным с вальдорфской педагогикой. За эти годы было проведено немало научных исследований воспитанников вальдорфских детских садов и учеников вальдорфских школ. В данной работе сделана попытка обобщить наиболее крупные и заметные результаты исследований российских учёных.

Ключевые слова: вальдорфское движение, вальдорфская педагогика, научные исследования.

V. A. Pegov

Associate professor, Ph.D. in pedagogy

REVIEW OF SCIENTIFIC STUDIES WALDORF MOVEMENT IN RUSSIA: HISTORY AND THEORETICAL ANALYSIS

Waldorf movement in Russia embarked upon the stage of adulthood, having the temporary path in the twenty-one year. And twenty years ago, and now there are intensive discussions on different issues related to the Waldorf pedagogy. For these years there have been a lot of scientific research pupils Waldorf kindergartens and students Waldorf schools. This paper is an attempt to summarize the largest and most visible results of research by Russian scientists.

Key words: Waldorf movement, Waldorf pedagogy, scientific research.

Первая вальдорфская детсадовская группа открылась в 1989. На данный момент времени (2013 г.) в России насчитывается около 70 вальдорфских детских садов и 30 дошкольных студий. Большая часть из них входит в *Содружество вальдорфских детских садов России*. Первые классы («школы») появились ещё в 1990-91 гг. Но действительно осознанный и более оформленный шаг (в том числе, и юридически) состоялся всё-таки в 1992 г., когда возникли школы, которые до сих пор обозначают себя как вальдорфские и которые объединены в *Ассоциацию вальдорфских школ России* (www.roswaldorf.ru). Всего их сейчас 17. Особо нужно также сказать о *лечебно-педагогических школах*, с которыми нередко по незнанию отождествляются общеобразовательные вальдорфские школы. Юридически часть вальдорфских школ и детских садов имеет *государственный (муниципальный) статус*, часть – *некоммерческих образовательных учреждений*. В начале 90-х гг. открылись *семинары* по подготовке

вальдорфских воспитателей и учителей (позднее – и лечебно-педагогические семинары), дающие базовое вальдорфское образование и организующие различные курсы повышения квалификации.

В данной работе делается попытка посмотреть на российское вальдорфское движение не с «*точки зрения*», а исходя из той методологической предпосылки, которая характерна как для **антропософии**, так и для **гётеанизма**. Стремление иметь точку зрения, усугублённое желанием иметь её одну-единственную и потому правильную=истинную, есть та мощная привычка, которая буквально выгравирована в нас традиционным образованием. Это есть привычка всё **о-предел-ять** (о-**грани**чивать=**дефиниция** (лат. *definitio* – *предел, граница*) =**термин** (от лат. *terminus* – *предел, граница*)). Точечный, «терминологический» взгляд всегда пытается вальдорфскую педагогику вставить в какой-либо ряд, набор других точек. Вот преобладающие примеры такой научной «разрядки»: *гуманистическая, гуманитарная, альтернативная, инновационная, реформаторская, религиозная, духовная, общинно-семейная, авторская, творческая, эстетическая, здоровьесберегающая, здоровьесозидающая, валеологическая, западная, немецкая, педагогическая система, педагогическая технология и проч.* В ответ на такой взгляд можно сказать – «**И это всё о ней**» (о вальдорфской педагогике), если мы только смысловое ударение ставим на словах «**И это**», а не на слове «**всё**».

Иной подход, отличный от диктата терминов-дефиниций, обозначил Гёте – «*не определяй, а описывай и характеризуй*». **Определить и понять** – это разные познавательные жесты, при этом совершенно не значит, что первый из названных жестов плохой, он «просто» – недостаточный, ограниченный (определенный). **Гётевский** (и **Штайнеровский**) подход предполагает не точечный взгляд, а панорамный, охватывающий, **око-ём**ный жест. Ёмкость такого подхода к рассмотрению вальдорфского движения обеспечивается тем, что принципы этого движения сами по себе эту ёмкость содержат. Что же делает взгляд ёмким (*панорамным окоёмом*, «*просторным горизонтом*» по В. О. Ключевскому), что значит «*благодаря самой сути вальдорфской педагогики*»?

Во-первых, условием ёмкости является антропософия и антропософская методология, которая исходит из **целостного образа** человека и к **целостному образу** всегда приходит. «Исходит» в силу того, что эта целостность уже является реальностью. «Приходит» по той причине, что человек – «**становящееся существо**» (по Р. Штайнеру). В практическом смысле это означает, что:

1. Вальдорфская школа – это **обще-образовательная** школа, не «**уклонистская**», а «пространственно» разнонаправленная, способствующая становлению человека как **целостного существа, человека как человека**. Человека во всех его составляющих и взаимосвязях.

2. Вальдорфская школа – это **полная** во временном смысле школа. Она охватывает 12-летний период в развитии человека от 6,5-7 до 18,5-19 лет, когда в соответствии с биографическими законами молодой человек может услышать, к чему он **призван** в этой жизни, когда будущая профессия будет **при-зван-ием**, а не способом существования. Полнота здесь означает не только, что необходимы двенадцать лет для подготовки, пробуждения к собственному призванию, но и то, что необходимы именно **эти** двенадцать лет.

3. Вальдорфский детский сад и вальдорфская школа есть стремление к **человеческой гармонизации** человеческих качеств и способностей. То, что сейчас в общемировой конъюнктуре принято обозначать понятием «**ключевые компетентности (компетенции)**» (*key competencies*) [8]. То, что в школьных ФГОС второго поколения названо «**метапредметные компетентности**». Разница с вальдорфским подходом «лишь» в том, что в вальдорфской педагогике гармонизация несёт в себе **органический, искусный** характер, в противоположность конструируемому, механистическому, искусственному.

Во-вторых, рассмотрение педагогики как **духовного деяния** (по своим идеалам и целям) и как **художественного действия, искусства воспитания** (по своему практическому осуществлению). Если обратиться к сущностному, то педагогика не может быть **не(вне)-духовной**. Иначе такая педагогика, радикально не дотягиваясь до человеческого, будет всячески пригибать конкретного человека, гнуть его в сторону животного.

