

**RU**

## Принципы вальдорфской педагогики в контексте обучения иностранным языкам в начальной школе

Кислина М. Ю.

**Аннотация.** Цель исследования – выявление потенциала методики обучения иностранным языкам в начальной школе, основанной на принципах вальдорфской педагогики. В статье описываются принципы целостности, обучения в сопровождении чувства, природосообразности, учета темперамента и приводятся методические приемы реализации рассматриваемых принципов при обучении иностранному языку младших школьников. Научная новизна исследования состоит в формулировании подхода к обучению иностранным языкам в начальной школе на основе вальдорфской педагогики. В результате исследования установлено, что принципы вальдорфской педагогики могут быть положены в основу методики обучения иностранному языку в начальной школе, направленной как на иноязычное речевое развитие на основе чувства языка, так и на целостное психическое развитие творческой личности младшего школьника в контексте интеллектуального, чувственного и эмоционально-волевого (мотивационного) аспектов.

**EN**

## Principles of Waldorf pedagogy in the context of foreign language teaching in primary school

M. Y. Kislina

**Abstract.** The research aims to identify the potential of a foreign language teaching methodology for primary schools based on the principles of Waldorf pedagogy. The article describes the principles of wholeness (holism), feeling-accompanied learning, conformity to nature (natural development), and consideration of temperament, while providing specific methodological techniques for implementing these principles in the foreign language classroom for young learners. The scientific novelty of the study lies in formulating a comprehensive approach to primary school foreign language instruction grounded in Waldorf pedagogical theory. As a result of the study, it was established that the principles of Waldorf pedagogy can serve as the foundation for a methodology aimed at both linguistic speech development – rooted in an intuitive “sense of language” – and the holistic psychological development of the child’s creative personality, encompassing intellectual, sensory, and emotional-volitional (motivational) aspects.

### Введение

Актуальность темы исследования обусловлена гуманизацией как одной из тенденций развития образования, чертами которой являются возрастание внимания к личности обучающегося и его индивидуальным особенностям, использование в процессе обучения здоровьесберегающих методик. Предметом исследования послужила вальдорфская педагогическая концепция, обладающая ярко выраженной гуманистической направленностью.

С одной стороны, при достаточно широком освещении темы вальдорфской педагогики в отечественном научном дискурсе в аспекте общей педагогики, истории педагогики и образования, следует отметить отсутствие соответствующих прикладных педагогических исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам. С другой стороны, существуют современные данные психологии, психолингвистики и лингводидактики, подтверждающие теоретические положения вальдорфской педагогики, относящиеся к обучению иностранным языкам, в частности в начальной школе, – их следует проанализировать и обобщить.

Для определения возможности приложения указанной концепции к обучению иностранному языку в начальной школе в современных условиях были решены следующие задачи:

- выделить и систематизировать основные принципы вальдорфской педагогики, применительно к обучению иностранным языкам в начальной школе;

- сопоставить выделенные принципы с положениями отечественных и зарубежных исследователей в области психологии, психолингвистики и лингводидактики;
- определить потенциал методики обучения иностранным языкам в начальной школе, основанной на принципах целостности, обучения в сопровождении чувства, природосообразности и учета темперамента для развития личности младшего школьника.

Методами исследования являются: анализ работ Р. Штайнера (в некоторых изданиях — Штейнер) (2014; 2018; 2020; 2021; 2022; Steiner, 2021; 2025) и его последователей – для систематизации принципов вальдорфской педагогики применительно к обучению иностранным языкам в начальной школе; анализ отечественной и зарубежной литературы в области психологии, психолингвистики и методики обучения иностранным языкам и метод сравнения – для выявления согласующихся с идеями вальдорфской педагогики взглядов ученых на процесс обучения иностранному языку в начальной школе; обобщение педагогического опыта, накопленного в области обучения иностранным языкам по вальдорфской методике – для иллюстрации описываемых принципов.

