

УДК 159,9:37, 015,3

Савченко Т.А.

Московский государственный областной университет

**АНТРОПОСОФИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ
Р. ШТЕЙНЕРА (1861-1925 гг.)***

T. Savchenko

Moscow State Regional University

**THE ANTROPOSOPHICAL CONCEPTION OF UPBRINGING
BY SHTEINER (1861-1925)**

Аннотация. В статье раскрывается концепция педагогики Р. Штейнера: её цели и задачи, основные принципы и методы. Представлены позитивные и слабые стороны идеологии «свободного воспитания». Р. Штейнер формулирует цели, которые отражают сущность взаимодействий – духовная свобода в культурной жизни, демократическое равенство в общественной и социальное братство в экономической деятельности. Общество будущего должно строиться в системе новых ценностей воспитания и образования: их роль становится определяющей и главенствующей. Таким образом, идея преобразования общества через воспитание существенно модернизирована: Штейнер связывал её с преобразованием самого общества.

Ключевые слова: концепция, свобода, воспитание, антропософия, свободные школы, самоуправление, сотрудничество, демократизация, гуманизация.

Abstract. The Shteiner's conception of education is revealed in the article: it's aims and tasks, main principles and methods. Here the positive and weak aspects of the "free upbringing" are presented. R. Shteiner makes objectives which show the main point of cooperation – spiritual independence in cultural life, democracy equality in public work and social brotherhood in economic work. Future society must be built in the system of new value of upbringing and education: their role becomes determinative and topping. So the idea of social reorganization with upbringing is completely modernized: Shteiner connected it with the reorganization of society.

Key words: conception, freedom, upbringing, antroposophy, free schools, self-government, cooperation, democratization, humanization.

После Первой мировой войны Европа «лежала в развалинах». Невиданные человеческие жертвы потрясли человечество. Экономический кризис породил безработицу, которая ещё более накалила классовые противоречия. Весной 1919 г. Германия была накануне гражданской войны. Необходимы были концепции, способные консолидировать общество, помочь государству обрести социальную стабильность и перспективу. Одной из них стала антропософическая концепция Р. Штейнера, в которой одним из генеральных путей решения социального вопроса в мире он определял воспитание.

После окончания реального училища Р. Штейнер поступил в Венскую высшую техническую школу, где изучал математику и естествознание. Одновременно он посещал лекции в университете по философии, литературе, медицине и психологии. Он увлекается естественнонаучными методами, разработанными Гёте, которые помогают ему раскрепостить собственные процессы мышления и познания. В 1894 г. он издал свой главный труд – «Философия свободы» [9, 11].

Уже с 14-ти лет он добывал частными уроками средства для учёбы. Он становится домашним учителем мальчика, больного гидроцефалией. Врачи считали, что мальчик не способен к обучению. Однако Р. Штейнер с помощью специально разработанных приёмов и организации занятий смог добиться улучшения его состояния настолько, что через два года мальчик стал учиться в обычной школе вместе со своими сверстниками. Затем он окончил

* © Савченко Т.А.

университет и стал врачом. В его успехе с мальчиком большую роль сыграл особый личный дар, благодаря которому Р. Штейнер воспринимал сферу сверхчувственного как реальность и развивал эти уникальные способности своего организма к наблюдению сверхчувственного до такой степени, что мог управлять этим процессом. Впоследствии он определил это как «духовную науку» и считал, что открыл законы душевной жизни человека – основу для новой педагогики [2, 5-12; 9, 11; 5, 9-17].

