



**Долганова Наталья Вячеславовна**

**ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ  
Р. ШТАЙНЕРА И К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ**

Научная специальность

5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образование  
(педагогические науки)

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ)

**Научный руководитель** **Рогачева Елена Юрьевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

**Официальные оппоненты:** **Овчинников Анатолий Владимирович**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, научный руководитель лаборатории сравнительной педагогики и истории образования Центра развития образования ФГБУ «Российская академия образования»

**Данилова Лариса Николаевна**, доктор, педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории педагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

**Ведущая организация** ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Защита диссертации состоится «02» июля 2026 года в 13:00 часов на заседании диссертационного совета 24.2.281.05, созданного на базе ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», по адресу: 600024, г. Владимир, проспект Строителей, 11, корп. 7, ауд. 136-7.

С диссертацией можно ознакомиться в Центре информационно-библиотечного обеспечения учебно-научной деятельности ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» и на сайте <https://diss.vlsu.ru/index.php?id=446>

Автореферат разослан «    » \_\_\_\_\_ 2026 г.  
Ученый секретарь диссертационного совета,  
кандидат педагогических наук, доцент



А.М. Юдина

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Компаративное изучение историко-педагогического наследия в современном социально-культурном контексте необходимо как для более глубокого понимания общей эволюции общественно-педагогической мысли, так и для выявления парадигмальных особенностей западноевропейской и российской педагогической культуры. Сопоставительный анализ этико-воспитательных идей К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера, являющихся творцами «педагогике свободного воспитания», представляет значительный научный интерес. Он позволяет эксплицировать и дать объективную оценку совокупности тех экзистенциально-личностных и социально-педагогических смыслов, которые составляли основу формирования моральных качеств учащихся в созданных педагогами-новаторами экспериментальных учебных заведениях. Затронувшая современную школу агрессивная идеология «отмены» этических ценностей во имя либертариански истолкованной свободы во многом побуждает ответственную педагогическую рефлексию к тщательному анализу теории и практического опыта нравственного воспитания, реализованного в начале XX века в деятельности Вальдорфской школы и «Дома свободного ребенка».

Практическое решение противоречия между личной свободой и социальной ответственностью, между стремлением к индивидуальной самореализации и общественным долгом является непреходящей этико-педагогической задачей.

В условиях современного информационного общества компьютеризация учебного процесса и переход к цифровым технологиям не являются решающими условиями развития системы образования. Гораздо более важную роль играют сохранение и укрепление ценностно-гуманитарных оснований отечественной школы, актуализация традиций и смыслов, а также нравственных норм. Этот факт усиливает актуальность предпринятого исследования. В мире открытой информационной среды человек должен обладать способностью свободного определения своей профессиональной и жизненной траектории, исходя из осознанных и самостоятельно выработанных моральных ориентиров и традиционных российских ценностей: жизнь, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, высокие нравственные идеалы. Задача формирования нравственных установок будущего поколения, стоящая сегодня перед теорией и практикой воспитательной работы в школе, актуализирует необходимость историко-педагогического обращения к проблемам нравственного воспитания личности. Их решение, предложенное отечественными и зарубежными представителями теории «свободного воспитания», может рассматриваться в качестве конструкта для проектирования педагогических инноваций в области духовно-нравственного воспитания обучающихся. Накопленный опыт нравственного воспитания у теоретиков и практиков педагогики свободы имеется как у отечественных ее представителей (К. Н. Вентцель, Л. Н. Толстой и др.), так и у зарубежных (Э. Кей, М. Монтессори, Ж.-Ж. Руссо, Р. Штайнер и др.). Выбранные нами для сравнения персоналии (Р. Штайнер и К. Н. Вентцель) особенно интересны тем, что они акцентируют развитие воли как первостепенной

задачи нравственного воспитания личности, так как именно воля делает человека свободным от внешних принуждений.

Школа, основанная на свободе, не является средой, в которой молодые люди следуют только своим интересам и прихотям, по мнению К. Н. Вентцеля. Скорее это сообщество, основанное на взаимной ответственности, в котором все участники учебного процесса поддерживают друг друга для достижения своих индивидуальных целей, уважают при этом потребности других и формируют способность к саморегуляции. Идея самоуправления, обозначенная обоими педагогами, звучит очень актуально для современной школы.

**Степень разработанности проблемы исследования.** В диссертации проанализированы публикации 90-х годов XIX–XX веков, а также начала XXI века, посвященные различным аспектам теоретического наследия Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля.

Так, автором учтены результаты диссертационного исследования И. Н. Гелашвили [42], касающегося философско-антропологических воззрений К. Н. Вентцеля. Решение вопросов, связанных с нравственным развитием личности и гуманизацией педагогических отношений, получило отражение в работах М. В. Богуславского [16–18], Е. В. Кудрицкой [87], Л. А. Нестеровой [100], И. М. Пушкиной [114], Г. А. Репиной [117], Г. К. Селевко [131], М. Е. Стеклова [135] и др. Философские и психолого-педагогические взгляды русского основоположника теории свободного воспитания проанализированы А. А. Валеевым [24], В. В. Зайцевым [70], Е. В. Ивановым [72], Е. А. Плехановым [111], Н. В. Самойличенко [130] и другими исследователями.

Педагогическая концепция Р. Штайнера получила критическое освещение в диссертационных исследованиях Н. Ю. Борисовой [20], Б. С. Гречина [44], Т. Г. Загваздиной [65], А. М. Морковина [95], В. И. Науменко [98], А. А. Нестеренко [99], Л. В. Образцовой [105], Е. В. Рыжовой [128]. Социально-педагогические основы развития детской личности, а также вопросы организации учебно-воспитательного процесса в вальдорфских школах Германии проанализированы в публикациях В. К. Загвоздкина [66–69], Е. В. Куприной [88] и других авторов, в том числе зарубежных исследователей, таких как Ф. Карлгрэн (F. Carlgren) [77, 185], Э.-М. Краних (E.-M. Kranich) [84, 85, 194], К. Линденберг (C. Lindenberg) [195], Р. Шнайдер (P. Schneider) [197], Е. А. Карл Штокмайер (E. A. Karl Stockmeyer) [212] и др.

Принципы организации вальдорфского детского сада анализируются в трудах О. Н. Арининой [4, 5]. Альтернативные подходы Р. Штайнера и специфика методики обучения иностранным языкам являются предметом ряда работ Е. Ю. Рогачевой [118–125].

Вместе с тем осуществленный автором системный анализ культурологической, философской и психолого-педагогической литературы позволил выявить отсутствие специальных исследований, посвященных сравнительному анализу концепций нравственного воспитания в философско-педагогическом наследии Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля.

**Хронологические рамки исследуемого периода** охватывают конец XIX – начало XX века. *Нижняя граница* – конец 1880-х годов – связана с появлением трудов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, в которых значительное внимание уделено обоснованию целей нравственного воспитания, и организационно-методической работе по их реализации в практике экспериментальных учебных заведений (1906 год, Москва «Дом свободного ребенка» К. Н. Вентцеля и 1919 год, Штутгарт Вальдорфская школа Р. Штайнера). Предметом изучения являются созданные Р. Штайнером и К. Н. Вентцелем учебно-воспитательные учреждения, ориентированные на личность ребенка.

Вальдорфской школе, воплотившей в себе воспитательную систему Р. Штайнера, принадлежит особое место в архитектуре европейского и, в определенной мере, отечественного образовательного пространства. Школа, опирающаяся на созданное немецкоязычным, австрийским антропософом учение, подвергается разносторонней критике в профессиональном сообществе такими авторами, как Ю. П. Азаров [2], Н. А. Бердяев [9], С. Н. Булгаков [23], И. И. Зильберберг [71]. Тем не менее сегодня вальдорфские школы успешно развиваются более чем в шестидесяти странах. С точки зрения целей исследования его *верхней границей* является 1925 год, ставший последним для бессменного руководителя первой Вальдорфской школы.

Хотя «Дом свободного ребенка», созданный педагогами-реформаторами во главе с К. Н. Вентцелем, в 1909 году прекратил свое существование, лидер Московского кружка совместного воспитания и образования продолжал персонологическое обоснование теории свободного воспитания, пока в начале 1920-х годов не перешел к разработке идеи «космической педагогики». Поэтому корпус материалов, составивших основу исследования, относится к первому периоду творчества отечественного педагога.