Теоретическую базу исследования составляют работы Р. Штайнера в области антропологии, психологии и педагогики (Штейнер, 2014; 2018; 2020; 2021; Штайнер, 2022; Steiner, 2021; 2025), в которых представлены идеи трехчленности человека и его развития во втором семилетии; работы отечественных ученых в области педагогической психологии (Шахмалова, Машкова, 2021; Кулагина, Колоцкий, 2020; Кулагина, 2026; Зинченко, Горбов, Гордеева, 2002) с описанием периода младшего школьного возраста; исследование в области психологии личности (Арцишевская, 2008), посвященное идее взаимосвязи художественных и языковых способностей; работы отечественных и зарубежных ученых в области лингвopsихологии (Беляев, 1965; Ерчак, 2021; Lutzker, 2017), рассматривающие концепт чувства языка; отечественные и зарубежные исследования в области методики обучения иностранным языкам (Speckenbach, Lutzker, 2023; Гальскова, 2020; Lutzker, 2023), выделяющие особенности обучения иностранному языку в начальной школе.

Практическая значимость исследования заключается в определении развивающего потенциала методики обучения иностранному языку в начальной школе, основанной на принципах вальдорфской педагогики, и предложении конкретных приемов реализации указанных принципов в практике обучения. Материалы исследования могут использоваться для разработки методик обучения иностранному языку в начальной школе.

## Обсуждение и результаты

Вальдорфская педагогика является целостной образовательной концепцией, предполагающей единство обучения, воспитания и развития и определяющей в соответствии с этим цели, содержание, методы и формы взаимодействия участников образовательного процесса. Концепция основывается на идеях австрийского философа Рудольфа Штайнера (1861-1925), в первую очередь, в области антропологии. В данную концепцию также входит ориентированная на практику возрастная периодизация, учение о чувствах, учение о темпераментах и способах педагогической работы с ними, учение о взаимосвязи душевно-духовного с психофизиологическим, лежащее в основе представления о здоровье и болезни.

В начале XX века на фоне усиливавшихся в Германии националистических настроений, размышляя о наилучшем общественном устройстве, Р. Штайнер пришел к пониманию необходимости обновления педагогики для воспитания поколения на основе общечеловеческих духовных ценностей, способного преодолеть существующие политические и экономические тенденции. Учреждение, основанное на воззрениях Р. Штайнера, было открыто для детей рабочих фабрики «Вальдорф Астория» в 1919 году и стало первой единой, т. е. объединяющей реальное и гимназическое образование, школой в Германии (Gesamtschule). Вслед за школой при «Вальдорф-Астория» стали активно возникать другие подобные учреждения в Германии и за рубежом: в 1921 году – в Дорнахе, в 1922 году – в Гамбурге (существует до сих пор) и в Голландии, в 1925 – в Англии, в 1928 году – в Америке. В годы Второй мировой войны все вальдорфские школы в Германии и многие в Европе были закрыты. Вальдорфское педагогическое движение постепенно возобновилось после войны. Статистика количества вальдорфских школ за 100 лет, приведенная на сайте Ассоциации вальдорфских школ Германии (<https://www.waldorfschule.de>), показывает скачок общественного интереса к вальдорфской педагогике в мире в 80-х годах XX века и постоянный рост числа вальдорфских школ с того времени. В целом в мире на сегодня имеется более 1200 школ, 150 лечебно-педагогических учреждений («Кэмпхилл») и детских домов, 50 педагогических семинаров вальдорфского типа в 60 странах мира.

Освоение идей вальдорфской педагогики в России началось в конце 80-х годов XX века (*Вальдорфская педагогика...*, 2003). На сегодняшний день в России существует порядка 20 вальдорфских детских садов, 18 школ, входящих в Ассоциацию вальдорфских школ, а также большое количество малых частных педагогических инициатив. В вальдорфских школах России обучается примерно 3000 детей, в детских садах – примерно 1600 детей (данные взяты с официального сайта Европейского Совета Вальдорфского образования <https://ecswe.eu/>). Имеются пять центров подготовки вальдорфских педагогов – в Москве, Петербурге, Самаре, Ростове-на-Дону и Ярославле, где работают регулярные курсы повышения квалификации (данные взяты с официального сайта Ассоциации вальдорфских школ России <https://www.waldorf-russia.ru>).