То, что мы наблюдаем материально в человеке, – лишь часть его существа (физическое тело). Оно подчинено законам физической жизни и заключает в себе такие же вещества и силы, как и вся так называемая «неживая» природа. Объектом познания духовной науки является другая часть его существа – *жизненное* или *эфирное тело*. Оно – строитель и обитатель физического тела. Третьим компонентом человеческого существа является *тело ощущений* или *астральное тело*. Оно – носитель страдания и радости, стремлений, вожелений и страстей. Ничего подобного не ощущают существа, имеющие только физическое и эфирное тело. Наконец, четвёртым компонентом человеческого существа выступает носитель человеческого «Я»: существо, способное самому себе сказать «Я», представляет особый мир для себя и окружающих. Этим качеством не располагает ни одно существо, кроме человека. Человек, осознающий собственное «Я», может сказать себе: «Некоторым своим склонностям и желаниям я буду следовать, другие же – обуздывать и подавлять». В 1902 г. Р. Штейнер заявил, что целью своей жизни считает поиск новых методов изучения человеческой души.

Р. Штейнер был убеждён, что его способ исследования ведёт к осознанию истинной сущности человека, и назвал его *антропософией*. Создаётся одноимённое общество, растёт количество его сторонников и учеников. В разгар мировой войны он строит по своему проекту под Базелем здание с двойным куполом и называет его «Гётеанум» (который

становится центром духовной и научной жизни для представителей различных видов искусства). Над его оформлением трудились представители семнадцати национальностей [2, 12-13].

В центр антропософического учения Р. Штейнера был поставлен человек. Философ рассматривал его в единстве трёхмерной сущности, как гражданина трёх миров – физического, душевного и духовного, которые не могут быть познаны с помощью современных научных методов. Антропософия начинается процесс познания там, где оканчивает его современная наука. Человек, стремящийся к антропософическому познанию, должен развить в себе силы, дающие ему возможность проникновения в сверхчувственные области. Эти силы есть в каждом человеке. И высшие, и обычные формы познания можно развивать путём медитации – наиболее совершенного инструмента познания [9, 14-27; 5, 7-19; 1, 11-18].

Весной 1919 г. вышла его книга «Сущность социального вопроса», в которой рассматривалась идея «социальной трёхчленности»: существуют три области жизнедеятельности государства и общества – экономическая, правовая и духовная, которые порождают три его общественные функции. Эти функции должны выполняться и управляться независимо друг от друга. Однако все они управляются государством и настолько централизованно, что противоречат духовной сущности человека. Требуется децентрализация в осуществлении этих функций, демократизация жизнедеятельности общества и государства, что даст возможность каждому человеку одновременно участвовать в трёх независимых друг от друга сферах жизни. Это достигается, прежде всего, в том случае, когда человек обладает равными избирательными правами. Это потребует существенных изменений в социальной сфере общества, но и создаст базис его стабильного существования [2, 14, 18-19].

Философ считал, что идея «социальной трёхчленности» не является ни партийной программой, ни абстрактным требованием.

Она является отражением реальных взаимодействий человека с системой общественных и производственных отношений. Решающим и определяющим условием этого взаимодействия является равноправие как основа и гарантия свободного изъявления воли человека. В итоге Р. Штейнер формулирует цели, которые отражают сущность этих взаимодействий – духовная свобода в культурной жизни, демократическое равенство в общественной и социальное братство в экономической деятельности. Общество будущего должно строиться в системе новых ценностей воспитания и образования: их роль становится определяющей и главенствующей. Таким образом, Р. Штейнер существенно модернизировал идею преобразования общества через воспитание: он связывал её с преобразованием и самого общества.

Свобода – основная ценность человека и главное условие его творческой духовной жизни. Это должно быть в центре его воспитания и образования. Однако конкурентная борьба, потребности промышленности, политики и экономики диктуют школе, университету и науке свои цели и задачи. Свобода человека резко ограничена потребностями государства, которое формирует определённый (удобный ему) тип личности. Законодательно предписанный уравнивательный подход к духовным и материальным потребностям приводит к губительному нивелированию личности. Это вызывает внутренний протест, который, назревая всё более, проявляется в классовой борьбе, усиливает кризисы и т. д. [2, 15-16].