Актуальность сопоставительного анализа выдвинутых Р. Штайнером и К. Н. Вентцелем философско-педагогических основ и организационно-методических принципов нравственного воспитания учащихся обусловлена необходимостью разрешения **противоречий** между:

- задачами организации воспитательной работы в современной школе на основе усвоения учащимися традиционных морально-этических ценностей и недостаточным для их решения уровнем научной концептуализации практического опыта, накопленного зарубежной и отечественной «педагогикой свободы»;

- принципом индивидуальной свободы и развитыми на его основе Р. Штайнером и К. Н. Вентцелем теориями воспитания социально ответственной, проникнутой общинным духом личности ребенка;

- существенным различием философско-мировоззренческих позиций Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля и высоким уровнем конвергентности установок в организации учебного процесса, методических средств осуществления нравственного воспитания учащихся в Вальдорфской школе и «Доме свободного ребенка».

**Проблема исследования** состоит в том, чтобы в результате сравнительного анализа организации нравственного воспитания в экспериментальных учебных заведениях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля эксплицировать педагогический опыт, полученный в контексте реформаторской педагогики рубежа XIX–XX веков, продуктивный для решения задач формирования нравственной личности в условиях современной российской школы.

Решение данной исследовательской проблемы потребует в теоретическом плане: обосновать и структурировать подходы Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля к нравственному воспитанию; реконструировать цели, содержание, методы и формы нравственного воспитания учащихся и дать характеристику субъектов воспитательного процесса (ребенок, учитель, родитель); в практическом плане выявить и изучить способы развития нравственных качеств субъектов воспитания в учебных заведениях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля.

Актуальность рассматриваемой проблемы и ее значимость для истории педагогики и образования определили выбор **темы** диссертационного исследования: «Нравственное воспитание в педагогическом наследии Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля».

**Цель исследования:** в ходе сравнительного анализа теоретико-методологических основ педагогики свободы Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, а также их деятельности в Вальдорфской школе и «Доме свободного ребенка», выявить общее и особенное в подходах к нравственному воспитанию с целью использования рационального опыта в совершенствовании нравственного аспекта школы как феномена культуры.

**Объект исследования:** философско-педагогическое наследие Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля.

**Предмет исследования:** теория и практика нравственного воспитания в педагогическом наследии Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля.

**Задачи исследования:**

- 1) определить социокультурные, политические и экономические предпосылки становления педагогики свободы Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля;
- 2) охарактеризовать теоретико-методологическую основу педагогических взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля;
- 3) на основе сопоставления педагогических взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля раскрыть их понимание целей и задач нравственного воспитания;
- 4) реконструировать процесс развития морально-этических качеств обучающихся в «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля и в Вальдорфской школе Р. Штайнера и выявить особенности организации системы нравственного воспитания (педагогические условия, средства и методы, роль и значение субъектов воспитательного процесса).

**Методологические основы исследования.** Исследование проводилось в рамках культурологического подхода (Н. Н. Бахтин [7], Б. Т. Лихачев [90]), позволяющего анализировать феномены образования в логике таких понятий, как культура, культурные образцы, нормы, ценности и т. д.

Использование системного подхода (П. Ф. Друкер [64], Л. И. Новикова [104] и др.), с точки зрения которого педагогическая деятельность выступает сложным многокомпонентным образованием, позволило рассмотреть нравственное воспитание как организованный процесс развития морально-этических качеств личности ребенка, предполагающий взаимосвязь между его целевыми установками, условиями, формами и методами.

Опора на аксиологический подход, разработанный в трудах З. И. Равкина [115, 116], обеспечила философско-педагогическую основу для анализа аксиологических ориентаций Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля.

Цивилизационный (Г. Б. Корнетов [79–83]) и парадигмальный (М. В. Богуславский [16–18]) подходы к изучению историко-педагогического процесса позволили дать педагогическому творчеству Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля более точную научную оценку. Выводы, содержащиеся в трудах Е. А. Плеханова [111], касающиеся анализа концепции свободы и антропологического подхода, помогли глубже понять философские позиции К. Н. Вентцеля, в работах которого отчетливо проступает логика развития идеи свободного воспитания, ее скрытые интенции и внутренние противоречия. Социокультурный подход К. М. Кантора [74] и С. Г. Новикова [102, 103], подчеркивающий, что именно базовые ценности и нравственные нормы, утвердившиеся в обществе, определяют цели воспитательной деятельности, ее институциональные и неформальные стратегии, также нашел свое отражение в исследовании.

**Теоретические основы исследования.** Теоретические положения, раскрывающие методологию историко-педагогического исследования (М. В. Богуславский [16–18], А. Н. Джурицкий [49, 50], Г. Б. Корнетов [79–83], А. В. Овчинников [106], М. А. Полякова [112, 113]), теории воспитания (Л. И. Новикова [104]), а также труды педагогов-компаративистов (Б. Л. Вульфсон [39, 40], Данилова Л. Н. [47, 47], З. А. Малькова [93], В. Я. Пилиповский [109], Е. Ю. Рогачева [118–125], К. И. Салимова [129], И. А. Тагунова [139], О. Д. Федотова [147], Т. Ф. Яркина [181, 182]) составили теоретико-методологический инструментарий исследования. Выводы К. М. Кантора, С. Г. Новикова, касающиеся связи базовых ценностей и нравственных норм, разделяемых всеми членами общества независимо от их происхождения, играющие важную роль в конституировании различий социокультуры, а также определяющие цели, субъектов, их деятельность, отношения, материальную базу, окружающую среду, также служили важной опорой для исследования.

Базой для исследования служили работы В. К. Загвоздкина, касающиеся антропологических основ обучения в вальдорфских школах и их учебных программ, а также Ф. Карлгрена (F. Carlgren), Э.-М. Краниха (E.- M. Kranich), К. Линденберга (C. Lindenberg) и др. Мы опирались на выводы, содержащиеся в трудах О. Н. Арининой, касающиеся принципов организации вальдорфского детского сада, а также Е. Ю. Рогачевой, изучавшей альтернативные подходы Р. Штайнера и специфику методики обучения иностранным языкам.

Положения и выводы, содержащиеся в трудах вышеуказанных авторов, помогли осмыслить сущность педагогики свободы, реформаторского подхода

Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля к организации воспитательного процесса нравственного воспитания в их учебных заведениях.

**Методы исследования.** Выбор методов исследования связан со спецификой сравнительного исследования историко-педагогического характера:

- источниковедческий анализ, который включает в себя интерпретацию и смысловую реконструкцию ключевых трудов Р. Штайнера в оригинале, а также работ К. Н. Вентцеля способствует выявлению идейно-теоретических истоков педагогических воззрений педагогов;

- историко-генетический метод, позволяющий раскрыть свойства и изменения изучаемого объекта в процессе происходивших исторических событий;

- ретроспективный метод, который помог осуществить последовательную реконструкцию феноменов образования в соответствии с принципами историзма;

- сравнительно-исторический метод, позволяющий сопоставить педагогические взгляды Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля на нравственное воспитание, выявить в них общее и особенное.

**Источники исследования:**

- Педагогические труды Р. Штайнера на языке оригинала, включая цикл лекций «Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik: neun öffentliche Vorträge gehalten zwischen dem 25. März 1923 und dem 30. August 1924 in verschiedenen Städten» (1923–1924), а также иные опубликованные выступления и письменные работы, в которых последовательно раскрываются теоретические и практические основы вальдорфской педагогики, работы Ф. Вайтманна (F. Weitmann), М. Юнеманна (M. Junemann), Х. Яффке (Chr. Jaffke) на немецком языке.

- Философские, педагогические и публицистические сочинения К. Н. Вентцеля, отражающие его концепцию свободного воспитания и образования, в частности: «Новые пути воспитания и образования детей. Борьба за свободную школу», «Этика и педагогика творческой личности», «В чем основа воспитания и образования», «О высшем принципе нравственности», «Опыт создания самоуправляющейся общины детей как средства воспитания», «Формула развития жизни» и другие труды, изданные как при жизни автора, так и в постсоветский период.

- Архивные материалы, хранящиеся в Научном архиве Российской академии образования (НА РАО): личный фонд К. Н. Вентцеля (Ф. 23, 82 ед. хр., 1878–1938 гг.), содержащий рукописи, переписку, проекты учебных программ, материалы педагогических экспериментов и документы, свидетельствующие о практической реализации его идей.