Относительно второго аспекта – **педагогика как искусство** – замечательные прозрения были и есть не только внутри вальдорфского движения, но и у любых глубоко чувствующих людей. В своей «*Педагогической антропологии*» К. Д. Ушинский писал: «*Педагогика – не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно кроме знаний требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека (выделено мною. – П. В.)*» [28, С.475].

Д. А. Аросьев ещё в 80-х гг. прошлого столетия выдвинул так

называемый «**принцип четырёх Д**», который говорит о том, что в работе педагога и в его жизненном пути можно выделить четыре уровня.

Первый уровень: «**Движение в теме**», «**воспитатель-ремесленник**». Этот уровень работы можно охарактеризовать словами **ремесло, функционирование**. Педагог, пройдя через систему педагогического образования, освоив некие «педагогические умения», хорошо знает «тему» сегодняшнего урока и благодаря усвоенным умениям в этой теме *движется*. Педагог-ремесленник работает по раз и навсегда усвоенным шаблонам, которые В. В. Розанов ещё называл «педагогическими трафаретками» [23].

Второй уровень: «**Деятельность**», «**воспитатель-учёный**». Здесь педагог уже не довольствуется шаблонным поведением; здесь начинается **рефлексия**. Обнаруживается проблема, затем она исследуется, находят новые методы и средства, они апробируются, полученные результаты измеряются, корректируются и т. д. Совершенно очевидно, что речь уже идёт о стиле научной деятельности, и здесь мы имеем дело с педагогом-учёным. Те педагогические направления (а их сейчас всё больше и больше), которые исповедуют **только-научный подход** принципиально не могут своими методами и средствами достигать полноты человечности. Это всегда педагогика с «самым главным», «уклонами», «специализациями», «флюсами» (по Козьме Пруткову).

Нынешний (добавочный) уровень: «**Технология**», «**педагог-технолог**». Симптоматичным «достижением» педагогической мысли нашего времени является **научная модернизация ремесла** – так называемые «педагогические технологии». Особенно важна здесь характеристика «**воспроизводимые педагогические результаты**». Это сразу же указывает на то, что абсолютно невозпроизводимое – человеческая индивидуальность – изначально оказывается вне интересов последователей технологического подхода в образовании (что они честно должны были бы признать, а не придумывать интеллектуальную уловку в виде «**личностно-ориентированного обучения**»). Г. П. Щедровицкий в своей работе «**Система педагогических исследований (методологический анализ)**» так описал суть технологической воспроизводимости: «*Мы можем говорить о длинном ряде ситуаций жизни ребёнка, которые создаются для обучения общественно-фиксированным деятельностям и через которые общество как бы “протаскивает” ребёнка в ходе его воспитания и обучения*» [30, С.42].

Такое «протаскивание» очень точно обозначают понятием «**школьный конвейер**». И для перехода к следующему уровню, где педагогика впервые предстаёт в своём истинном облике, уместно привести замечательную

историю-метафору: «*Великий многогранный мастер Леонардо да Винчи изобрёл систему или шкалу ложечек для того, чтобы ими брать различные краски. Этим способом предполагалось достигнуть механической гармонизации. Один из его учеников долго мучился, применяя это вспомогательное приспособление. Придя в отчаяние от неудач, он обратился к другим ученикам с вопросом: как этими ложечками пользуется сам мастер? На этот вопрос те ответили ему: “Мастер ими никогда не пользуется”*» (!).

Третий уровень: «*Действо*», «*воспитатель-художник*». В 90-е гг. вышла примечательная книга Т. А. Стефановской «*Педагогика: наука и искусство*» [26]. В книге более 360 страниц и есть «*Блок 3. Педагогика – искусство*». Его протяжённость с 37-й по 40-ю страницу. Ещё две страницы посвящены педагогическому творчеству и новаторству. Следовательно, подходя статистически к анализу данного произведения, можно сказать, что искусству отводится 1-2% всех мыслей автора. Тогда книгу правильнее было назвать так: «*Педагогика – 98% науки и 2% искусства*».

В. В. Розанов в своих «*Афоризмах и наблюдениях*» даёт точную характеристику данного уровня: «*Недостаток художественного воззрения на предмет есть коренной источник ошибок, допущенных в организации воспитания и образования всюду – в Европе и у нас. От практического, от научного и всякого другого художественное воззрение отличается тем, что оно не дробит свой предмет и для него всякая часть имеет значение лишь в отношении к целому, насколько помогает его красоте и гармонии. Физиолог может интересоваться в организме лишь расположением и действием нервов, физик в природе – звуком или светом, и всякий практический человек – своим особым ремеслом. Но нет, и мы не можем себе представить себе художника, который делал бы одни руки, следил бы за выгибом только спины; цельная статуя – вот, что его влечёт; цельный человек – вот что влечёт воспитателя-художника в отличие от воспитателя-ремесленника и воспитателя-учёного, которые вечно трудятся над выработкой “ног” или “рук” без мысли о том, к чему они будут прикреплены*» [23, С.101-102].

Таким образом, путь учителя можно представить как восхождение от «*ремесленника*» через «*учёного*» к «*художнику*». Только **художественное познание** интимнейших процессов развития индивидуальности ребёнка приводит к реальному переживанию и вживанию учителя в это свершающееся таинство взаимодействия духовного, душевного и телесного. Только в этом случае педагогика действительно может привести нас к **свободной личности**. Понимание и признание воспитания как действительно современного искусства требует от педагогов и хорошего, добротного

педагогического ремесла, и способности к рефлексии и исследованию, и той интуиции (педагогической), без которой немислимо любое искусство, в том числе, и педагогическое.