Итак, исходя из этой идеи преобразования, следует создать школы, которые должны быть свободны от диктата государства и открывать тем самым простор для свободного развития возможностей и способностей каждого индивида. Это и создаст главную предпосылку для развития творческих сил человека. Только *свободный человек* может преобразовывать общество на демократических основах. Чем более раскроется и преобразуется личность в свободном развитии, тем более полно будет преобразовываться

и само общество. Свободные школы будут существовать за счёт пожертвований и благотворительности, а также за счёт установленных законом взносов промышленных предприятий, чем и обеспечиваются условия независимости школы от государства. Учителя школ создадут корпорации, которые, взаимодействуя с родителями и учащимися, определяют организацию, основные направления и компоненты учебно-воспитательного процесса. На этой основе создадутся равные условия для учащихся с различными уровнями способностей и социального происхождения; сотрудничество открывает равные возможности в демократизации и гуманизации педагогического процесса.

Самоуправляемая школа как часть свободной культурной жизни имеет особое значение для общества и государства. Образование – это мост, который соединит в конечном итоге всё человечество: институты образования и науки, став свободными, дадут возможность педагогам и учёным всех стран сотрудничать друг с другом. Самофинансирование, самоуправление и сотрудничество раскрепостят каждого индивида и человечество в целом. На первое место должны быть поставлены вопросы духовной жизни, а не экономики и политики. Этот приоритет духовно-нравственного развития создаст условия для защиты «чисто человеческой» сферы жизнедеятельности общества. Свобода должна быть гарантирована законом и обеспечиваться государством. Традиционное мышление должно быть разрушено. На этой основе государство сможет преодолеть все социальные противоречия [2, 16-17].

Предприниматели стремятся подчинить государство своим интересам. Частная собственность на средства производства диктует свои законы и права, определяя принципы духовно-культурной и общественной жизни. Поэтому государству необходимо провести мероприятия, связанные с частной собственностью на средства производства. Р. Штейнер предлагал нечто среднее между капитализмом и социализмом. Государство должно стимулировать частную инициативу

предпринимателей, поэтому оно предоставляет им возможности для активной производственной деятельности. Когда же они уйдут со своих постов, то право передачи в наследование их предприятий в руки некомпетентных лиц государством не допускается. Они передаются другим лицам, которые способны продолжить активно и целесообразно (социально) руководить ими [9, 29-35; 2, 18].

В отличие от многих реформаторов, Р. Штейнер не утверждал, что предлагаемые преобразования приведут к возникновению «социального рая». Он не питал иллюзий по поводу моральных качеств политиков и предпринимателей, человечества в целом. Однако философ-педагог считал, что общество, организованное как система и основанное на познании человека, развивающее в людях гуманизм и альтруизм, подавляющее человеческие слабости и эгоизм, способно разумно и без насилия решать проблемы взаимодействия человека с государством. Эти социальные способности человека необходимо развивать с детства в свободных школах [2, 19].

Р. Штейнер не ошибся в своих прогнозах: идея «трёхчленности общества» нашла поддержку у рабочих, но встретила ожесточённое сопротивление у политиков, предпринимателей, партийных функционеров и других представителей социальных слоёв. Таким образом, идея не получила поддержки «сверху», но поддержка «снизу» позволила реализовать образовательный аспект идеи и показать важную роль школы в решении социальных проблем. В 1919 г. на фабрике «Вальдорф-Астория» её руководитель Эмиль Мольт представил рабочим Р. Штейнера. Когда оратор стал говорить о необходимости создания единой школы, которая была бы доступна каждой семье, то сердца рабочих разом откликнулись. Его концепция затрагивала интересы практически всех слоёв общества. Цель вальдорфской школы – гармоничное развитие человека во всех проявлениях его сущности – в мыслях, чувствах и воле [2, 20].