- Материалы периодических изданий, освещающие как историческое развитие, так и современное состояние альтернативных педагогических систем: журналы «Альманах вальдорфской педагогики», «Вальдорфская педагогика», «Педагогика», «Свободное воспитание», «Семья и школа». Эти публикации использованы в качестве источников, отражающих как научную рефлексии, так и педагогическую практику, связанную с реализацией идей Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля.

### **Этапы исследования:**

первый этап (2014–2015 гг.) – определение проблемного поля исследования, его теоретической и практической значимости; формирование источниковой базы. На данном этапе сформулирована тема; определены цель, задачи, объект и предмет исследования; выявлена степень изученности вопроса в отечественных и зарубежных трудах по истории педагогики, конкретизирован понятийный аппарат и теоретико-методологическая основа исследования;

второй этап (2016–2019 гг.) – систематизация и анализ источников, определение основной содержательной базы исследования. Раскрыто понятие нравственности в педагогических взглядах Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, охарактеризованы сущность и основные методы нравственного воспитания в образовательных учреждениях Р. Штайнера и «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля, изучен опыт практической реализации нравственного воспитания в вальдорфских школах и «Доме свободного ребенка»;

третий этап (2020–2025 гг.) – обобщение результатов работы, формулирование основных выводов исследования, публикация научных статей; уточнение достоверности и обоснованности основных положений диссертационного исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- раскрыта и изучена историко-педагогическая ретроспектива идеи нравственного воспитания у представителей педагогики свободы Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, что позволило расширить представление о масштабе реформаторской педагогики конца XIX – начала – XX вв. как педагогического явления;

- в ходе сравнительного анализа уточнено представление о свободном развитии ребенка, исключающем педагогический авторитаризм и предполагающем диалогическую структуру педагогических отношений (позиция Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля в общей концептуальной основе теории и практики нравственного воспитания). Сопоставлены толкования авторами понятий «нравственность», «свобода», «воля» и выявлены различия;

- определена специфика этико-философской трактовки Р. Штайнером и К. Н. Вентцелем нравственных качеств личности. С точки зрения антропософского учения о человеке источник нравственности – это имплицитно наследуемый социальный опыт, раскрытие которого, в силу конгруэнтности (сопряженности) телесного и духовного процессов, определяется возрастными этапами индивидуального развития личности. В персоналистической философии К. Н. Вентцеля имманентная природе человека потребность в творческой самореализации предстает одновременно и как процесс свободного саморазвития индивида, и как интенция, гармонизирующая межличностные и социальные отношения, и становящаяся тем самым основой моральных качеств личности.

- выявлено, что этически позитивное развитие у детей эмотивных, интеллектуальных и волевых качеств в системе Вальдорфской школы и «Дома свободного ребенка» играли важную роль в становлении нравственных установок будущего поколения; установлены отличия в подходах руководителей этих новаторских учебных заведений к решению данной задачи;

– доказано влияние ментальности и особенностей национальной психологии Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля на выбор содержания и методов нравственного воспитания как представителей разных культур;

– в научный оборот введен ряд оригинальных источников, посвященных организации образовательного процесса в школах Рудольфа Штайнера (Ф. Вайтманн (F. Weitmann), М. Юнеманн (M. Junemann), Х. Яффке (Chr. Jaffke)), что способствует расширению и обогащению отечественной источниковой базы сравнительной педагогики.

#### **Теоретическая значимость исследования** заключается

– в расширении и углублении опыта, касающегося решения проблем нравственного воспитания в философско-педагогическом наследии Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля. Компаративный анализ творчества крупных представителей реформаторского движения конца XIX – начала XX века позволяет обогатить знаниевую компоненту истории педагогики, а также сравнительную педагогику;

– в содержательной конкретизации понятий «свободное воспитание», «нравственная воля», «нравственность» в контексте философско-педагогического наследия Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, что дополняет понятийно-терминологическую базу теории нравственного воспитания. Выявлено, что:

«Свободное воспитание» – это воспитание, целью которого является сам ребенок, то есть полное счастье, развитие, активность и возможность выражения его индивидуальности в текущий момент (К. Н. Вентцель); «Свободное воспитание» подразумевает признание индивидуальности каждого ребенка, предоставление ему пространства для самовыражения и развития, отсутствие страха и стрессовых факторов (нет оценок и экзаменов) (Р. Штайнер); «Нравственная воля связана с общественной жизнью. Она формируется согласно целевой программе педагога, когда человек, свободный в своих поступках, основывает свои действия на любви к окружающим и никогда не навредит другим людям (К. Н. Вентцель); Понятие «воля» означает, во-первых, желание или очень сильное желание, во-вторых, некий вид ментальной силы, которая побуждает человека делать то, что нужно сделать, чтобы выполнить то, что мы хотим или должны выполнить для достижения поставленной цели. Сильное «волевое начало», по мнению Р. Штайнера, способствует нравственному развитию ребенка (Р. Штайнер); «Нравственность» – это «сознательная деятельность, направленная на самосовершенствование и саморазвитие» (К. Н. Вентцель); «Нравственность» – «это внутренние убеждения человека, способные влиять на жизнь других людей» (Р. Штайнер);

– в развитии теоретических аспектов нравственного воспитания на основе изучения педагогических условий, способов и методов развития морально-этических качеств личности в учебных заведениях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля;

– в научном обосновании антропологического, культурологического и аксиологического подходов при организации процесса нравственного воспитания современной школы.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что ее результаты могут быть использованы

- при разработке программ воспитательной работы, направленных на формирование нравственных ценностей обучающихся в современных школах;
- при формировании содержания курсов бакалавриата и магистратуры в педагогических вузах, включая спецкурсы и программы повышения квалификации педагогических работников;
- при подготовке монографий, научно-методических материалов, а также в качестве дополнительных материалов для аспирантов и докторантов, изучающих проблему нравственного воспитания.

**Достоверность результатов и обоснованность результатов исследования** обеспечена его логикой, системностью и целостностью, раскрывающими суть проблемы; опорой на архивные материалы, большим массивом анализируемых источников по проблеме исследования; использованием аутентичных материалов; применением методов и подходов в соответствии с поставленными целями, задачами, предметом и объектом исследования.

**Результаты исследования прошли апробацию**, основные положения исследования были представлены на международных научно-практических конференциях разного уровня:

Международные конференции:

- VII Международный форум по педагогическому образованию (Казань, апрель, 2021),
- Международная научная конференция (Санкт-Петербург, февраль, 2020),
- XVII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования» (Москва, ноябрь, 2021).

Всероссийские конференции:

- XII Всероссийские педагогические чтения памяти И. Я. Лернера «Отечественная дидактика: преемственность традиций и новые научные решения» (Владимир, ноябрь, 2025),
- Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 100-летию высшего педагогического образования во Владимирской области. Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых (Владимир, апрель, 2019).

Автором опубликовано 30 научных статьи общим объемом 5 п.л., в том числе 13 статей, входящих в перечень рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК при Минобрнауки РФ.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Ситуация культурно-цивилизационного кризиса, ознаменовавшая вступление европейского общества в XX век, в области образования нашла выражение в осознании педагогическим сообществом необходимости радикального реформирования массовой школы на принципах гуманистически понятой свободы и детоцентризма. В связи с этим философско-педагогическое творчество Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля может рассматриваться как реализация идеи свободного воспитания, осуществляемая с различных идейно-мировоззренческих позиций. Социокультурными предпосылками, повлиявшими

на формирование взглядов обозначенных авторов, стали Первая мировая война, революционное движение, кризис традиционной, авторитарной системы образования.

2. Сравнительный анализ взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, выступавших против авторитарных педагогических установок, опровергает утверждение некоторых исследователей (Э. Шпрангер, Дж. Уолкер) о том, что реформаторская педагогика – это чисто немецкое явление. Результаты исследования доказывают скорее ее интернациональный характер. Несмотря на то, что у К. Н. Вентцеля имеются прибалтийские корни (отец и мать родом из Прибалтики), его образ формировался в контексте другой культуры. Вместе с тем способы теоретического обоснования представителями педагогики свободы Р. Штайнером и К. Н. Вентцелем естественного развития ребенка как основы воспитательной деятельности во многом обусловлены различием их педагогических дискурсов, социально-политических позиций, философско-этических установок и жизненных ценностей.