Четвёртый уровень: «**Деяние**», «**воспитатель-Учитель**». На этом уровне само слово «**деяние**» указывает на масштабность педагогических свершений. С одной стороны, это привычно предполагает мыслить данный уровень как нечто исключительное, как исключительными в прошлые времена были те яркие и уникальные индивидуальности, которые становились **Учителями** (водителями-вождями) отдельных народов и всего человечества.

В-третьих, вальдорфская педагогика – **современная** педагогика. Педагогика той современности, которая самым явным и отчётливым образом заявила себя в конце XIX – начале XX вв. Те люди, которые внесли в жизнь достаточно радикальные идеи в существующее в начале XX века традиционное общество, обострённо переживали основные признаки «духа времени». И, несмотря на различие идей и существующие вопросы к способам их воплощения, тем не менее, одна их важнейших характеристик звучит рефреном в высказываниях этих людей. *Карл Юнг писал: «Современный человек – или, повторим это вновь, человек непосредственного настоящего – встречается достаточно редко, ибо он должен быть в высшей степени сознательным (выделено мной. – П. В.)».* Именно об особенном качестве сознания современного человека говорит *Р. Штайнер* в многочисленных своих работах. Этот уровень сознания он обозначает понятием «**бодрственное сознание**», «**пробуждённость**», в отличие от «**грезящего (дремлющего)**» и «**спящего**» уровней сознательной жизни.

В-четвёртых, суть работы вальдорфского педагога – в **пробуждении** всегда индивидуальной человечности и того, что она приносит с собой в мир (задатки-способности и качества). Совершенно очевидно, что данная характеристика органически взаимосвязана с предыдущей. Можно почти со стопроцентной уверенностью гарантировать, что понятие «**пробуждение**», как ключевое понятие, не встречается ни в одном из нынешних традиционных и альтернативных педагогических направлений. Его не найти в глоссариях научных энциклопедий по педагогике и психологии. *Р. Штайнер* использовал данное слово не в расхожем смысле, и не как метафору, а как научное понятие. Понятийная весомость слова «**пробуждение**» обнаруживается только тогда, когда со всей серьёзностью относятся к тому факту, что человек – это **становящееся** существо, **восходящее** к полноте своей человечности; что восхождение есть, в том числе, пробуждение от спящего к всё более **бодрственному** состоянию

сознания; что, самое большое, мы можем поучаствовать в формировании личности, но не **индивидуальности** ребёнка, которая не сводима к сумме наследственного и социального.

В-пятых, **свобода** в образовании. Это имеет самое прямое отношение как к пониманию здорового осуществления индивидуальной человеческой организации, так и к пониманию здорового социального организма. Существо современности указывает на то, что и отдельный человек, и всё человечество потенциально достигли того этапа эволюции, когда свобода может быть не только стремлением, но и реальным переживанием каждого из людей; она также должна стать реальностью повседневной социальной жизни. Единственно, где человек сейчас может осуществлять свободу здоровым образом – это область **мышления**. В «*Философии свобод*» Р. Штайнера показан путь открытия этой истины с той необходимой точностью и корректностью, которого требует любая наука.

Первая вальдорфская школа была открыта в 1919 году в Германии, сейчас это мировое **педагогическое движение** (свыше 3100 детских садов, более 1000 вальдорфских школ, 150 лечебно-педагогических заведений, 50 педагогических семинаров в 60 странах мира). Общеизвестно, что вальдорфское образование, обогатило традиционную педагогику рядом **инновационных идей**, нашедших своё эффективное воплощение в образовательной практике (то есть всё то, что в начале XX века являлось революционным, а сейчас принадлежит ежедневному педагогическому опыту): **специфически возрастная ориентация учебного плана и методов обучения; принцип классного учителя, который ведёт свой класс с первого по восьмой год обучения; преподавание по эпохам («метод погружения»); возрождение традиции устного рассказа учителя; особый акцент на художественный, эстетический элемент в преподавании; совместное обучение мальчиков и девочек, а также отсутствие разделения по социально-материальному признаку; отмена цифровой оценки (отметок) (вместо «бальной отметки» развёрнутая характеристика-рецензия); отмена второгодничества; терапевтический аспект педагогики; введение гигиенической организации преподавания; интеграция врача в жизнь школы; преподавание двух иностранных языков с первого класса по особой методике; еженедельные конференции учителей; коллегиальное самоуправление школы учителями; совместная работа родителей и учителей, посвященная общей задаче воспитания; социально и жизненно ориентированные практики (краеведческая, лесная, производственная, сельскохозяйственная) и др.** В 2001 году 16 вальдорфских школ в 14 странах

стали членами сети *ассоциированных школ ЮНЕСКО*. Среди выпускников вальдорфских школ есть немало знаменитых людей (см. на сайте: <http://www.diewaldorfs.waldorf.net>).

Вальдорфские учителя в России уже хорошо известны. Учитель музыки *Михаил Стародубцев* в 2008 году, а в 2010 году директор *Московской вальдорфской школы (ГОУ СОШ №1060)* и одновременно учитель математики *Михаил Случ* – стали победителями в конкурсе «Учитель года России». Образовательные программы российских вальдорфских школ прошли успешно экспертизу и рекомендованы Министерством образования и науки РФ [14]. Есть также известные авторские программы [24], учебные и методические пособия [13].

Большая часть научных публикаций о вальдорфской педагогике в нашей стране вначале, естественно, носила сугубо теоретический характер. В первой и начале второй половины 90-х гг. можно было с трудом «наскрести» отдельные высказывания о вальдорфской педагогике, сделанные «извне». По мере того, как вальдорфские школы выросли в буквальном смысле этого слова, появилась возможность и экспериментальных исследований.