Интерес к вальдорфской педагогике объясняется ее ярко выраженной гуманистической направленностью, ориентацией на находящуюся в становлении личность ребенка с ее возможностями и потребностями развития. Педагогика, которую Р. Штайнер понимал не как технологию, но как «искусство воспитания»,

должна быть направлена на развитие в ребенке заложенных природой способностей средствами учебных предметов. Школьное обучение Р. Штайнер рассматривал в контексте всей биографии человека и видел задачу школы не в том, чтобы полностью сформировать человека, а в том, чтобы подготовить его к той школе жизни, в которой должно завершиться это формирование (Steiner, 2025). Т. е. цель педагогики – воспитание свободной и ответственной личности, готовой к дальнейшему самосовершенствованию. Для этого знание, сообщаемое ребенку, «должно быть полно жизни, чтобы расти вместе с ним (здесь и далее перевод автора статьи. – М. К.)» (Steiner, 2025, S. 23). Здоровьеукрепляющий, салютогенетический аспект вальдорфской педагогики заключался, по мнению Р. Штайнера, в «гигиенически правильной организации занятий», что поможет вести ребенка к душевному и телесному здоровью, а не упадку (Steiner, 2021, S. 39).

Ключевые положения педагогической антропологии Р. Штайнера изложены в курсе лекций для учителей под названием «Общее учение о человеке как основа педагогики» (1919 г.). В рамках своей концепции Р. Штайнер представляет человека как триединое телесно-душевно-духовное существо, индивидуальность, обладающую ядром личности, автономным «Я»-существом. При этом в душевной (психической) области Р. Штайнер выделяет взаимосвязанные мыслительный, чувственный и волевой аспекты – мыслительное познание, внутреннее чувство и волю (Steiner, 2021). Это положение перекликается с мыслью академика В. П. Зинченко с соавторами: «При всей своей целостности, исходно гетерогенна душа, включающая в свой состав познание, чувство и волю» (Зинченко, Горбов, Гордеева, 2002, с. 267).

Из антропологической концепции Р. Штайнера вытекает основополагающий принцип вальдорфской педагогики – **принцип целостности** (Ganzheitlicher Unterricht) (Штейнер, 2020, с. 6) – идея гармоничного сочетания в образовательном процессе факторов развития мыслительных, эмоционально-чувственных и волевых функций личности. Принцип целостности в вальдорфских школах реализуется 1) на уровне организации образовательного процесса за счет большего, по сравнению с общеобразовательной школой, удельного веса предметов эстетического и практически-прикладного циклов, 2) на уровне расписания уроков, за счет ритмической организации учебного дня, и, наконец, 3) на уровне организации каждого отдельно взятого урока за счет ритмичного задействования волевых, чувственных и мыслительных процессов. Так, в преподавании иностранного языка чувственная, эмоциональная сфера включается, когда на передний план выходит эстетика языка, в работе над речью через художественное, поэтическое произведение. Эмоциональный отклик учащихся находит и захватывающая история с продолжением, и разучивание удачно подобранной детской песни, и игровые моменты. Волевое начало оказывается задействованным при тренировке грамматических конструкций в ритмических упражнениях «через тело», включенных в каждый урок. Мышление пробуждается при поиске закономерностей грамматических явлений и формулировании правил, выражении своих мыслей на иностранном языке. Такое «целостное» трехаспектное преподавание, ритмичное сочетание «вдоха» (тренировка навыка, поисковая деятельность) и творческого «выдоха» оказывает благотворное воздействие на психосоматическое здоровье младшего школьника.

Принцип целостности делает вальдорфскую педагогику в полном смысле личностно-ориентированной, не сводящей личность к аспекту «обучающийся», а лингводидактику – истинно коммуникативной, учитывающей невербальную сторону общения наряду с вербальной. Это отмечают исследователи вальдорфской методики обучения иностранным языкам, сравнивая ее с когнитивно-коммуникативным подходом, концентрирующимся на когнитивном аспекте изучения языка и оставляющим аспект задействования телесности и эмоциональную составляющую усвоения языка вне поля зрения. Личность ученика хоть и выдвигается на передний план представляемыми коммуникативной дидактики, но сводится к фактору обучающегося (Lutzker, 2023).

Развитием принципа целостности является **принцип обучения в сопровождении чувства** (Gefühlsbegleiterscheinungen des Unterrichtens) (Штейнер, 2022), играющий особую роль в обучении младшего школьника. Р. Штайнер понимает под чувством (Gefühl) весь спектр осознаваемых и неосознаваемых ощущений и восприятий, доступных человеку, а также эмоциональный аспект переживания. Рассматривая не только интеллектуальное, а целостное психическое развитие личности младшего школьника в аспектах мышления, чувства и воли, Р. Штайнер говорит о том, что во втором семилетии (в возрастной периодизации Р. Штайнера этапами становления человека являются семилетия) развитие, уточнение чувств является главной педагогической задачей: «Для практики обучения и воспитания детей в возрасте приблизительно от 7 до 14 лет необходима прежде всего правильная ориентация на жизнь чувств, а также внутри ее и чтобы сам учитель был в силах создавать правильные образные представления, которые могли бы провести ребенка через те деликатные переходы, которые именно в этом возрасте ему предстоит преодолеть» (2021, с. 88).