3. Отрицая гербартианскую школу с присущими ей авторитаризмом и этическим ригоризмом, теоретики свободного воспитания видели своей целью создание образовательной среды, развивающей морально-этические качества детей путем включения их в систему равноправных педагогических отношений и совместной практико-ориентированной учебной деятельности. Задачи нравственного воспитания Р. Штайнер и К. Н. Вентцель тесно увязывали с тремя видами нравственных ценностей. Индивидуально-личностные ценности – красота, гармония, трудолюбие, свобода, патриотизм, счастье, мудрость, знания и другие – имеют отношение к развитию и самореализации личности в интеллектуальной и духовной деятельности, к творческим способностям и нравственному поведению человека. Межличностными ценностями (честность, достоинство, уважение, доброжелательность, милосердие, справедливость) обусловлены взаимоотношения между людьми, их предрасположенность к благу другого человека. Социальные ценности, к которым относятся порядочность, самоотверженность, гуманность, дружба, забота, любовь и другие, характеризуют человека как члена общества, гражданина государства или представителя определенной социальной группы.

При этом степень важности этических ценностей у К. Н. Вентцеля, разделявшего социоцентристскую позицию, является нарастающей, тогда как Р. Штайнер, исходивший из духовной автономии индивида, отдает приоритет развитию индивидуально-личностных нравственных качеств.

4. Сравнительное исследование выявило существенные различия в философско-этических позициях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля. Разделяя, в противоположность Э. Канту, убеждение в гетерономности морали, они принципиально по-разному решали вопрос о ее источнике. Моральность индивида, с точки зрения антропософского учения, обусловлена изначальной причастностью души к миру сверхчувственного и развертывается в совокупность нравственных качеств по мере физического и духовного развития личности ребенка. Духовно-нравственное совершенствование понимается Р. Штайнером как процесс медитативного постижения человеком принадлежности к идеальной

трансцендентальной реальности. У К. Н. Вентцеля в «философии творческой личности» способность к свободной созидательной активности человека находит основание в целостности как атрибутивном свойстве жизни, благодаря чему жизнь отождествляется с благом. Благо онтологично. Оно неотделимо от жизни. Поэтому, согласно этическому натурализму К. Н. Вентцеля, нравственность есть не что иное, как сознательное стремление и деятельность, направленные на увеличение общей суммы и напряженности жизни в мире. В качестве гармонизирующего начала жизни творчество является основой индивидуальной, коллективной и общественной нравственности.

5. Изучение процесса нравственного воспитания в Вальдорфской школе и «Доме свободного ребенка» показало, что оба педагога признавали важность «положительного нравственного опыта», который аккумулируется в процессе взаимодействия и совместной творческой деятельности детей и взрослых («Семейная школа» К. Н. Вентцеля, педагогические советы, школьные объединения и собрания родителей и учителей, консультации, организация праздников, чтения поэтических произведений в школе Р. Штайнера). Однако для пробуждения «нравственных сил» в раннем детстве Р. Штайнер считал определяющим подражание и пример, а в более старшем возрасте – почитание и благоговение перед моральным авторитетом. Педагогический смысл данных средств состоит в том, что ребенок, «духовно-образно» постигая смысл этических ценностей, включается в идеальное нравственное сообщество и находит свое место в нем. Основным воспитательным средством у Штайнера выступает школа, в которой царит пасторальный дух любви и согласия. Атмосфера радости и удовольствия, которой пропитана учебная деятельность детей, сближает вальдорфскую школу, сосредоточенную на своей внутренней жизни, с эпикурейским садом.

С точки зрения К. Н. Вентцеля, педагогическая община является свободным соединением ее членов для общего дела воспитания и образования. Школа – это микросоциум, позволяющий детям всесторонне развивать все те способности, которые от них потребует «широкая и многообразная жизнь». Обширный спектр активной деятельности, интегрирующий урочный и внеклассный аспекты, становится в свободной школе важным элементом нравственного воспитания. Труд, искусство, театр, танцы, ремесло, изготовление наглядных пособий и игрушек, уход за растениями и другие – все это работает на достижение поставленной цели. Объединение детей и взрослых в трудовой и творческой работе (театр, совместные прогулки на природе и др.) должно способствовать общинному характеру нравственного воспитания. Формирующаяся у учащихся потребность в творчестве, в созидании новых форм жизни касается, по К. Н. Вентцелю, и сферы моральных норм и ценностей. Поэтому там, где немецкий реформатор, испытывающий пиетет перед абсолютностью морально-этических ценностей, предстает традиционалистом, русский реформатор выступает с позиций этического новаторства, усматривая задачу нравственного воспитания в творчестве новых начал самой нравственности.

6. Теория нравственного воспитания у Р. Штайнера опирается на возрастную классификацию, разработанную им исходя из антропософского учения о личности. Предварительным этапом является формирование физического тела (*physischer Leib*), в потенциальном состоянии заключающего в себе возможность дифференциации более сложных уровней индивидуального развития. Период оформления эфирного тела (*Lebensleib*) совпадает с зарождением в ребенке морального чувства в качестве ответа на искреннюю любовь к нему со стороны окружающих. Не изменяя позиции этического эмотивизма, развитие коммуникативных и социальных нравственных качеств Р. Штайнер связывает с обретением индивидом астрального тела (*Empfindungs-oder Astralleib*). Высшей инстанцией в духовной структуре личности выступает «Я-тело» (*Ich-Leib*), отождествляемое Р. Штайнером в традициях немецкой философии с *Ego* трансцендентального субъекта. Как субъект морального самосознания «Я-тело» не только ответственно за нравственный характер интеллектуальной и духовной деятельности, но и выступает в роли «априорной формы нравственности», преображая неосознанные влечения и потребности эфирного и астрального тела в этические чувства, побуждения и намерения.

В противоположность эмотивизму, ярко выраженному Р. Штайнером в учении об эвритмии как методе духовно-нравственного развития учащихся посредством ритмических видов искусства, К. Н. Вентцель делает акцент на развитии воли, усматривая в ней источник творческой активности, гармонизирующей духовное развитие личности. Для К. Н. Вентцеля, разделявшего позиции научной психологии, возрастные особенности ребенка определялись степенью развития его творческих способностей в познавательной, практической, нравственной, художественно-эстетической и религиозной сферах. Развитие моральных качеств осуществляется не путем инспиративного познания, открывающего в глубинах индивидуальной субъективности нравственные экзистенциалы, а в рационально осознанном творчестве новых, все более свободных форм индивидуальной и коллективной жизни.

7. Сопоставление средств нравственного воспитания у обоих педагогов выявило важность иностранного и родного языков как хранилища духовных смыслов культуры. Противник раннего изучения иностранного языка К. Н. Вентцель отдавал предпочтение изучению родного языка, хотя и приветствовал переписку с детьми, живущими за границей, с целью коммуникации с носителями языка. Р. Штайнер же предлагал с первого класса изучать одновременно два языка (английский и русский) для постижения особой ментальности народа, говорящего на этом языке.

8. Особую роль в нравственном воспитании учащихся Р. Штайнер и К. Н. Вентцель отводили учителю, морально-этические качества которого – ответственность, справедливость, трудолюбие, порядочность, честность, терпимость – необходимое условие его профессиональной деятельности. Благодаря Р. Штайнеру сложилась особая система подготовки учителя Вальдорфской школы. Привлечение родителей к ведению уроков в «Доме

свободного ребенка» также помогало представителям педагогики свободы реализовывать стратегию нравственного воспитания.

9. Выявленные теоретиками свободного воспитания подходы и методы формирования нравственных установок обучающихся помогут совершенствовать современные программы нравственного воспитания, а также обогатят воспитательную работу в школе по данному аспекту.

**Личный вклад автора** состоит

- в определении проблемы, темы, логики исследования;
- в отборе, изучении, введении в научный оборот оригинальных трудов на немецком языке по вальдорфской педагогике;
- в систематизации историко-педагогических представлений реформаторов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля о целях, содержании, методах и субъектах нравственного воспитания;
- в реконструкции системы нравственного воспитания в «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля и Вальдорфской школе Р. Штайнера.