Начнём с теоретических исследований. В «Педагогическом словаре» даётся следующее определение: «Педагогика вальдорфская – научно-практическое направление в воспитании и обучении, разработанное *Рудольфом Штейнером (1861-1925)* на основе антропософии, мистического учения о человеке, его единстве с духовной основой Вселенной. Цель П. в. – посредством соответствующего воспитания, включающего обучение медитации, музыке, эвритмии (разработанному *Р. Штейнером* и его последователями искусству телесных движений, сопровождающих речь или музыку) и др., помочь ребенку избрать свой жизненный путь, раскрыть свои способности и свойства...» [10, С.106]. Критически мыслящего человека, который хочет впервые познакомиться с вальдорфской педагогикой, в этом определении должно смутить, во-первых, странное сочетание «научно-практического» и «мистического». Во-вторых, то, что ребёнок раскрывает свои способности только посредством «обучения медитации» (чего никогда не происходит и принципиально не может произойти в вальдорфской школе – достаточно ознакомиться в соответствующих трудах *Р. Штайнера* с условиями медитативной работы *взрослого* (!) человека), музыки и эвритмии. Совершенно очевидно, что подобные определения дают не столько ограниченный взгляд на вальдорфскую педагогику, сколько серьёзным образом искажённый.

В учебном пособии *Г. К. Селевко* «Современные образовательные

технологии» из 44 видов представленных технологий вальдорфская педагогика попала в альтернативные, притом, что другие систематизированы по содержательным характеристикам, здесь же – лишь на основе противопоставления традиционному образованию: «9.1. Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер). 9.2. Технология свободного труда (С. Френе). 9.3. Технология вероятностного образования (А. М. Лобок). 9.4. Технология мастерских» [25]. Попадание вальдорфской педагогики в список «*технологий*», скорее всего, отвечает «простой» логике: раз модно сейчас всё обозначать этим понятием, то, естественно, и педагогика Р. Штайнера должна там быть.

Теоретический анализ вальдорфской педагогики, как правило, всегда проходит в стремлении куда-то её поместить – классифицировать, найти ей место в образовательном пространстве. Но это лишь исторический факт, что современная педагогика, которую инициировал Р. Штайнер, получила довесок в виде прилагательного, который в данном случае приложения не проясняет суть *вальдорфской* педагогики, а зачастую уводит в сторону. Например, в России прилагательное «*вальдорфская*» вызывает привязку и соответственно распознавание её, как «*немецкой*» педагогики. Забавность и курьёзность ситуации состоит как раз в том, что, во-первых, в первые годы вальдорфскую школу в Германии критиковали за то, что она является *не-немецкой* (=не-прусской). Во-вторых, до введения в начале 2000-х гг. американской системы всё российское образование было советским, которое было воспроизведением царской школы, которая, в свою очередь, была слепком с *немецкой* (=прусской) школы.

Другой факт – школа была создана по инициативе Э. Мольта для детей рабочих его фабрики Вальдорф-Астория – наводит на мысль о том, что вальдорфская школа есть «*трудова*» школа, развивающая практические навыки, не особо заботясь об интеллектуальном развитии детей, в отличие от тогдашних гимназий. Есть теоретическое исследование Л. Д. Грушовой «*Традиции и новаторство вальдорфской педагогики*», которое как раз особо акцентирует «*трудо*вое воспитание» вальдорфской школы, систематизируя её как «*реформаторскую трудовую школу*» [4].

Третий факт – вдобавок к «*пролетарскому*» происхождению, то, что в вальдорфские школы стали приниматься дети, имеющие проблемы в своём развитии, и то, что есть лечебно-педагогические вальдорфские школы, связывает вальдорфские школы с представлением о ней, как о «*школе для неполноценных детей*».

Четвёртый факт – *Свободная вальдорфская школа (Freie Waldorfschule)*.

Такое официальное название приводит к представлению о «*свободной педагогике*», что интерпретируется полярным образом. Кто-то в этом видит идеал воспитания свободной личности, кто-то – вседозволенность, которая «объясняет» имеющиеся проблемы с дисциплиной в отдельных вальдорфских школах.

В монографии *Е. В. Иванова «Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России: Вторая половина XIX – начало XX веков»* среди педагогических направлений упоминается вальдорфская педагогика. Описывая цели каждой из «*авторских моделей*», он таким образом видит её в «*модели*» *Р. Штайнера*: «*Ясно прослеживается главная цель его педагогики, обусловленная стремлением определить, сохранить, высвободить и обеспечить свободное проявление индивидуального в каждом растущем человеке*» [9, С.150]. В конце рассмотрения взглядов *Р. Штайнера* делается вывод: «*Таким образом, суть и уникальность антропософской педагогики как «педагогики свободы» заключается в том, что она, как никакая другая, исходит из самой глубинной сущности ребенка, устраняет физические и душевные препятствия на пути свободного развития его индивидуальности, подготавливает и обеспечивает состояние подлинной внутренней свободы растущего человека*» [9, С.155]. Заметим, что педагогика, которая устраняет препятствия на пути развития детей, это не вальдорфская педагогика, это – **плохая педагогика!**

Л. В. Образцова в докторской диссертации «*Гуманистическая педагогика Германии конца XIX – начала XX вв., 1870-1933 гг.*», во-первых, относит вальдорфскую педагогику в разряд **гуманистических**. Во-вторых, даёт обобщающее резюме идей *Р. Штайнера*, воплощённых в вальдорфской педагогике: «*Исследование позволило установить гуманно-демократическую направленность антропософской (Вальдорфской) школы, созданной на основе педагогических идей Штайнера. По мысли Штайнера, источником прогресса является реализация человеком в себе «свободного духа» путём проявления духовных способностей, заложенных природой... Целью воспитания Штайнер считал развитие духовно свободной личности... По Штайнеру, учитель работает по плану, выдвигаемому вместе с учеником (?), без прямых воздействий на его волю, придерживаясь принципа “сначала художественное, затем из него интеллектуальное”. Свободу Штайнер рассматривал как средство воспитания (?). Воспитание и образование приспособляется к ребёнку, а не он к ним. Провозглашается культ здоровья, творчества, единства развития ума, сердца и руки. Школа одинакова для всех (?). В ней организуется единая жизнь для детей и*

учителей. Процесс обучения и воспитания основывается на “педагогических отношениях”, а не на требованиях. Жизнедеятельность воспитанников строится на принципах учительско-родительского самоуправления (выделено мною. – П. В.)» [15, С.39]. Далее Л. В. Образцова перечисляет положительные моменты вальдорфского преподавания: *нецелесообразность раннего обучения детей чтению и письму, использование природного материала в качестве наглядных пособий, отсутствие единого учебника, отметок, наказаний, второгодничества и проч.* Упоминаются «*ежедневные занятия спортом*» (?), «*методика медитативных и релаксирующих упражнений, разработанная Вальдорфскими учителями*» (?). И, наконец, делается вывод о том, что, несмотря на отрицательное отношение к вальдорфской педагогике мыслителей и богословов, её распространение в России явилось закономерным, хотя и не бесспорным.