Вальдорфская школа – это общественно-государственное учреждение. Обучение в

ней платное, но оно дифференцировано: бедные родители могут быть даже освобождены от платы, зато богатые вносят значительные суммы. Ведущим принципом в ней выступает принцип свободы. Учитель не является ни слугой государства, ни общества, ни конкретной культуры, ни определённой идеологии: он – «слуга» ребёнка. Критерием свободы является отсутствие у ребёнка страха. В школе нет оценок, нет экзаменов. Основой решения этих вопросов является желание детей учиться [9, 35-41; 5].

В соответствии с концепцией Р. Штейнера, основа работы школы будущего – знание человека, законов его развития (от 7 до 14-15 лет), которые для всех людей одинаковы. Нужно дать людям возможность получать образование, и «стержень образования должен быть одинаков для представителей разных классов». В старшем возрасте обучение может стать дифференцированным, в зависимости от того, каким трудом будет заниматься учащийся в будущем. Чтобы научиться оценивать свои силы и возможности, человек должен учиться в школе до 20-ти лет. Общеобразовательная подготовка для всех учащихся включала представление о том, что происходит «в сельском хозяйстве, в торговле, в промышленности, в мастерской». Они изучали также историю, географию, естественные науки, которые должны быть «направлены на человека» – центр мироздания. Задача школы – формирование человека, который свободно выбирает профессию, дающую ему возможность наиболее полно самореализоваться. Свободный человек – тот, кто способен в необходимой и достаточной степени подавлять свои низменные инстинкты, кто развивает и реализует своё человеческое «Я», не подавляя достоинств другого.

Реформа школы начинается с реформы подготовки учителей. Р. Штейнер потребовал и получил право самому подбирать учителей. Он мог поступиться некоторыми позициями в отношении учебных планов, пойти на компромиссы в других вопросах, но лицо школы определяется составом учителей. Принцип авторитета (и метод примера) – один из ос-

новых в вальдорфской педагогике. Этим правом он не преминул воспользоваться. Когда в старших классах тон преподавания стал слишком поучительным и он получил от учеников приглашение встретиться с классом, то такая встреча состоялась. Одна из учениц вспоминала: «Он сидел за большим письменным столом, а мы расположились вокруг него полукругом, и некоторые из нас стали высказывать наши требования». Сам он не говорил ни слова. Ученики рассказывали, что им не нравится, как учитель ведёт уроки; отмечали, что учителя не стремятся узнать ребят вне своих уроков и т. д. Педагог всех выслушал и отпустил, не вступая ни в какие дискуссии. Когда же дети пришли в школу после каникул, все их требования были учтены: «мы с удивлением обнаружили, что по основным предметам были другие учителя и всё преподавание было выстроено так, как мы давно хотели» [2, 21-22, 25].

Учителей необходимо было учить «новой педагогике». В конце августа, в течение двух недель Р. Штейнер провёл семинар с учителями будущей школы. Ежедневно он читал курс лекций «Общая наука о человеке», концентрируя внимание на описании важнейших душевных функций человека, связывая их с физиологическими процессами. Лекции помогали слушателям развивать сверхчувственное восприятие и содержали рекомендации по развитию этого качества. Единство педагогической, психологической, эстетической и физиологической подготовки будущих учителей осуществлялось впервые. Антропософия была не самоцелью, а главным инструментом формирования внутренне свободного человека, открытием его возможностей и способностей. В этот период Р. Штейнером закладывались основы создания коллектива единомышленников. Этот фактор сыграл значительную роль в успехе будущего предприятия. В настоящее время учитель такой школы, помимо своей предметной квалификации, заканчивает (как минимум) годовые курсы по ознакомлению с вальдорфской педагогикой [2, 22].

Седьмого сентября 1919 г. состоялась

открытие школы. В своём выступлении Р. Штейнер особо подчеркнул, что вальдорфская школа не будет школой определённого мировоззрения: «Мы не собираемся прививать наши принципы, содержание нашего мировоззрения молодым людям в период их становления. Мы не стремимся к тому, чтобы осуществлять догматическое воспитание. Мы стремимся к тому, чтобы всё, что может дать духовная наука, стало живым делом воспитания». Истинным смыслом вальдорфской педагогики является развитие таких возможностей человека, которые необходимы для торжества на земле «Свободы, Равенства и Братства», для гармоничного сосуществования человечества [2, 22, 28].