В отечественной психологии вопрос о ведущем процессе развития для рассматриваемого возраста решается по-разному. Например, В. А. Крутецкий считает, что «учебная деятельность в начальных классах стимулирует прежде всего развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира – ощущений и восприятий» (Цит. по: Шахмалова, Машкова, 2021, с. 129). Д. Б. Эльконин в качестве ведущего процесса выделяет развитие мышления (Цит. по: Кулагина, 2026). Однако оба психолога отмечают трансформацию восприятия школьника от эмоционального и слабо дифференцирующего в 1-2 классе к преднамеренному целенаправленному наблюдению за объектом к концу обучения в начальной школе. (О важном следствии этого положения для методики обучения иностранному языку пойдет речь при рассмотрении природосообразности обучения.)

Академик Российской академии образования В. П. Зинченко с коллегами считает развитие чувств необходимым условием развития живого мышления: «Мы, действительно, схватываем существо дела, видим решение, делаем его, совершая мгновенный разумный или безрассудный поступок, чувствуем правильность

или ошибочность предстоящего действия, принятого решения и т. п. <...> то, что мы считаем предпосылками мышления – интеллектуальным вчувствованием, созерцанием, внешне трудно отличимым от простого восприятия и наблюдения. <...> Забота о развитии мышления не может ограничиваться, так сказать, мышлением *per se*. Особенно это справедливо для таких стадий развития ребенка, когда мышление не выступает в своих очевидных формах. Впрочем, на всех стадиях оно должно развиваться не прямо, а каким-то косвенным, гибким путем, через действие, образ, слово, чувство. Это придает содержательность как первым обобщениям, так и формируемым житейским, а затем и научным понятиям, делает их живыми» (Зинченко, Горбов, Гордеева, 2002, с. 164).

Рассмотрим несколько аспектов обучения в сопровождении чувств, выделяемых в работах Р. Штайнера.

(1) Чувство лежит в основе формирования воли. И для нравственного воспитания, и для обучения учителю-авторитету важно пробудить бессознательное «чувство правильного», а затем апеллировать к волевому аспекту, формируя привычку через регулярно повторяющееся действие. Через развитие чувств происходит развитие интеллекта, ведь чувства, переживания младшего школьника продолжают служить опорой для памяти, а материал, запечатленный в памяти, – это базис, на котором формируется словесно-логическое мышление.

(2) Р. Штайнер придавал особое значение развитию «художественного чувства» во втором семилетии жизни ребенка как основы для формирования познавательного интереса: «В области методики нашей неизменной задачей будет целостный человек. Мы бы никогда этого не достигли, не обратив внимания на развитие заложенного в человеке художественного чувства. Тем самым мы пробуждаем в человеке на всю оставшуюся жизнь интерес ко всему миру» (Штейнер, 2018, с. 11). Русский философ С. Л. Франк, современник Р. Штайнера, высказывает похожую мысль о единстве переживания и знания, органическом духовном родстве между художником и мыслителем, внутреннем единстве научного и художественного творчества (Цит. по: Зинченко, Горбов, Гордеева, 2002, с. 207).

В настоящее время в связи с перегрузкой восприятия визуальной информацией с готовыми, часто карикатурными образами, а также левого, логического полушария мозга, пробуждение воображения, развитие образного мышления является важной педагогической задачей. Образное мышление закладывает фундамент развития творческих способностей, в том числе креативного, живого мышления, а период младшего школьного возраста – самое благоприятное время для этого. Психологи И. Ю. Кулагина и В. Н. Колюцкий указывают в связи с этим: «Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае при освоении основных школьных дисциплин. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но в то же время обедняет интеллект ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном на уроках развивают наглядно-образное мышление в не меньшей мере, чем словесно-логическое» (2020, с. 98).