Итак, данная работа носит, в основном, обзорный и констатирующий характер. Подобную стилистику можно найти и в других теоретических исследованиях. В работе В. Б. Помелова, посвящённой 150-летию Р. Штайнера, в целом дано достаточно корректное описание. Вывод, который автор делает в конце: «*Концепция Рудольфа Штейнера оказалась столь удачно педагогически инструментированной всем, казалось бы, давно известными средствами обучения, что технология её освоения и практика применения не вызывают слишком больших сложностей у творчески работающих педагогов, сознательно и целенаправленно её использующих* (выделено мною. – П. В.)» [22, С.127]. Работающим вальдорфским учителям трудно согласиться с утверждением о «*не слишком больших сложностях*».

Теперь остановимся на исследованиях, которые носили более глубокий и обстоятельный характер. В докторской диссертации К. Е. Сумнительного «*Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века*» был проведён серьёзный анализ заявленной темы. К. Е. Сумнительный анализирует основные моменты вхождения вальдорфской педагогики в российское образовательное пространство: «*Генезис возникновения и развития вальдорфской школы в России в конце 80-х годов продемонстрировал существенную тенденцию – практика применения большинства западных педагогических систем предшествовала освоению их теории. Причём вначале импульсом использования служила инициатива не педагогов, а родителей...*

... в отличие от системы Монтессори, основанной на антропологии, педагогика Штайнера из-за её антропософских основ сразу была воспринята

педагогической общественностью с настороженностью. Начался достаточно жесткий спор о том насколько вальдорфская педагогика вообще приемлема для современной России...

*Для педагогики Р. Штайнера в России начинался новый этап – апробации и рефлексии. Стало ясно, что можно или импортировать целиком западноевропейскую систему, **адаптировав** ее к российским условиям, либо выбрать и реализовать **отдельные** наиболее приемлемые для отечественной школы идеи и принципы и реализовать их, построив отечественную модель вальдорфской школы.*

*Коллективу вальдорфской школы в России необходимо было создать собственные серьезные разработки... В результате **российским учителям удалось, если не полностью отказаться от антропософских основ педагогики Р. Штайнера, то, по крайней мере, сильно смягчить влияние его философии на построение учебного процесса.***

*...Исследование показало, что в практике вальдорфских школ в России сложилось два направления. Первое направление **в большей степени было ориентировано на вальдорфскую традицию...***

*Второе направление, **развиваясь в рамках традиции, акцентировало в своей деятельности лечебный аспект** (выделено мною. – П. В.)» [27, С.25-27].*

*Замечательная фраза о «смягчении (!) влияния философии Р. Штайнера на построение учебного процесса» в очередной раз показывает наличие серьезной методологической проблемы в умах педагогов-учёных. Когда ими производится очень чёткое **разделение** на интеллектуально-эмоционально-оценочном уровне вальдорфской педагогики (в целом, «хорошо, прогрессивно, гуманистично и проч.») и антропософии (в целом, «сомнительно, мистично, не-православно и проч.»), то возникает простой вопрос: как (во всей реальной, а не книжной конкретике) нечто «не-хорошее» может порождать «хорошее»?*

*В кандидатской диссертации Б. С. Гречина «Реализация идей педагогики Р. Штейнера в современной педагогической системе» производится упомянутое выше разделение «**религиозно-философских идей Штейнера**» и «его педагогических взглядов». Далее автор точно проводит различие в «**целевых приоритетах**» вальдорфской педагогики и «современных педсистем»: первая развивает человека, вторые выполняют социальный заказ. И если здесь взаимодействие указанных систем видится затруднительным, то «...на всех других уровнях диалог становится не только возможным, но многообещающим и продуктивным, что снимает возражение о невозможности реализации идей вальдорфской педагогики в современной*

системе обучения» [3, С.10]. То есть, если вальдорфскую педагогику отделить от антропософии и от её цели, то дальше у «современного» (=традиционного) образования к данной «системе» вопросов и претензий не будет (?).

Интересной является попытка *Б. С. Гречина* выявить взаимосвязь идей вальдорфской педагогики и русских педагогов: «*В результате данной работы было установлено, что большинству идей педагогики Р. Штейнера могут быть найдены параллели в трудах известных российских педагогов, в том числе 14 сходных идей – у В. А. Сухомлинского, 14 – у П. П. Блонского, 13 – у Ш. А. Амонашвили, 10 – у К. Д. Ушинского, 4 – у М. П. Щетинина.*

Необходимо отметить, что была обнаружена взаимосвязь с русской педагогической традицией 24 идей вальдорфской педагогики из 26. Это позволяет высказать предположение о том, что указанные идеи не являются для русской педагогической традиции чем-то неизвестным или органически чуждым и могут быть адаптивно реализованы в российских условиях.