**Область исследования** соответствует пунктам паспорта специальности ВАК 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования» (педагогические науки): п. 7. «Исследование исторического развития образовательных систем, методов, средств, форм обучения и воспитания (на разных уровнях образования и в разных формах – формальное, неформальное, информальное)». Диссертация является сравнительным исследованием историко-педагогического характера, расширяющим представления о развитии подходов к нравственному воспитанию в рамках педагогики свободы как в отечественной, так и зарубежной педагогике.

**Структура и объем диссертационного исследования** представлена введением, двумя главами, заключением, списком литературы, содержащим 212 источников на русском и немецком языках. Общий объем исследования составляет 180 страниц.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

Во введении обоснованы актуальность темы, объект, предмет, цель и задачи, теоретико-методологические основы, методы и источниковая база исследования; сформировано категориально-понятийное поле исследования; определен личный вклад автора; показаны научная новизна, теоретическая и практическая значимость, степень научной разработки проблемы; отражена апробация результатов исследования; представлены этапы исследования; доказана обоснованность и достоверность научных результатов и выводов диссертации; сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

*В первой главе* «Теоретико-методологический аспект нравственного воспитания в педагогике Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля» рассмотрена специфика формирования и развития философско-педагогических идей представителей педагогики свободы с учетом социокультурных особенностей.

*В первом параграфе* проанализированы предпосылки, оказавшие влияние на формирование педагогических взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля. В ходе исследования выявлено, что на педагогические взгляды обоих педагогов во многом

повлияли исторические и социокультурные события, а также политическая обстановка в стране. Финансовая поддержка инициатора создания Вальдорфской школы Эмиля Мольта, директора и совладельца сигаретной фабрики «Вальдорф-Астория», обеспечила дальнейшее развитие учебного заведения Р. Штайнера. В отличие от Р. Штайнера при организации «Дома свободного ребенка» К. Н. Вентцель и его сторонники не имели подобной финансовой помощи, что, несомненно, явилось одним из факторов, повлиявших на скорое закрытие учебного заведения.

Исследование показало, что конец XIX - начало XX веков явился сложным периодом, как для России, так и для Германии. И Р. Штайнер, и К. Н. Вентцель считали, что для вывода страны из состояния глубочайшего кризиса необходима не только свобода совести, вероисповедания, слова и печати, собраний и союзов, но и свобода обучения во всех его видах, так как от качества образования и воспитания зависит развитие духовных и экономических сил народа.

Реформаторские настроения, возникшие противоречия между традиционной установкой на воспитание и новыми веяниями, связанными с гуманистической направленностью концепции школы и демократизмом, способствовали формированию уважительного отношения к личности ребенка, его интересам и потребностям, что повлияло и на педагогические взгляды Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля. Они устремились к постижению внутреннего мира ребенка, созданию условий для его свободного воспитания.

В параграфе делается вывод о том, что педагогика К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера была созвучна идеям Д. Дьюи, Э. Кей, М. Монтессори, Л. Н. Толстого и др., их авторское и оригинальное осмысление педоцентристской школы, подходов к воспитанию ребенка внесли важный вклад в реформаторскую педагогику рубежа XIX-XX веков. В пике гербартианству, которое являлось основой образовательного процесса школы в контексте мирового образовательного пространства вплоть до конца XIX века, оба педагога выступали против «книжной учебы», «пассивного слушания», «сидения в затылок», бессмысленного повторения за учителем. Ими была предложена новая модель школы. Педагогический состав их воспитательных учреждений демонстрировал оригинальные методические находки в аспекте нравственного воспитания, отражавшие специфику национальной культуры, что пополнило копилку реформаторского движения за новую школу.

*Во втором параграфе первой главы, посвященной решению второй исследовательской задачи, проанализированы теоретико-методологические основы взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля. Показано значительное влияние на творчество этих педагогов идейного наследия А. Ф. Дистервега, Дж. Дьюи, И. Ф. Гербарта, И. Канта, Э. Кей, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Ф. В. Фребеля. В разработке теории свободного воспитания К. Н. Вентцель опирался на педагогические труды Н. А. Добролюбова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского. Антропософское учение Р. Штайнера во многом основывалось на философских идеях И. В. Гёте, позднего Ф. В. Шеллинга и Ф. Ницше.*

В параграфе доказано, что педагогические взгляды К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера развивались в русле педоцентризма, основу которого составляет ориентация на личность ребенка, предполагающая его свободное развитие. Воспитание свободной личности выдвигало требование независимости школы от государства. Поэтому организация деятельности таких образовательных организаций как «Дом свободного ребенка» и Вальдорфская школа могла осуществляться только на принципах самоуправления.

Увлеченный идеями радикального обновления общественной жизни, К. Н. Вентцель рассматривал свободу в образовании как необходимое продолжение социального освобождения. Провозглашенная им в революционном 1917 году Декларация прав ребенка утверждала равенство прав молодого и взрослого поколений, а также обязанности государства и общества в обеспечении этих прав. По убеждению Константина Николаевича, центральным в педагогическом процессе выступает право ребенка на саморазвитие – на поступательное раскрытие собственных способностей, интересов и духовных потенций в условиях уважения к его личностной автономии и свободе выбора. Освобождая ребенка от «цепей невидимого рабства», свободное воспитание решает не только задачи всестороннего и гармоничного саморазвития личности, но и подготавливает членов будущего более совершенного общества. Вентцелевская «Маленькая Конституция», предвосхитив юридическое закрепление правового статуса детей, произвела революцию в педагогическом сознании. Вместе с тем, убеждение ее автора в том, что только свободные и творческие личности способны создать свободное и справедливо организованное общество, свидетельствует о не преодоленном утопизме, столь свойственном отечественной общественно-педагогической мысли.

Парадоксальный, с точки зрения антропософии и не характерный для К. Н. Вентцеля педагогический реализм Р. Штайнера обусловлен его представлением о воспитании как об «укоренении» ребенка в окружающем мире. Процесс все более глубокого «врастания» в жизнь носит естественный и закономерный характер. Однако создание внешних условий для духовного взросления ребенка – это только одна из задач воспитания. Второй ключевой задачей, по мнению Р. Штайнера, выступает формирование у детей способности к конструктивному взаимодействию в обществе – развитие эмпатии, социальной ответственности и умения выстраивать гармоничные отношения с окружающими как основы полноценного участия в жизни сообщества. Прагматизм как элемент системы вальдорфского образования включает в себе необходимость социальной адаптации учащихся. Однако его более глубокий смысл в том, что, только вращаясь в жизнь, человек может, исходя из собственной индивидуальности, ощутить нравственную потребность принять участие в делах общества и найти себя в мире окружающих его людей.

*В третьем параграфе* проблема нравственного воспитания в творчестве К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера анализируется в контексте философско-педагогического дискурса конца XIX-начала XX веков. В ходе решения этой задачи показано, что распространение реформаторских идей инициировало процесс

глубоких изменений в нормативно-регулятивной сфере педагогической деятельности, в ее целевых и ценностных установках, в формах и методах организации учебной и воспитательной работы. Радикальность изменений педагогического мышления и образовательной практики осознавалась уже самими педагогами-реформаторами, объявлявшими о революции подобной той, что предпринял Коперник, только в деле воспитания (Д. Дьюи) и о наступлении «века ребенка» (Э. Кей). При этом идея детоцентризма, не чуждая традиционной педагогической мысли, в реформаторском профессиональном дискурсе подверглась серьезному переосмыслению в соответствии с неклассическими философско-антропологическими учениями, такими как экзистенциализм и феноменология. Так, например, с точки зрения экзистенциализма, человек как особое существо может быть понят только из тех глубин внутреннего мира, которыми обусловлена его свобода. В связи с этим свобода ребенка становится главной ценностью для реформаторской педагогики и основанием для критики традиционной школы. Воспитание, имеющее характер формирования заданных обществом нравственных качеств, является, по К. Н. Вентцелю, насилием над детской личностью. Единственное оправдание школы состоит в ее превращении из института социализации в средство освобождения детей «от оков невидимого рабства». Нравственный смысл воспитания заключается не в привитии чувства долга, а в культивировании у индивида духовной независимости.