Требования, предъявляемые к учителям, были весьма высокими. Р. Штейнер предложил преподавать английский и французский языки с первого класса. Используя склонность детей к подражанию, их великолепные возможности запоминания, учитель читает стихи, поёт песни, играет с детьми, проводит занятия по грамматике и т. п. Такой практики ещё не было. Необходимо было искать решение вопросов, связанных с преподаванием «эпохами»: предмет изучается в течение трёх-четырёх недель (аналог современного «метода погружения»). Большое место занимало эстетическое воспитание, музыкальное – в частности. С первого класса дети играют на флейте и других инструментах, создаётся классный оркестр, различные ансамбли. Главное – с первого по восьмой класс все основные предметы для своего класса ведёт один и тот же преподаватель. Общий срок обучения – 12 лет. В выпускном классе достигается соответствие уровня знаний с государственной школой: учащиеся получают аттестат, что даёт им право на поступление в университет (более трети учащихся) [3; 4].

В едином образовательном и жизненном пространстве дети различных сословий, способностей и уровня развития должны были практически всесторонне развиваться, а главное – приобретать личный опыт социального поведения, основанный на взаимном уважении и понимании. Это единое об-

разовательно-воспитательное пространство также становилось важнейшим воспитательным фактором в педагогике Р. Штейнера.

С утра были учебные занятия, затем занимались ручным трудом – ремесло, садоводство, опытничество. После уроков – художественно-практическая деятельность. В конце дня – итоговые занятия, нравственные беседы, повторение. Большое внимание уделялось физическому развитию, которое связывалось с воспитанием характера, воли. Домашних заданий в младших классах не было. Педагог рекомендовал давать свободные задания, которые бы пробуждали интерес у детей и желание их выполнить. Только с пятого класса задания становятся обязательными. Много времени отводилось музыкальным, художественным и танцевальным занятиям. Различные театрализованные представления делали жизнь разнообразной и насыщенной. Особым предметом была «эвритмия» – совокупность специфических движений, каждому из которых соответствовал особый звук. Возникла как бы зримая речь. Это основывалось на опыте наших предков, которые танец сопровождали звуками, криками. Однако нет ничего хуже, чем «заставлять ребёнка учиться играя», – в результате дети, «став взрослыми, превратят жизнь в потеху». Пусть некоторые занятия не доставляют детям особой радости, их всё равно необходимо делать. Р. Штейнер утверждал, что если учитель будет стремиться «доставлять детям радость и только радость», то у ребёнка «не разовьётся чувство долга» [2, 82-87].

Учебный план вальдорфской школы представлял собой некий синтез того, что изучается в государственной школе, и того особенного, что свойственно ребёнку и педагогам школы. Значение имел и тот факт, где находится школа – в Германии, Австрии, Англии. Каждый педагог мог вносить в учебный план свои изменения и корректировку. Так создавался документ, далёкий от догматичности и запрограммированности.

Первоначально в «Свободной вальдорфской школе» было восемь классов и около 300 учеников. Трудностей было множество,

но главная состояла в том, что нужно было всем «жить вместе»: гимназисты, ученики средних и народных школ учились в одном классе; вместе мальчики и девочки. Это было непривычно, даже учителям. Возникали проблемы с дисциплиной. Придя в один шумный недисциплинированный класс, Р. Штейнер стал рассказывать историю о том, что в одном городе есть школа, в которой ученики ведут себя так-то и так-то. Дети стали узнавать себя. Он сказал, что всё это плохо отражается на самих детях, на их учителях. В конце же он рассказал, как этот класс может стать лучше. Педагог не сказал ничего плохого о детях, поэтому никто не обиделся. Р. Штейнер не был сторонником строгой дисциплины, насаждаемой авторитарными методами. Морально-психологический климат в школе характеризовался доверительными и дружескими отношениями между педагогами, учениками и родителями [2, 24-25].