*В ходе сравнительного анализа было установлено, что отдельные идеи педагогики Р. Штейнера находят отражение и в современных отечественных системах развивающего обучения: «Школа 2100» (12 идей, близких к идеям вальдорфской дидактики), система Л. В. Занкова (13 идей), система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (5 идей)» [3, С.11-12]. Отметим здесь, что, например, различия в «важности художественного элемента в преподавании» и «воспитании как **искусстве**» носят всё-таки не количественный, а качественный характер. Когда качественное своеобразие исчезает, то благое намерение звучит следующим образом: «... **адаптивная реализация базовых идей педагогики Р. Штейнера приобретает особое значение**».*

Часть исследований анализирует частные вопросы вальдорфской педагогики или отдельные ступени вальдорфской школы. Как известно, социальное осуществление вальдорфской педагогики предполагает **коллегиальное** самоуправление школой. Здесь с самого начала велась и ведётся активная дискуссия. Одна из ключевых мыслей – в российских традициях это невозможно. Как мне видится, за рассудочными доводами против коллегиального управления скрывается то ощущение, которое без всякой тени сомнения было сформулировано в книге профессора *Р. М. Асадуллина* «*В лабиринтах педагогики: Размышления о вальдорфской школе*». Он описывает вполне сочувственно вальдорфскую педагогику и говорит об эксперименте в одной из российских школ, которую он научно курирует. Эта школа уже шесть лет работала «по-вальдорфски» и «в соответствии с российскими условиями» вводила свои новации. Одна из них звучит так: «...преодоление **фактической безответственности учителя за**

*качество педагогической деятельности путём отказа от коллегиальности в работе (выделено мною. – П. В.)» [1, С.116] (!). То есть учителя не способны нести ответственность за качество образования, и потому нужен директор. Здесь обнажается глубинное переживание некоторых людей, которые уверены, что другие не могут быть такими **ответственными**, как они. Вопрос тогда в том, как вообще **без**-ответственные люди попали в школу?*

Одно из направлений деятельности вальдорфской школы, чаще всего, безоговорочно принимается как позитивное. Речь идёт о предметах **искусства** и методике их преподавания. Соответственно, есть исследования, которые изучают художественно-эстетическую сторону вальдорфского образования. Попутно отметим, что нередко утверждение *Р. Штайнера* о том, что воспитание – это искусство, понимается лишь в таких представлениях о происходящем в вальдорфских детских садах и школах как: «много предметов искусства», «эстетично оформленные здания и классные комнаты», «праздники, концерты, пьесы», «стихи (или музыка) на уроках физики».

В исследовании *С. П. Ахметовой* «Формирование художественной культуры учащихся средствами архитектоники школьного здания в истории германской педагогики» особое внимание уделяется эстетическим и архитектурным взглядам *Р. Штайнера*: «Педагогические принципы вальдорфской школы, Баухауза и Гётеанума непосредственно исходят из специфики биоархитектуры и воспитания свободной личности с учётом компенсаторной и редуционной функций архитектоники школьного здания в формировании художественной культуры, заключающихся в соответствии школьного здания воспитательно-гигиеническим требованиям, колористике и семиотике цветообозначений, обустройстве пришкольной территории» [2, С.19].

Несколько диссертаций посвящены **эвритмии** и её месту в вальдорфском воспитании. *Другова О. Ю.* в своей кандидатской диссертации по философии «Эстетические воззрения Рудольфа Штейнера и их воплощение в искусстве» [5] уделяет внимание философским и религиозным взглядам *Р. Штайнера*, их воплощению в конкретике архитектурно-пластических и музыкально-речевых искусств, и особенно в эвритмии. В большей степени именно об эвритмии говорится и в педагогической диссертации *Д. Ю. Пантелины* «Реализация эстетических идей Рудольфа Штейнера в образовательном пространстве на рубеже XIX-XX веков» [16]. Ещё две кандидатские диссертации – *Н. А. Коноваленко* «Теоретические и методические основы подготовки специалиста эвритмии» [11] и *Е. Д.*

Пирадовой «Формирование творческой личности школьников средствами эвритмии: вальдорфская педагогика» [21] – созданы людьми, которые имели не только (и не столько) научное отношение к эвритмии, сколько самое что ни на есть практическое. И тот, и другая имеют эвритмию преимущественно не как «объект» научного исследования, а как опыт художественного действия и переживания.

Собственно «вальдорфских» авторов в России очень немного. Вальдорфские воспитатели или учителя, прорабатывая возникающие вопросы и проблемы на педагогических коллегиях или семинарах, чаще всего просто не находят дополнительных сил и времени для того, чтобы это ещё превратить в статью или книгу. Наиболее полные и обширные теоретические рассуждения о вальдорфской педагогике в России можно найти в работах *А. А. Пинского* (1956-2006) [18-20] и *В. К. Загвоздкина* [6, 7]. В силу того, что они оба имели возможность быть в кругу людей, определяющих образовательную политику в России, их мысли и суждения о вальдорфской педагогике резонировали определённым образом в педагогическом истеблишменте. С другой стороны, происходящее среди педагогического истеблишмента через них резонировало внутри вальдорфского движения. Так *А. А. Пинский* одно время был помощником министра образования и разработчиком масштабных федеральных проектов по *профильному обучению, общественному управлению и новой системе оплаты труда*. В 2007 году книга *А. А. Пинского «Новая школа»* была удостоена премии Правительства РФ в области образования. Периодически в «центральных журналах» публикуются теоретические статьи о тех или иных аспектах вальдорфской педагогики. Например, в журналах «Школьные технологии», «Директор школы» и др. Вышли две книги – «Учебные программы вальдорфских школ» и «Вальдорфская педагогика: Антология», – а также коллективный труд большого числа вальдорфских учителей России «Образовательные программы российских вальдорфских школ».

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадуллин, Р. М. В лабиринтах педагогики: Размышления о вальдорфской школе / Р. М. Асадуллин. – Казань: Дом печати, 1997. – 141 с.
2. Ахметова, С. П. Формирование художественной культуры учащихся средствами архитектоники школьного здания в истории германской педагогики: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / С. П. Ахметова. – Чебоксары, 2006. – 20 с.
3. Гречин, Б. С. Реализация идей педагогики Р. Штейнера в современной педагогической системе: автореферат дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук / Б. С. Гречин. – Ярославль, 2007. – 21 с.