Изучение трудов К. Н. Вентцеля показало, что для него как и для Н. А. Бердяева, позитивная сторона свободы раскрывается в творчестве. Творчество экзистенциально, поскольку оно активно, не предопределено и проективно. Основа творческого акта – воля, осуществляющаяся в действии, создающем новые, индивидуально неповторимые формы жизни. Нравственный характер воли заключается не в подчинении моральному закону, а в самобытном творчестве все более совершенных форм индивидуального поведения, в содействии нравственному прогрессу общества. Тесная связь творчества с будущим означает, что нравственное воспитание должно развивать чувство личной ответственности за результаты свободного выбора, из которых складывается траектория индивидуальной жизни.

Внутреннее противоречие экзистенциального понимания творчества в сфере морали состоит в том, что его результаты – нравственные нормы – предполагают ограничение свободы. В педагогической антропософии свобода не предшествует духовному развитию личности, а выступает его результатом. Согласно Р. Штайнеру, нравственное становление личности сопряжено с последовательным оформлением в человеке физического, эфирного, астрального и Я-тела. Однако задача нравственного воспитания не ограничивается созданием условий, соответствующих каждой из ступеней морального сознания ребенка. Важна не внешняя требовательность к ребенку, а педагогическая поддержка его усилий. Такой ориентации воспитательного этоса отвечают отношения не субординации, а основанные на эмпатии, взаимном признании и доверии. Педагог раскрывает мир нравственных добродетелей и высших моральных ценностей.

*Во второй главе «Реализация идей нравственного воспитания в педагогике Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля» раскрыты основные этапы процесса осуществления нравственного воспитания в учебных заведениях обозначенных авторов.*

*В первом параграфе второй главы «Целевые установки учебно-воспитательного процесса в Вальдорфской школе Р. Штайнера и «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля» в ходе анализа выявлено, что оба педагога не разделяли обучение и воспитание, поскольку развитие личностных качеств, в том числе и нравственных, осуществляется в едином процессе школьного образования. Для формирования личности воспитательные цели признавались приоритетными. Они заключались в выработке у учащихся индивидуально личностных (искренность, честность, самоуважение, сострадание, доброжелательность, отзывчивость) и социальных (патриотизм, гуманность, гражданственность) морально-этических качеств.*

Воспитание в реформаторских школах не ограничивалось образовательным процессом. Основным фактором нравственного развития ребенка, являлась педагогическая среда учебного заведения. Идеальную школу К. Н. Вентцель представлял самоуправляемой педагогической общиной, образованной учителями, учащимися и их родителями во имя общего дела воспитания и образования. Ценностям свободы, братства и справедливости русский педагог придавал значение нравственных принципов, регулирующих отношения между членами сообщества. Тесная включенность детей в общую жизнь, насыщенную разнообразной и активной деятельностью, становилась условием приобретения ими социального и нравственного опыта. Занятия общественным и производительным трудом, научно-познавательными изысканиями, искусством, подвижными играми и спортом, которые предусматривались распорядком «Дома свободного ребенка», необходимы, по мысли К. Н. Вентцеля, для приобретения практических навыков и технических знаний, пробуждения познавательного интереса, обретения художественного вкуса и физического здоровья, то есть для разностороннего развития детской личности.

Признавая важность нравственного воспитания, К. Н. Вентцель, тем не менее, считал, что обучение морали противоречит принципу свободы. Нравственные требования не могут навязываться детям. Они должны быть результатом самостоятельного, напряженного и творческого поиска решений смысловых проблем, конфликтов и противоречий с другими людьми и социальными обстоятельствами. Задача педагога состоит в том, чтобы, не оказывая давления на питомца, помочь ему найти правильный ответ на вопросы нравственного самоопределения.

Организационные принципы учебных заведений К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера во многом совпадают. Вальдорфская школа также создавалась на принципах автономии, самоуправления, коллегиальности, равноправия и диалогичных отношений между педагогами, учащимися и родителями. Включенность в жизнь школьного сообщества признается одним из основных условий накопления детьми социально-нравственного опыта. Однако при общности организационных начал – это разные образовательные учреждения. Если

«Дом свободного ребенка» задумывался как прообраз будущего общества, то вальдорфская школа воплощает идеализацию уже утвердившейся обыденности с ее размеренным, естественным и заранее предсказуемым ходом. В распорядке вальдорфской школы нет места спонтанности и самопроизвольности. В ней царит глубоко и тщательно продуманный план работы с детьми. Каждая форма организованной деятельности учащихся предусмотрена учебной программой и несет в себе педагогический смысл. Все время поглощено учебой, формы, содержание и результаты которой определяются, исходя из представлений создателя антропософской педагогики о возрастных периодах становления детской личности. Если для воспитанников «Дома свободного ребенка» школой оказывалась жизнь искусственно сконструированной педагогической общины, то в вальдорфской школе обучение, в которое ребенок всецело погружен, становится формой его жизни. В итоге результатом нравственного воспитания в одном случае становится активистская личность, стремящаяся к самоутверждению через творчество новых форм социальной жизни, а в другом – личность, руководствующаяся солидаристской моралью здравого смысла.

*Во втором параграфе второй* главы раскрываются содержание и методы нравственного воспитания в учебных заведениях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля. Важным условием успешного формирования нравственных установок учащихся являлось то, что в учебных заведениях обоих педагогов интегрировались урочный и внеклассный аспекты образовательного процесса. Показано, что в вальдорфской педагогике развитие моральных качеств у детей тесно связано с их возрастными особенностями.

Период от рождения до семи лет является временем психофизиологического формирования ребенка (становления его «эфирного тела»), происходящего под определяющим воздействием внешних факторов. Высоким уровнем сензитивности младшего детского возраста обуславливается усвоение социального опыта путем подражания и примера. На основе мимесиса, как бессознательного усвоения образца, и примера, то есть принятия в качестве идеала значимого другого, формируются моральные склонности, привычки, предрасположенности, обуславливающие индивидуальные особенности нравственного поведения ребенка в более зрелом возрасте. Поэтому воспитание в вальдорфском детском саду предполагает создание эмоционально позитивной обстановки для совместных форм игровой деятельности и общения детей. Атмосфера праздничности, уюта, заботы и любви пробуждает у них ответные моральные чувства благодарности, отзывчивости, желания помощи другому. Почитание и благоговение – моральные чувства, сквозь призму которых ребенок должен воспринимать своих родителей и педагогов.

В возрасте от семи лет до наступления половой зрелости, когда происходит духовное становление ребенка (развитие «астрального тела»), ведущее значение приобретает внутреннее, нравственное содержание примера, поступка или действия, облеченное в образно-символическую форму. Живое впечатление оказывает на ребенка большее воздействие, чем рациональный довод. Через символический смысл сказки, литературного произведения, исторического

события детскому сознанию открывается измерение нравственно всеобщего и безусловно должного, формируется вера в справедливость мироустройства и самоидентификация ребенка с силами добра. Кроме того, благодаря искусству устанавливается связь между эстетическим и этическим. Добро предстает в образе прекрасного, зло – безобразного.

В данном параграфе анализируется подход Р. Штайнера к изучению учебных дисциплин. Согласно педагогу, следует не только расширять знания учащихся, но и формировать интеллектуальные способности, без которых невозможно обретение нравственного самосознания личности («Я-тела»). Появление в юношеском возрасте осознанных убеждений, ясно сформулированных жизненных принципов, рационально обоснованных правил поведения говорит о становлении личности независимым нравственным субъектом. В старших классах вальдорфских школ преподавание ориентируется уже не на усвоение и воспроизведение учебного материала, а на его анализ и оценку, на обоснование личного отношения, опирающегося на моральную рефлекссию.

Взаимосвязь между ступенями нравственного развития Р. Штайнер подчиняет принципу иерархии, согласно которому высшее не отменяет предшествующие результаты, а обогащает и совершенствует их. Внесение рационального смысла в моральные чувства, в практический нравственный опыт, в побуждения доброй воли создает духовно-нравственную целостность личности, самостоятельно и ответственно определяющей свои отношения с другими людьми и обществом, в котором она живет.

В отличие от Р. Штайнера, К. Н. Вентцель преимущественное внимание уделял не методам, а целям нравственного воспитания, считая, что в качестве учебного плана должен выступать «план жизни», в соответствии с которым основным предметом в изучении должна быть «жизнь». Воспитание необходимо направить так, чтобы дети с каждым днем все больше любили жизнь, стремились постигать ее законы, радовались своему предназначению создателя и творца своей жизни.