Развитие художественных способностей, по мнению Р. Штайнера, помогает воспитанию воли, а также мотивирует человека к познавательной деятельности. В начальной вальдорфской школе дети много рисуют в цвете, в том числе восковыми мелками на уроках иностранного языка; переход к графическому рисунку осуществляется в средней школе. Проанализировав взаимосвязь между языковыми и художественными способностями, Е. В. Арцишевская (2008) делает вывод об общих психологических и психофизиологических механизмах развития, во-первых, коммуникативно-речевых и живописных способностей, соответствующих интуитивно-чувственному способу познания, и во-вторых, когнитивно-лингвистических и графических способностей, соответствующих рационально-логическому способу познания. Таким образом, рисование в цвете видится оправданным и целесообразным приемом, поддерживающим формирование коммуникативных-речевых умений младшего школьника на этапе интуитивного овладения иностранным языком, а графический рисунок – для формирования когнитивно-лингвистических способностей на этапе сознательного изучения иностранного языка.

«Мир прекрасен» – девиз второго семилетия жизни ребенка с точки зрения Р. Штайнера (что подтверждается важной ролью образа в познании младшего школьника), а значит, само преподавание должно быть прекрасным, художественным. Р. Штайнер призывает учителя творчески подходить к содержанию обучения, заниматься искусствами и развивать в себе художественный вкус по отношению к учебному материалу (Штайнер, 2022). Выразительность речи, жестов – невербальной составляющей общения, умение подобрать выразительные в фонетическом плане тексты (аллитерация, звукоподражание) крайне важны для учителя иностранного языка. Творческое саморазвитие педагога согласуется с концепцией непрерывного образования, а включение им различных видов художественной деятельности в учебный процесс (междисциплинарная интеграция) не только способствует эффективному достижению образовательных результатов, но и помогает избежать профессионального выгорания.

(3) Вальдорфская лингводидактика основывается на штайнеровской гипотезе чувства языка. В «Учении о чувствах» (*Sinneslehre*) Р. Штайнер выделяет чувство речи (чувство языка, *Sprachsinn*) наряду с чувством мысли и чувством «Я» в качестве «высших», «познавательных» чувств человека. При этом своеобразным «органом» речевосприятия и речепорождения является врожденная способность человека к лингвистическо-кинестетическому поведению, благодаря которой возможно овладение как родным, так и иностранным языком (Lutzker, 2017). Под лингвистическо-кинестетическим поведением понимается весь спектр макро- и микродвижений, связанных с восприятием и порождением речи. В современных условиях их можно наблюдать экспериментально с применением высокочастотной съемки. В статье, посвященной вальдорфской методике обучения иностранному языку, П. Люцкер делает вывод: «...в свете целостного понимания

процесса овладения языком, как включенного в общую сенсорно-моторную организацию человека и развивающегося на основе физического, эмоционального и когнитивного опыта, лексически-когнитивный подход к обучению языку с фокусом на освоение лексики и грамматики представляется значительным ограничением богатства реальной коммуникации» (Lutzker, 2023).

Формирование и развитие чувства языка является лейтмотивом вальдорфской методики обучения иностранному языку. Среди отечественных психолингвистов одним из первых о важности чувства языка говорил Б. В. Беляев, в связи с проблемой речевого творчества и обучения мышлению на иностранном языке: «Чувство языка – специфическое интеллектуальное чувство, которое и позволяет человеку практически владеть языком без осознания тех или иных его особенностей. Так как без чувства языка невозможно владеть языком, то преподавателю следует применять такой метод, такие способы и приемы обучения, которые обеспечивали бы как возможно более раннее образование у учащихся чувства изучаемого языка, так и его постоянное развитие и дальнейшее совершенствование. <...> Чувство языка... развивается только в условиях и под влиянием практической речевой деятельности. <...> формируется постепенно» (1965, с. 66).

Исследователи методики преподавания иностранных языков на основе вальдорфской педагогики С. Шпекенбах и П. Люцкер (Speckenbach, Lutzker, 2023) приходят к выводу, что современные данные в области нейрпсихологии (взаимодействие полушарий мозга в процессе речи), психологии обучения (индивидуальные стратегии обучения) и психолингвистики (усвоение языка) подтверждают многие положения, выдвигаемые Р. Штайнером, в связи с чем ученые полагают, что некогнитивные аспекты усвоения языка будут все больше учитываться в лингводидактике.

Аспекты неосознанного, интуитивного усвоения иностранного языка благодаря врожденным механизмам, чувству языка и имитации, а также вопросы интеграции сознательных и бессознательных механизмов усвоения являются особенно актуальными при рассмотрении раннего обучения иностранным языкам.