Для трудных детей Р. Штейнер находил нестандартные решения. Ученику, который был непоседлив и болтлив, редко готовился к занятиям и стал отставать в развитии, педагог посоветовал в течение нескольких недель задавать на дом один вопрос, но обязательно спрашивать его на следующий день. Учитель вспоминал: у мальчика «появилось нечто спокойное, открытое, серьёзное, чего не было никогда раньше». То, что он получал ежедневное задание и каждый день должен был отвечать его, действовало «оздоравливающе» на душевную жизнь мальчика. «У него появилась уверенность в себе, которая начинала возрастать» [2, 23-24].

На конференциях и педсоветах обсуждались индивидуальные особенности детей. Р. Штейнер подробно рассказывал о своих наблюдениях за характером конкретных детей, ставил правильные прогнозы и предлагал соответствующие профилактические мероприятия. Школьный врач рассказал о семилетнем специфически трудном мальчике: «У него была неуклюжая, качающаяся походка и нетвёрдая осанка. Он был очень бледен, лицо вытянуто, челюсть отвисла, лоб сумрачно сморщен. ... По малейшему

поводу им овладевал неистовый гнев». Он не мог принимать участие в регулярных занятиях и посещал вспомогательный класс. Р. Штейнер, вопреки всем, твёрдо надеялся на его выздоровление и предложил ряд медицинских и педагогических приёмов. Уже через пару месяцев «мальчик смог смеяться, его физиономия приобрела нормальный человеческий вид, он пробудился, перестал гневаться и, в конце концов, оказался очень милым мальчиком, о существовании которого никто раньше и не предполагал». «После трёхгодичного курса лечения этот мальчик очень хорошо влился в коллектив детей своего возраста» [2, 24].

Современные вальдорфские школы открыты для обычных детей и для детей с отклонениями. В них практикуется обучение в обычном классе детей с физическими недостатками, умственной отсталостью и т. д. Такой подход считается полезным для обеих сторон. Нет никакого специального отбора, взаимоотношения детей и педагогов основываются на доверии и совместной работе. Ребёнок в них определяется как центр Вселенной, который активно творит себя и других в единстве физического, духовного и душевного.

Особенность первой такой школы была в том, что она не имела официального директора – управление было коллегиальным, построенным на основе самоуправления. В организационной работе учительской коллегии участвовали и родители. Над этими школами и сейчас нет «верховных» инстанций (так, например, «Союз свободных вальдорфских школ Германии» является для них координационным центром, но не «начальством»). Экономические вопросы решал совет школы (учителя и родители). Еженедельно проводились конференции, на которых рассматривались все основные вопросы жизнедеятельности школы. Однако роль истинного руководителя школы, по общему признанию, выполнял Р. Штейнер. Всесторонняя образованность, огромная эрудиция и компетентность позволяли ему оперативно и точно разрешать сложнейшие вопросы. Бывшие его ученики отмечали в своих воспоминаниях огромное обаяние и влияние

его личности на детей. Главный критерий работы школы для него был в ответе учащихся на вопрос: «Любители вы своих учителей?» И когда он слышал искреннее и единодушное «Да!», то в этом звучала и оценка его педагогики [2, 26-27, 266-267; 5].

Заслуга Р. Штейнера состоит в том, что на основе антропософии – учения, изучающего человека в единстве телесного, душевного и духовного, – он создал педагогику целостного и комплексного развития ребёнка – в единстве умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического. Р. Штейнер писал: «Удел воспитателя – величайшая самоотверженность. «...» Никогда не следует стремиться вылепить детей по своему образу и подобию. Нужно научиться воспитывать так, чтобы устранять физические и душевные препятствия на пути того нового, что в каждую эпоху происходит из божественного миропорядка в мир взрослых и детей, и создавать для воспитанника такую атмосферу, в которой может свободно воплотиться его дух» (доклад 19.08.1922 г.). Р. Штейнер заложил основы педагогики, открывающей возможности развития главных способностей человека – альтруизма, свободы и творчества.