4. Грушова, Л. Д. Традиции и новаторство вальдорфской педагогики / Л. Д. Грушова // В мире научных открытий. – 2010. – №4. – С.135-137.
5. Другова, О. Ю. Эстетические воззрения Рудольфа Штейнера и их воплощение в искусстве: автореферат дисс. на соиск. уч. степени канд. философ. наук / О. Ю. Другова. – М., 2003. – 29 с.
6. Загвоздкин, В. К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребёнка / В. К. Загвоздкин. – СПб.-Москва, 2005. – 160 с.
7. Загвоздкин, В. К. Философия образования вальдорфской школы / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. – 2006. – №1. – С.69-77.
8. Загвоздкин, В. К. Теория и практика применения стандартов в образовании / В. К. Загвоздкин. – М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2011. – 344 с.
9. Иванов, Е. В. Феномен свободы в педагогике: Монография / Е. В. Иванов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 208 с.
10. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
11. Коноваленко, Н. А. Теоретические и методические основы подготовки специалиста эвритмии: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Н. А. Коноваленко. – М., 1997. – 21 с.
12. Копанева, О. В. Формирование антропоориентированной педагогической системы общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / О. В. Копанева. – Уфа: Издательство БГПУ, 2003. – 22 с.
13. Ловягин, С. А. Изучение физики в 7-8 классах на основе простых, наглядных и содержательных экспериментов: Методическое пособие для учителя физики / С. А. Ловягин. – М., 2002. – 392 с.
14. Образовательные программы российских вальдорфских школ / Сост.: Л. Н. Банзелюк, Ю. П. Васильев, О. В. Герасимова и др. – М.: Народное образование, 2009. – 640 с.
15. Образцова, Л. В. Гуманистическая педагогика Германии конца XIX – начала XX века (1870-1933): автореф. дисс. докт. пед. наук / Л. В. Образцова. – Пятигорск, 2002. – 41с.
16. Пантелин, Д. Ю. Реализация эстетических идей Рудольфа Штейнера в образовательном пространстве на рубеже XIX-XX веков: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Д. Ю. Пантелин. – Оренбург, 2006. – 22 с.
17. Пегов, В. А. Вальдорфская педагогика в России: опыт первых трёх семилетий. Обзор научных исследований: Монография / В. А. Пегов. – Смоленск: СГАФКСТ, 2013. – 192 с.
18. Пинский, А. А. Новая школа: основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования / А. А. Пинский. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 102 с.
19. Пинский, А. А. Образование свободы и несвобода образования / А. А. Пинский. – М., Изд-во УРАО, 2001. – 232 с.
20. Пинский, А. А. Либеральная идея и практика образования / А. А. Пинский. – М.: ГУ ВШЭ, 2007. – 667 с.
21. Пирадова, Е. Д. Формирование творческой личности школьников средствами эвритмии: вальдорфская педагогика: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед.

- наук / Е. Д. Пирадова. – М., 2008. – 23 с.
22. Помелов, В. Б. Рудольф Штейнер и его вальдорфская педагогика (к 150-летию со дня рождения) / В. Б. Помелов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – №2. – С.120-127.
23. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 622 с.
24. Рокитянская, Т. А. Воспитание звуком. Музыкальные занятия с детьми от 3 до 9 лет / Т. А. Рокитянская. – М.: Академия Развития, Академия Холдинг, 2006. – 128 с.
25. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
26. Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей и аспирантов / Т. А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.
27. Сумнительный, К. Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. док. пед. наук / К. Е. Сумнительный. – М., 2008. – 46 с.
28. Учебные программы вальдорфских школ / Под редакцией В. К. Загвоздкина. – М.: Народное образование, 2005. – 528 с.
29. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М., Изд-во Академии Наук РСФСР, 1945.
30. Щедровицкий, Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий и др. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.

REFERENCES

1. Asadullin R. M. *V labirintah pedagogiki: Razmyshlenija o val'dorfskoj shkole* [In the labyrinths of pedagogy: Reflections on Waldorf school]. Kazan, Dom pechati, 1997. 141 p.
2. Ahmetova S. P. *Formirovanie hudozhestvennoj kul'tury uchashhihsja sredstvami arhitektoniki shkol'nogo zdaniya v istorii germanskoj pedagogiki: avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Formation of the artistic culture of pupils by means of the architectonics of the school building in the history of the German pedagogy: Avtoref. Diss. Cand. Ped. Sciences]. Cheboksary, 2006. 20 p.
3. Grechin B. S. *Realizacija idej pedagogiki R. Shtejnera v sovremennoj pedagogicheskoj sisteme: avtoreferat diss. kand. ped. nauk* [Implementation of ideas of pedagogy R. Steiner in the modern educational system: abstract of Diss. Cand. Ped. Sciences]. Yaroslavl, 2007. 21 p.
4. Grushova L. D. Tradition and innovation Waldorf pedagogics. *V mire nauchnyh otkrytij - In the world of scientific discoveries*, 2010, no.4. pp.135-137 (in Russian).
5. Drugova O. Ju. *Jesteticheskie vozzrenija Rudol'fa Shtejnera i ih voploshhenie v iskusstve: avtoreferat diss. kand. filosof. nauk* [Esthetic views of Rudolf Steiner and their expression in art: abstract of Diss. Cand. Philosoph. Sciences]. Moscow, 2003. 29 p.
6. Zagvozdkin V. K. *Val'dorfskij detskij sad. V sozvuchii s prirodoy rebjonka* [Waldorf kindergarten. In keeping with the nature of the child]. Saint Petersburg, 2005. 160 p.
7. Zagvozdkin V. K. Philosophy of education Waldorf school. *Shkol'nye tehnologii - School technologies*, 2006, no.1. pp.69-77 (in Russian).