Таким образом, реализация принципа обучения в сопровождении чувства в практике преподавания иностранного языка в начальной школе предполагает:

- задействование всех органов чувств учащихся, в том числе осязания, использование предметной наглядности;
- пробуждение эмоционального отклика учащихся, в том числе на юмор, включение эмоциональной памяти;
- «обучение через тело», использование динамической наглядности, задействование моторной памяти, например, использование жеста, движения для иллюстрации значения слова или для акцентирования внимания при тренировке грамматических явлений;
- обращение к музыкальному чувству, чувству ритма;
- обращение к эстетическому, художественному чувству учащихся, образному мышлению, пробуждение воображения посредством интеграции художественной деятельности в урок иностранного языка.

Все перечисленные аспекты в полной мере оказываются задействованными при подготовке театральных проектов, которые занимают важное место в вальдорфской педагогике.

Еще один принцип вальдорфской педагогики – принцип природосообразности (*naturgemäße Erziehungskunst*) (Штейнер, 2018, с. 17) – основан на гетевской идее онтогенеза как органического метаморфоза, т. е. на идее о том, что процесс развития ребенка осуществляется ступенчато, на каждой ступени развития происходит существенное превращение одних качеств в другие. Л. С. Выготский также отмечал «метаморфозы» детского развития как одну из закономерностей онтогенеза (Цит. по: Кулагина, Колюцкий, 2020, с. 50). Принцип природосообразности предполагает мягкое, нефорсированное целостное психическое развитие личности ребенка за счет того, что содержание обучения четко соответствует возрастным особенностям и потребностям.

На период обучения в начальной школе приходится предпубертатный кризис, который Р. Штайнер называл «рубиконом», подчеркивая важность этого момента (наступающего приблизительно в возрасте 9 лет 9 месяцев) для всей дальнейшей судьбы человека. Р. Штайнер метафорически характеризует «рубикон» как «изгнание из рая детства», когда ребенок начинает осознавать себя обособленно от мира, в котором он был «растворен» до этого, переживает внутреннее одиночество, но вместе с тем обретает способность анализировать явления окружающего мира как бы со стороны и должен, преодолев этот рубеж, научиться строить отношения с миром, опираясь на свои возможности.

В отечественной педагогической психологии в связи с предпубертатным кризисом указываются «мотивационный вакуум», критическая самооценка, проявление диалогичности в сознании ребенка, противопоставление «я – не я», или «я и общество», конец детского образа жизни, возникновения желания утвердиться в мире и обществе (Шаповаленко, 2026, с. 322).

При схожем описании предпубертатного кризиса, в вальдорфской педагогике, в отличие от отечественной, он учитывается и определяет методы преподавания. Применительно к обучению иностранным языкам это означает выделение двух этапов – бессознательного, интуитивного овладения языком на основе чувства языка и подражания, методом «проб и ошибок», накопления «неявных знаний» до «рубикона» и сознательного формирования речевых навыков и умений после: «До 9-10 лет язык должен усваиваться ребенком так, как приобретаются привычки. Лишь после того, как он научится отделять себя от окружающего мира, может стать объектом рассмотрения то, что он делает, в том числе и речь. Только тогда, не раньше, можно говорить о подлежащем, определении, глаголе и прочем. До этого ребенок должен просто говорить, просто пребывать в речи» (Штейнер, 2020, с. 65).

На первом этапе, частично захватывающем сенситивный период овладения языком, природосообразное обучение строится на устной основе, с интеграцией речевой деятельности в другие виды деятельности – музыкальную, игровую, творческую. Это позволяет учащимся овладеть гораздо большим словарным запасом (активным и особенно пассивным), что облегчает переход к письменной речи. На этом этапе могут применяться:

- подготовительные упражнения на активизацию внимания и слуха – коллективная работа с музыкальными ритмами;

- упражнения на пассивное восприятие устной речи или активное слушание, развивающие контекстуальную догадку, умение интуитивно схватывать основную мысль, перекодировать информацию – устный рассказ учителя с одновременным рисованием;

- упражнения на активное восприятие устной речи – упражнения на выполнение инструкций, хоровая декламация (рецитация), сопровождаемая жестами, движениями, действиями с кинезиологическими мешочками для освоения фонетической системы изучаемого языка, беспереводной семантизации, наблюдением за грамматическими явлениями;

- упражнения на формирование разговорных умений (диалогических и монологических высказываний) в контексте этикетного диалога, учебной игры, при описании своих рисунков и др.