На основе анализа внутреннего распорядка «Дома свободного ребенка» показано, что задачи нравственного воспитания решались путем включения учащихся в различные виды совместной деятельности, требующей инициативности, осознания общественной полезности, предметных знаний, сообразительности, умений получать желаемый результат. Наибольшую сложность представляет противоречие между порождающим конкуренцию индивидуалистическим стремлением к творческой самореализации и коллективистским единством на основе альтруистической солидарности. Это обнаруживается в декларируемом К. Н. Вентцелем единстве личных и внеличных нравственных ценностей: а) самосохранение и забота о самосохранении других (семьи, общества, народа, человечества; б) личное счастье и забота о счастье других; в) личное саморазвитие и самосовершенствование / забота о самосовершенствовании и саморазвитии других. Очевидным противоречием между этими целями объясняется неопределенность предлагаемых К.Н. Вентцелем практических методов нравственного воспитания.

*В третьем параграфе второй главы* раскрываются требования к учителю как основному субъекту нравственного воспитания. В реформированной школе профессиональная деятельность учителя, по общему убеждению Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. Во внешнем плане она заключается в создании пространственно-временной, учебно-образовательной, коммуникативной среды, в которой осуществляется у учащихся свободное развитие моральных качеств. Это требует от учителя не только методических компетенций, но и таких личностных свойств как самодисциплина, конструктивность, общительность, бесконфликтность, открытость к иным мнениям. Внутренний план педагогической деятельности обусловлен изменением роли учителя в учебно-воспитательном процессе. Р. Штайнер и К. Н. Вентцель подчеркивали, что учитель становится не руководителем, а помощником ученика, его наставником в деле обучения и воспитания. Это, с одной стороны, предполагает глубокое владение учителем научными знаниями о ребенке, а с другой – способность понимать внутренний мир детей, умение устанавливать с ними интересубъективные отношения, осуществлять эмоциональную поддержку ребенка, уважая его чувства, желания и намерения. В каждом ребенке необходимо видеть индивидуальность, обусловленную не только психологическими особенностями, но и различием задатков и возможностей будущего развития воспитанника.

В параграфе акцентируется мысль обоих педагогов о том, что эмпатия как профессиональная черта педагога невозможна без любви к детям, без чувства глубокой ответственности за их будущее. Поэтому педагог – это не столько профессия, сколько жизненное призвание человека, посвятившего себя воспитанию детей. Главным в нравственном воспитании является личность самого воспитателя, его моральные, интеллектуальные, организаторские качества. Поэтому в учебных заведениях К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера практиковался требовательный отбор учителей, их постоянное обучение, стимулировалась необходимость в самообразовании.

Согласно Р. Штайнеру, в профессиональной деятельности педагог вальдорфской школы не может руководствоваться набором стандартных норм и методов. Он должен всегда быть готов к творческому решению неожиданных моральных ситуаций, к поиску компромиссных решений, к диалогичному, живому общению с ребенком, которое не исключает юмор, шутку, доброжелательное наставление. Жизнелюбие педагога, его позитивное отношение к миру и оптимизм призваны создавать радостную для детей атмосферу совместной игры, обучения и труда. Участие родителей в нравственном воспитании, активная позиция самих обучающихся способствовала тому, что школа становится «школой жизни», в которой каждый из учащихся приобретает нравственный опыт, необходимый ему в «большой жизни» для самоидентификации в качестве свободной и творческой личности.

*В заключении диссертации* сформулированы основные выводы и определены возможные перспективные направления дальнейшего исследования изучаемой проблемы:

1. Представители педагогики свободы Р. Штайнер и К. Н. Вентцель стремились переосмыслить традиционные, авторитарные подходы к обучению и воспитанию и интегрировать гуманистические принципы в образовательный процесс. Р. Штайнер акцентировал внимание на индивидуально-личностном характере моральных качеств, а К. Н. Вентцель подчеркивал их социально-практическое значение, связанное с творчеством новых форм социальной жизни.

2. Несмотря на различия в культурных и исторических условиях, Р. Штайнер и К. Н. Вентцель разделяли общие установки теории свободного воспитания, признавали необходимость глубокого реформирования традиционной системы школьного образования. В их трудах нравственное воспитание предстает «сквозным» элементом педагогического процесса и тесно связано с перестройкой системы отношений в школьном сообществе.

3. Особую роль в развитии моральных качеств у учащихся К. Н. Вентцель, и Р. Штайнер отводили организации внутришкольной среды и совместной деятельности обучающихся.

Однако, К. Н. Вентцель, ориентируясь на социоцентристский тип личности, акцентировал внимание на взаимосвязи индивида с обществом, подчеркивая тем самым значимость социальных ценностей и норм в процессе воспитания. Его подход предполагал формирование таких качеств, как порядочность, дружба и забота, способствующих укреплению социальных взаимосвязей и гармонии в обществе. Здесь личность подчиняет себя задаче творческой самореализации, выступающей в роли нравственного долга. Для Р. Штайнера определяющим является становление самобытной индивидуальности ребенка, опирающееся на естественную логику его возрастного развития. Предполагается, что в нравственной структуре личности органично сочетаются эмотивные, рациональные и волевые элементы без явного доминирования одного из них. В результате из вальдорфской школы выходит социально адаптированная личность, которая, тем не менее, в реальных жизненных обстоятельствах способна сохранять внутреннюю, духовно-нравственную автономию.

4. Сравнительное изучение философско-антропологических позиций Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля позволило установить различия в их понимании сущности морали и целей нравственного воспитания. С точки зрения К. Н. Вентцеля, опиравшегося на экзистенциальный персонализм Бердяева, личность является моральным субъектом в той мере, в какой она утверждает себя духовно свободным существом посредством творческой деятельности. Нравственный характер приобретает всякая активность, имеющая целью индивидуальное или социальное освобождение, преодоление внешних ограничений путем творчества новых, более совершенных форм жизни. Здесь основой нравственного воспитания становится идеал морально активной, творчески преобразующей личности.

В антропософии Р. Штайнера свобода и моральность не заданы человеку изначально. Они являются личностными качествами, постепенно формирующимися в соответствии с возрастными периодами развития ребенка. Поэтому в нравственном становлении личности вальдорфская педагогика выделяет

стадии имитационной (подражательной), гетерономной и автономной морали. Акцент на внутреннем, индивидуально-психологическом аспекте нравственности обусловлен пониманием морально-этических качеств как неотъемлемой части человеческой природы, которая формируется через личные убеждения и внутренние переживания. Для Р. Штайнера нравственное воспитание связано с процессом человекопознания, что подчеркивает важность индивидуального подхода к развитию личности ребенка.

5. Сравнительный анализ показывает, что в учебных заведениях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля большое значение уделялось «положительному нравственному опыту», который формируется через взаимодействие и совместную деятельность детей и взрослых. Важная роль отводилась созданию особой образовательной среды, специфической архитектуры внутри школьных отношений.

Оба педагога, используя разные методы и формы работы, стремились к одной цели – формированию у детей осознанного отношения к нравственным ценностям через активное участие в жизни сообщества и практическую деятельность.

6. Несмотря на концептуальные различия в понимании человека, педагогика Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля ориентирована на воспитание нравственно целостной, гармоничной и свободной личности. Целостность нравственного развития, по Р. Штайнеру, обеспечивается не только логикой все более глубокого «врастания» личности ребенка в жизнь, но и иерархичностью самой нравственной структуры, благодаря которой высшие моральные качества оказывают преобразующее воздействие на предшествующие ступени нравственного сознания. В теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля роль интегрирующего начала в нравственной жизни индивида отводится творческой деятельности, которая, изменяя внешние условия, одновременно является способом развития духовных способностей личности.

7. Несмотря на различия в подходах к языковому обучению и использованию литературных материалов, оба педагога осознавали важность нравственного воспитания и искали эффективные способы его реализации через язык и литературу.

8. Высокие моральные и культурные требования к учителю, выдвинутые Р. Штайнером и К. Н. Вентцелем, подчеркивают значимость личности педагога в процессе нравственного воспитания. Учитель не просто передает знания, но и формирует ценности, служит моральным примером для подрастающего поколения. Немаловажную роль в процессе нравственного воспитания оба педагога отводили как родителям, так и обучающимся как полноправным субъектам образовательного процесса.

Таким образом, в результате осуществленного исследования задачи решены, цель достигнута.