8. Zagvozdkin V. K. *Teorija i praktika primenenija standartov v obrazovanii* [Theory and practice of application of standards in education]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2011. 344 p.
9. Ivanov E. V. *Fenomen svobody v pedagogike: Monografija* [Phenomenon freedom in pedagogy: Monograph]. Novgorod the great, NovGU im. Jaroslava Mudrogo, 2002. 208 p.
10. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogicheskij slovar'* [Pedagogical dictionary]. Moscow, Publishing center «Academy», 2003. 176 p.
11. Konovalenko N. A. *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy podgotovki specialista jevritmii: avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Theoretical and methodological basis of training specialist eurythmy: Avtoref. Diss. Cand. Ped. Sciences]. Moscow, 1997. 21 p.
12. Kopaneva O. V. *Formirovanie antropoorientirovannoj pedagogicheskoj sistemy obshheobrazovatel'noj shkoly: avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Formation of anthropo-oriented pedagogical system of secondary school: Avtoref. Diss. Cand. Ped. Sciences]. Ufa, 2003. 22 p.
13. Lovjagin S. A. *Izuchenie fiziki v 7-8 klassah na osnove prostyh, nagljadnyh i sodержatel'nyh jeksperimentov: Metodicheskoe posobie dlja uchitelja fiziki* [Study of physics in 7-8 classes on the basis of simple, vivid and meaningful experiments: a manual for teachers of physics]. Moscow, 2002. 392 p.
14. *Obrazovatel'nye programmy rossijskih val'dorfskih shkol* [Educational programs of the Russian waldorf schools]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2009. 640 p.
15. Obrazcova L. V. *Gumanisticheskaja pedagogika Germanii konca XIX – nachala XX veka (1870-1933): avtoref. diss. dokt. ped. nauk* [Pedagogy of humanism Germany in the end of XIX - beginning of XX century (1870-1933): Avtoref. Diss. Doct. Ped. Sciences]. Pyatigorsk, 2002. 41 p.
16. Pantelin D. Ju. *Realizacija jesteticheskikh idej Rudol'fa Shtejnera v obrazovatel'nom prostranstve na rubezhe XIX-XX vekov: avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Implementation of the aesthetic ideas of Rudolf Steiner in the educational space at the turn of XIX-XX centuries: Avtoref. Diss. Cand. Ped. Sciences]. Orenburg, 2006. 22 p.
17. Pegov V. A. *Val'dorfskaja pedagogika v Rossii: opyt pervyh trjoh semiletij. Obzor nauchnyh issledovanij: Monografija* [Waldorf pedagogy in Russia: experience of the first three seven-year. Review of scientific studies: the Monography]. Smolensk, SGAFKST, 2013. 192 p.
18. Pinskij A. A. *Novaja shkola: osnovy kompleksnogo proekta obnovlenija shkol'noj jekonomiki, upravlenija shkoloj i sodержaniija obshhego obrazovanija* [New school: a basis for an integrated project for renovation of the school of economics, school management and content of general education]. Moscow, GU VShJe, 2002. 102 p.
19. Pinskij A. A. *Obrazovanie svobody i nesvoboda obrazovanija* [Degree of freedom and non-freedom of education]. Moscow, Izd-vo URAO, 2001. 232 p.
20. Pinskij A. A. *Liberal'naja ideja i praktika obrazovanija* [Liberal idea and practice of education]. Moscow, GU VShJe, 2007. 667 p.
21. Piradova E. D. *Formirovanie tvorcheskoj lichnosti shkol'nikov sredstvami jevritmii: val'dorfskaja pedagogika: avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Forming the creative personality of pupils by means of eurythmy: waldorf pedagogy: Avtoref. Diss. Cand. Ped. Sciences]. Moscow, 2008. 23 p.
22. Pomelov V. B. *Rudolf Steiner and his waldorf pedagogy (to 150-anniversary from*

- birthday). *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta - Bulletin of the Vyatka state humanitarian University*, 2010, no.2. pp.120-127 (in Russian).
23. Rozanov V. V. *Sumerki prosveshhenija* [Twilight education]. Moscow, Pedagogika, 1990. 622 p.
24. Rokitjanskaja T. A. *Vospitanie zvukom. Muzykal'nye zanjatija s det'mi ot 3 do 9 let* [Education of sound. Music lessons for children aged 3 to 9 years]. Moscow, Akademija Razvitija, 2006. 128 p.
25. Selevko G. K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: Uchebnoe posobie* [Modern educational technologies: textbook]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 p.
26. Stefanovskaja T. A. *Pedagogika: nauka i iskusstvo. Kurs lekcij. Uchebnoe posobie dlja studentov, prepodavatelej i aspirantov* [Pedagogy: art and science. Course of lectures. Textbook for students, teachers and graduates]. Moscow, Sovershenstvo, 1998. 368 p.
27. Sumnitel'nyj K. E. *Teoreticheskoe osmyslenie i praktika ispol'zovanija zarubezhnyh pedagogicheskikh sistem v otechestvennom obrazovanii vtoroj poloviny XX veka: avtoref. diss. dokt. ped. nauk* [Theoretical understanding and practice of the use of international pedagogical systems in the national education second half of the twentieth century: Avtoref. Diss. Doct. Ped. Sciences]. Moscow, 2008. 46 p.
28. *Uchebnye programmy val'dorfskih shkol / Pod redakciej V. K. Zagvozdkina* [Training programs of waldorf schools / Edited by V. K. Zagvozdkin]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2005. 528 p.
29. Ushinskij K. D. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works]. Moscow, Izd-vo Akademii Nauk RSFSR, 1945.
30. Shhedrovickij G.P. *Pedagogika i logika* [Pedagogy and logic]. Moscow, Kastal', 1993.416p.

Информация об авторе

Пегов Владимир Анатольевич (Россия, г. Смоленск) – Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии. Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма. E-mail: beg@land.ru.

Information about the author

Pegov Vladimir Anatol'evich (Russia, Smolensk) – Associate professor, Ph.D. in pedagogy, associate professor of the department of pedagogy and psychology. Smolensk State Academy of physical culture, sport and tourism. E-mail: beg@land.ru.