Последующее обучение письменной речи – сначала письму, а потом чтению, осуществляется на материале, усвоенном в устной речи, с учетом принципа художественности, описанного выше: «Принцип художественного должен быть всеобъемлющим. Художественно выстроенное, исходящее из рисования красками обучение письму, художественно выстроенный переход от письма к чтению должны быть единым целым» (Штейнер, 2020, с. 13).

Сознательное рассмотрение грамматики, выведение правил, начинающиеся с девяти-десятилетнего возраста, осуществляются на примерах из известных ребенку текстов и способствуют развитию и укреплению «Я». При этом Р. Штайнер не стоит на позициях бихевиоризма и задолго до Н. Хомского говорит, что «грамматика уже присутствует в человеческом организме и на определенном этапе, творчески выводя грамматику из бессознательных грамматических упражнений, педагог непосредственно участвует в формировании “я”-сознания у ребенка» (Штейнер, 2014, с. 75).

Рассматривая предпосылки к усвоению иностранного языка младшим школьником, Н. Т. Ерчак (2021, с. 71-72) отмечает остроту и впечатлительность восприятия, преобладание наглядно-образной памяти над словесно-логической, большие возможности механической памяти и важность задействования эмоциональной памяти в изучении иностранных языков. Учитывая перестройку функции восприятия с эмоционального и слабо дифференцирующего в 1-2 классе в целенаправленное наблюдение за объектом позднее и постепенное развитие словесно-логического мышления, методологический подход Р. Штайнера представляется оправданным и целесообразным.

Н. Д. Гальскова также указывает, что «раннее школьное обучение, исходя из возрастной специфики и особенностей детей, условно можно подразделить на два подэтапа: 1-2 класс (6-8 лет) и 3-4 классы (8-10 лет)», и «на каждом из этих подэтапов раннее школьное обучение призвано заложить у детей определенный фундамент языковых и речевых способностей, необходимых для последующего изучения ими неродного языка как средства общения и познания» (2020, с. 6). Таким образом, идея природосообразного обучения иностранным языкам в начальной школе Р. Штайнера перекликается с современной идеей рассмотрения обучения иностранному языку в начальной школе в аспекте иноязычного речевого развития обучающихся, их раннего языкового образования «при условии полноценной ориентации процессов и содержания изучения и преподавания иностранного языка на специфику конкретного младшего возраста и последовательного учета общеобразовательного контекста, в котором эти процессы и содержание реализуются» (Гальскова, 2020, с. 6).

Если строить обучение исходя из верных и полных представлений о познавательных особенностях и потребностях ребенка на каждом этапе его развития, то это обеспечит эмоциональную вовлеченность ребенка в образовательный процесс, позволит решить задачу формирования учебной мотивации и обеспечит здоровое становление личности.

**Принцип учета темперамента.** Для обеспечения эмоциональной включенности в процесс обучения каждого ребенка и дифференцирования обучения Р. Штайнер советовал учитывать темперамент ребенка. Учитель должен уметь распознать и использовать особенности каждого темперамента для того, чтобы, «проработав» его, избежать крайности. Так, сангвиник, быстро схватывающий, но также быстро забывающий, чтобы не перейти к легкомыслию, к отсутствию интереса к важным вещам, нуждается в таком примере, который вызвал бы у него чувство любви и привязанности, благодаря его личным качествам, холерик – в трудноразрешимых задачах и непоколебимом уважении и почитании знающего авторитета, меланхолик – в возможности испытывать сочувствие к страданиям и лишениям другого, а флегматик должен развивать живое участие в содействии интересам других. Наблюдая темпераменты детей конкретной группы, учитель, в котором младшие школьники видят авторитет, может осознанно раскрывать детям свою личность с определенной стороны, объединять учащихся в группы для взаимного обучения, плодотворного сотрудничества, а также подбирать, сочинять истории для рассказывания, чтобы «задеть струны» каждого темперамента, что, конечно, остается неучтенным при использовании готовых учебно-методических комплексов. Отметим также большой потенциал для социального взаимодействия и проявления, а также «воспитания» темперамента, который несет работа над театральными проектами.