Вальдорфская педагогика Р. Штейнера являет собой одну из моделей «свободного воспитания». Поэтому в ней отражены и позитивные, и негативные стороны этой концепции. Он считал, что «чем шире спектр возможностей выражения, который физический организм и духовные функции предоставляют человеческому «Я», и чем человек сознательнее применяет это многообразие своего «Я» в соответствии со своими намерениями, основанными на самостоятельном мышлении», тем «больше его внутренняя свобода». Педагогика, которая «стремится устранить как можно больше физических и душевных препятствий, которые могут возникнуть на пути сознательного господства «Я» во взрослом состоянии, и называется «педагогикой свободы» [2, 264-265].

Слабой стороной концепции «свободного воспитания» является традиционная изолированность воспитательно-образовательно-

го процесса от жизни и, как это ни странно, от семьи. Педагог понимал всю необходимость участия родителей в воспитании и социализации детей. Он пытался это организовать на территории школы в виде «семейно-общинной» модели образовательного процесса на основе сотрудничества родителей, взрослых и детей. Дефицит родительской любви и заботы деформирует психику ребёнка настолько, что беспризорники и социальные сироты сильно ожесточаются, так, что уже не могут управлять своими низменными, звериными инстинктами и вступают в конфликт с людьми и законом [2, 28-29; 8, 31-32, 35].

Ребёнок нуждается в том, что Р. Штейнер называл «авторитетом» взрослого, и если ребёнку не на кого ориентироваться, то в его поведении возникают напряжения и отклонения. Ему необходима эта внешняя поддержка, переходящая во внутреннюю и рождающая свободу нравственного поступка. Недостаток взаимности, дружбы и доверия со стороны родителей и других взрослых приводит к нарушениям, которые социально деформируют ребёнка, создавая ему трудности в построении нормальных отношений с другими людьми и с самим собой [2, 118-120].

Основной момент жизни «семейно-общинной» модели Р. Штейнера заключался в том, что каждый месяц устраивался праздник, который готовился совместно детьми, педагогами и родителями: степень их участия не регламентировалась, строго не организовывалась и не учитывалась. Этот календарный ежемесячный праздник в определённом смысле является «сердцем» вальдорфской школы: при его подготовке и проведении рождается атмосфера взаимного доверия, сотрудничества и сотворчества – атмосфера развития свободной личности. Однако неадекватность подготовки учителей и родителей к осуществлению задач антропософической педагогики породила сложность взаимодействия между ними, причиной которой было непонимание и неготовность родителей в отношении реализации принципов, подходов, содержания, методов и средств в работе с детьми в контексте идей педагогики Р. Штейнера [2, 25, 26].

Р. Штейнер понимал всю значимость и сложность этой проблемы. Он пытался поднять уровень психолого-педагогической культуры родителей, сделать их как бы «коллегами». Во многих вальдорфских школах один день в неделю был родительский: они занимались эвритмией, ручным трудом, в школьных мастерских, музыкой, рисованием, танцами и т. п. (в тех же помещениях, что и их дети). Затем проводилась лекция или беседа по вопросам жизни школы, воспитания детей, их возрастных особенностей и т. д. Школа становилась как бы образовательно-воспитательным центром для населения. Однако история вальдорфской школы ещё раз убедительно доказала, что педагогика и политика, школа и государство – это неразрывно связанные, взаимообусловленные и взаимодействующие системы. Определяющим в них является государство. С приходом фашистов к власти все вальдорфские школы были закрыты.