В качестве перспективных направлений дальнейшего исследования можно обозначить следующие:

– отражение нравственных установок Р. Штайнера в современных вальдорфских школах;

– преемственность формирования нравственных установок в вальдорфском детском саду и школе начального и среднего звена;

– актуальность взглядов теоретиков педагогики свободы Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, Ж.-Ж. Руссо и Р. Штайнера в области профессиональной этики педагога.

**Основные положения диссертационного исследования изложены в следующих публикациях автора:**

*Статьи, опубликованные в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ:*

1. Рогачева, Е.Ю. Педагогическая концепция К.Н. Вентцеля: история и современность / Е.Ю. Рогачева, Н.В. Долганова // Глобальный научный потенциал. –2023. –№ 7 (148). –С. 35–37. – 0,2 п.л., (авторских – 0,1 п.л.)

2. Рогачева, Е.Ю. Теоретические основы развития идей нравственного воспитания / Е.Ю. Рогачева, Н.В. Долганова // Глобальный научный потенциал. – 2023. –№ 1 (142). –С. 35–37. – 0,2 п.л., (авторских – 0,1 п.л.)

3. Фокина, С.П. Нравственное воспитание как элемент коррекции девиантного поведения детей и подростков в педагогической концепции А.С. Макаренко / С.П. Фокина, Н.В. Долганова // Ведомости уголовно-исполнительной системы. –2022. –№ 9 (244). –С. 41–50. – 0,6 п.л., (авторских 0,3 – п.л.)

4. Долганова, Н.В. Сотрудничество родителей и учителей в вальдорфских школах / Н.В. Долганова // Глобальный научный потенциал. –2022. –№ 1 (130). – С. 10–12. – 0,2 п.л.

5. Долганова, Н.В. Теоретико-методологический аспект нравственного воспитания в педагогике Р. Штайнера и К.Н. Вентцеля / Н.В. Долганова // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. –2021. –№ 47 (66). –С. 156–160. – 0,3 п.л.

6. Рогачева, Е.Ю. На пути к новой школе: Джон Дьюи и Константин Вентцель / Е.Ю. Рогачева, Н.В. Долганова // Инновационные проекты и программы в образовании. –2021. –№ 4 (76). –С. 48–55. – 0,5 п.л., (авторских – 0,3 п.л.)

7. Долганова, Н.В. Свобода и воспитание / Н.В. Долганова // Глобальный научный потенциал. –2021. –№ 2 (119). –С. 14–16. –0,2 п.л.

8. Долганова, Н.В. Концепция свободного воспитания в педагогическом наследии К.Н. Вентцеля / Н.В. Долганова // Глобальный научный потенциал. –2020. –№ 3 (108). –С. 12–14. – 0,2 п.л.

9. Долганова, Н.В. Антропософская педагогика Рудольфа Штайнера / Н.В. Долганова // Глобальный научный потенциал. –2020. –№ 1 (106). –С. 17–19. – 0,2 п.л.

10. Долганова, Н.В. Гуманизация образования в контексте педагогики свободы / Н.В. Долганова // Глобальный научный потенциал. –2019. –№ 10 (103). – С. 56–58. – 0,2 п.л.

11. Долганова, Н.В. Теоретическое осмысление антропософских идей в воспитании личности / Н.В. Долганова, Т.И. Колесникова // Глобальный научный потенциал. –2019. –№ 2 (95). –С. 14–17. –0,3 п.л., (авторских – 0,2 п.л.)

12. Долганова, Н.В. Морально-нравственное воспитание личности: антропософские идеи в отечественной педагогике / Н.В. Долганова, Т.И. Колесникова // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 3 (96). – С. 20–23. – 0,3 п.л., (авторских – 0,2 п.л.)

13. Долганова, Н.В. Идеал воспитания в контексте свободы и в современной образовательной парадигме / Н.В. Долганова // Вестник Владимирского юридического института. – 2007. – № 4 (5). – С. 14–15. – 0,1 п.л.

*Научные публикации в других изданиях:*

14. Долганова, Н.В. Свободное воспитание как устойчивая гуманистическая парадигма в истории педагогики / Н.В. Долганова // Отечественная дидактика: преемственность и традиционные научные решения. Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера [Электронный ресурс]: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). 27–28 нояб. 2025 г., Владимир / Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых; Рос. акад. образования. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2026. – С. 53–58. – 0,4 п.л.

15. Долганова, Н.В. Реализация теории свободного воспитания в процессе формирования нравственности / Н.В. Долганова // Образование от «А» до «Я». – 2024. – № 1. – С. 30–33. – 0,3 п.л.

16. Фокина, С.П. Педагогический опыт А.С. Макаренко в аспекте нравственного воспитания несовершеннолетних / С.П. Фокина, Н.В. Долганова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 5-1. – С. 369–371. – 0,2 п.л., (авторских – 0,1 п.л.)

17. Долганова, Н.В. Гуманистический потенциал антропософской педагогики Рудольфа Штайнера / Н.В. Долганова // На пути в педагогическую науку: сборник материалов студенческой научно-практической конференции. ФБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых». – Владимир, 2021. – С. 93–96. – 0,3 п.л.

18. Фокина, С.П. Естественный подход к преподаванию иностранных языков в практике вальдорфской школы / С.П. Фокина, Н.В. Долганова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 5-2. – С. 340–343. – 0,3 п.л., (авторских – 0,2 п.л.)

19. Долганова, Н.В. Идеи свободного воспитания в контексте гуманистической педагогики / Н.В. Долганова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 3-2. – С. 90–93. – 0,3 п.л.

20. Рогачева, Е.Ю. «Коперниковские» замыслы Джона Дьюи и космическая педагогика Константина Вентцеля / Е.Ю. Рогачева, Н.В. Долганова // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования: материалы XVII Междунар. науч. конф. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 140): сборник науч. трудов. – М.: АСОУ, 2021. – С. 234–248. – 1 п.л., (авторских – 0,5 п.л.)

21. Долганова, Н.В. Воспитание свободой: социально-философский аспект / Н.В. Долганова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 1-1. – С. 68–71. – 0,3 п.л.

22. Долганова, Н.В. Цели и задачи нравственного воспитания / Н.В. Долганова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 11-2. – С. 133–136. – 0,3 п.л.

23. Долганова, Н.В. Социально-педагогическая концепция К.Н. Вентцеля / Н.В. Долганова // Наука. Исследования. Практика: сборник избранных статей по материалам Междунар. науч. конф. – 2020. – С. 60–62. – 0,2 п.л.

24. Долганова, Н.В. Роль учителя в концепциях Р. Штайнера и К.Н. Вентцеля / Н.В. Долганова // Педагогическое образование в фокусе исторической ретроспективы и прогностической перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию высшего педагогического образования во Владимирской области. – Владимир: ВлГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2019. – С. 146–149. – 0,3 п.л.

25. Долганова, Н.В. Из истории возникновения идей свободного воспитания / Н.В. Долганова, Т.И. Колесникова // Вестник современных исследований. – 2018. – № 11.3 (26). – С. 38–40. – 0,2 п.л., (авторских – 0,1 п.л.)

26. Долганова, Н.В. Иностранные языки в вальдорфской школе / Н.В. Долганова // Современная педагогика. – 2017. – № 6 (55). – С. 2. – 0,1 п.л.

27. Долганова, Н.В. Основные цели и задачи воспитания и свободы: свободное воспитание / Н.В. Долганова // Вестник науки и образования. – 2016. – № 6 (18). – С. 97–98. – 0,1 п.л.

28. Долганова, Н.В. Организация учебного процесса в вальдорфской школе / Н.В. Долганова // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 12 (42). – С. 197–200. – 0,3 п.л.

#### *Учебные пособия*

29. Долганова, Н.В. Развитие идеи взаимодействия школы и семьи (XIX–XXI вв.) / Н.В. Долганова // Семья и школа в мировом образовательном пространстве: история и современность [Электронный ресурс]: учеб. пособие / авт.-сост. Е.Ю. Рогачева; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. – 184 с. – 11,5 п.л., (авторских 1 – п.л.)

30. Долганова, Н.В. Вклад К.Н. Вентцеля в совершенствование представлений о составляющих идеальной школы / Н.В. Долганова // Академическая школа как международный феномен: учеб. пособие / под ред. проф. Е.Ю. Рогачевой; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. – 140 с. – 8,75 п.л., (авторских – 1 п.л.)