Внимательное рассмотрение принципов вальдорфской педагогики в контексте обучения иностранным языкам в начальной школе позволяет выделить ведущий принцип и сформулировать на его основе подход

к обучению иностранным языкам в начальной школе. Автор считает ключевым принцип обучения в сопровождении чувства, т. к. комплексное развитие чувств – кинестетического, социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных – в младшем школьном возрасте определяет целостное становление личности, обладающей творческим мышлением, способностью и внутренней мотивацией к дальнейшему изучению иностранного языка и культуры. Подход на основе данного принципа может быть сформулирован как обучение иностранному языку через чувства.

## Заключение

Таким образом, в исследовании были выделены и систематизированы основные принципы вальдорфской педагогики, имеющие значение для обучения иностранным языкам в начальной школе, – принципы целостности, обучения в сопровождении чувства, природосообразности и учета темперамента. Выделенные принципы были сопоставлены с воззрениями отечественных ученых в области психологии, психолингвистики и лингводидактики. Решение данных задач позволило достигнуть заявленной цели исследования – выявление потенциала методики обучения иностранным языкам в начальной школе, основанной на принципах вальдорфской педагогики – и сделать следующий вывод: методика обучения иностранным языкам, базирующаяся на принципах целостности, обучения в сопровождении чувства, природосообразности и учета темперамента, соответствует современной стратегии гуманизации образования, позволит реализовать положения системно-деятельностного подхода, расширив возможности коммуникативного подхода. Она призвана не только заложить основы чувства языка как фундамента речевого иноязычного развития, но и в целом способствовать психическому развитию личности в контексте интеллектуального, чувственного и эмоционально-волевого (мотивационного) аспектов, становлению творческой личности, формированию сущностных взаимосвязей человека с миром.

Перспективой дальнейших исследований обозначенной проблематики видится разработка и экспериментальная апробация соответствующей методики обучения иностранному языку в начальной школе.

## Источники | References

1. Арцишевская Е. В. Индивидуально-типологические особенности подростков с художественно-изобразительными и языковыми способностями: автореф. дисс. ... к. психол. н. М., 2008.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Просвещение, 1965.
3. Вальдорфская педагогика: антология / сост. А. А. Пинский, В. К. Загвоздкин, С. А. Ловягин. М.: Просвещение, 2003.
4. Гальскова Н. Д. Раннее обучение иностранным языкам: проблемы и перспективы // Иностранные языки в школе. 2020. № 11.
5. Ерчак Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения: учебное пособие. Мн. – М.: Новое знание; ИНФРА-М, 2021.
6. Зинченко В. П., Горбов С. Ф., Гордеева Н. Д. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): учебное пособие. М.: Гардарики, 2002.
7. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2026.
8. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие. Изд-е 2-е. М.: Академический проект, 2020.
9. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. Изд-е 3-е, перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2026.
10. Шахмалова И. Ж., Машкова А. А. Особенности взаимодействия семьи и школы в вопросах воспитания младших школьников // Современное педагогическое образование. 2021. № 7.
11. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. Педагогические основы вальдорфской школы / пер. с нем. СПб.: Ключи, 2022.
12. Штейнер Р. Духовное обновление педагогики / пер. с нем. Д. Виноградова. Калуга: Духовное познание, 2014.
13. Штейнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика / пер. с нем. СПб.: Деметра, 2018.
14. Штейнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / пер. с нем. Д. М. Виноградова. СПб.: Ключи, 2020.
15. Штейнер Р. Педагогическая практика с точки зрения духовного научного познания человека / пер. с нем. Л. Л. Погребной. СПб.: Деметра, 2021.
16. Lutzker P. Concepts and Practice of Steiner/Waldorf Foreign Language Teaching // Humanising Language Teaching. 2023. № 3.
17. Lutzker P. Der Sprachsin. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang. 2 Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2017.
18. Speckenbach S., Lutzker P. Künstlerischer Fremdsprachenunterricht. 1 Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2023.
19. Steiner R. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 11 Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 2021.
20. Steiner R. Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. 4 Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 2025.

**Информация об авторах | Author information****Кислина Марина Юрьевна<sup>1</sup>**<sup>1</sup> Санкт-Петербургский государственный университет**Marina Yurievna Kislina<sup>1</sup>**<sup>1</sup> St. Petersburg State University<sup>1</sup> [mkislina@yandex.ru](mailto:mkislina@yandex.ru)**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 26.12.2025; опубликовано online (published online): 20.02.2026.

**Ключевые слова (keywords):** вальдорфская педагогика; принципы обучения; обучение иностранным языкам; начальная школа; Waldorf pedagogy; teaching principles; foreign language teaching; primary school.