Одна из главных причин невозможности полномасштабной реализации концепции Р. Штейнера заключалась в наличии в ней неразрешимых противоречий. Для того чтобы воспитать свободных граждан, вальдорфские свободные школы должны быть независимыми от государства, которое они затем кардинально реформируют во всех сферах жизнедеятельности, а главное – в отношении частной собственности на средства производства. Капиталистическое государство должно дать разрешение на воспитание людей, которые затем его же и уничтожат, т. е. государству в концепции отводилась роль «самоубийцы». Власть предрасположенная не дадут этого сделать никогда (с приходом фашистов к власти, в конце 30-х годов, все восемь «вальдорфских» школ были закрыты). Кроме того, концепция «свободного воспитания» содержит в себе в значительной степени потенциал развития «Эго-Я», а между тем она призвана воспитывать альтруизм и гуманизм, подавлять эгоизм. Таким образом, здесь также содержится противоречие между внутренней направленностью концепции и её внешним целеполаганием, которые вступают в непримиримую борьбу и «разрушают» саму концепцию.

Современные исследователи отмечают: антропологическое основание «педагогике свободы и свободного образования» – это «признание необходимости предоставить свободу проявления естественной природной активности человека, реализации заложенного в нём потенциала, накопление и раскрытие жизненного опыта, который составляет стержень становящейся (образующейся) личности» [7, 40-50; 3, 4-5; 1, 4;6]. Однако комплекс противоречий концепций, основанных на идеологии «свободного воспитания», создаёт непреодолимые сложности в их реализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Грюнелиус Э.М. Вальдорфский детский сад. М., 1992. 96 с.
2. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе/ Пер. с нем. М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1992. 272 с.
3. Корнетов Г.Б. Идея свободы ребёнка // Свободное воспитание: отечественные традиции и новации, 2003. Вып. 3 (14).
4. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы. М., 1992. 32 с.
5. Линдберг К. Рудольф Штейнер. М., 1995. 376 с.
6. Пелтонен Э. Роль альтернативных школ в развитии педагогики // Антропософский вестник. 1995. №5.
7. Пинский А.А. Педагогика свободы // Свободное воспитание: отечественные традиции и новации. 2003. Вып. 3 (14).
8. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М.: Учебная книга БИС, 2007. 160 с.
9. Штейнер Р. Воспитание ребёнка с точки зрения духовной науки. М., 1993. 40 с.

УДК 159.947

Шляпников В.Н.

Московский государственный областной университет

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ*

V. Shlyapnikov

Moscow State Regional University

GENDER DIFFERENCES IN VOLITIONAL REGULATION

Аннотация. Приводятся результаты исследования гендерных особенностей волевой регуляции. Сравниваются группы мужчин (n=50) и женщин (n=50) в возрасте от 20 до 24 лет. Обнаружены значимые различия между мужчинами и женщинами по выраженности самоконтроля и самооценке волевых качеств (упорство, энергичность, смелость, организованность, решительность, самостоятельность, дисциплинированность, обязательность), между маскулинными и феминными женщинами по самооценке волевых качеств (энергичность, смелость, целеустремлённость, упорство), а также между женщинами с разными типами волевых диспозиций по Ю.Кулю по самооценке большинства волевых качеств.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, самоконтроль, гендерные различия, полоролевые модели поведения, маскулинность, феминность.

Abstract. This article presents the results of gender differences study in volitional regulation. The different characteristics of volitional regulation in groups of male participants (n=50) and female participants (n=50) at the age of 20 up to 24 were compared. Significant differences in self-control tendency and self-appraisals of several volitional traits (persistence, enthusiasm, boldness, self-discipline, determination, independence) between male participants and female participants, between masculine and feminine women in their self-appraisals of volitional traits (enthusiasm, boldness, purposefulness, persistence), between women with different volitional dispositions according to Yu. Kul in self-appraisals of the most volitional traits were observed.

Key words: volition, volitional regulation, self-control, gender differences, gender roles, masculinity, femininity.

* © Шляпников В.Н.