

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)

На правах рукописи



Долганова Наталья Вячеславовна

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

Научная специальность 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель

доктор педагогических наук, профессор

Рогачева Елена Юрьевна

Владимир 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ Р. ШТАЙНЕРА И К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ	22
1.1. Социокультурные предпосылки формирования педагогических взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля в контексте педагогики свободы	22
1.2. Теоретико-методологическое осмысление педагогических идей К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера	38
1.3. Подходы к нравственному воспитанию в педагогике К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера в контексте философско-педагогического дискурса	61
Выводы по главе 1	84
Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ Р. ШТАЙНЕРА И К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ	87
2.1. Целевые установки учебно-воспитательного процесса в Вальдорфской школе Р. Штайнера и «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля	87
2.2. Содержание, методы и организационные формы нравственного воспитания в Вальдорфской школе Р. Штайнера и «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля	105
2.3. Требования к субъектам образовательного процесса (ученик, учитель, родители) в Вальдорфской школе Р. Штайнера и «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля	130
Выводы по главе 2	149
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	153
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	162

ВВЕДЕНИЕ

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. Карлгрен (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. Ариной [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. Джуринский [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. Ариной, 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 рефлексию, 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, 2021),
- Международная научная конференция (Санкт-Петербург, 2020),
- XVII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования» (Москва, 2021).

Всероссийские конференции:

- XII Всероссийские педагогические чтения памяти И. Я. Лернера «Отечественная дидактика: преемственность традиций и новые научные решения» (Владимир, 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, 2019).

Автором опубликовано 32 научных статьи общим объемом 11,53 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, исходящий 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 разворачивается 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.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ Р. ШТАЙНЕРА И К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ

1.1. Социокультурные предпосылки формирования педагогических взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля в контексте педагогики свободы

К. Н. Вентцель и Р. Штайнер, как представители разных ментальностей, репродуцировали ядро своей культуры в подходах к нравственному воспитанию. «Педагогическая культура, являясь инструментом репродуцирования ядра культуры» [74, с. 72], «программируя» целевой, содержательный и процессуальный элементы воспитания, обеспечивает сохранение инаковости социокультурных организмов, их историческое бытие. Ведь она сберегает и передает относительно устойчивые, повторяющиеся виды актов поведения и общения, «которые необходимы для функционирования тех или иных социальных общностей и связей» [118, с. 40], делает возможным «воспроизводство определенного образа социальной жизни и соответствующих типов личности, характерных для определенного типа социальной организации» [118, с. 40].

Оба педагога были схожи в том, что предложили свое видение вопросов, касающихся воспитания, которое сильно разнилось с существовавшими на тот момент авторитарными установками (И. Ф. Герbart), поэтому К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера по праву можно считать педагогами-реформаторами школьного дела.

Любое педагогическое явление необходимо рассматривать в контексте социокультурных факторов, его породивших. Однако, прежде всего, требует толкования само понятие «свобода», являющееся ключевым в подходах Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля. Согласно этимологии, слово «свобода» возникло от древнерусского слова «свободь», которое заимствовано из древнеиндийского (svapati, что значит «сам себе господин»: svo – «свой» и poti – «господин») [145,

с. 170]. Также в немецком языке прилагательное frei («свободный») этимологи связывают со словами «свой», «собственный». Термин «свобода» может быть определен как способность индивида осуществлять осознанный выбор и действовать в соответствии со своими желаниями, интересами и целями, опираясь на адекватное отражение объективной действительности. Учет данного понимания представляет особую значимость в контексте анализа педагогики свободы, поскольку ее представители демонстрируют существенные различия в ментальных установках и интерпретациях свободы.

Свобода может быть разной: экономическая, политическая, свобода в конкурентной борьбе и т. д. Для свободы важно наличие выбора и его значимость. Безопасность и предоставление выбора также рассматриваются как важные элементы свободы.

Человек должен быть свободным от тирании и угнетения и свободно высказывать свое мнение, делать выбор в отношении собственной жизни. Быть свободным – значит знать, что можно, а чего нельзя. Свобода – это то, что выращивается и переживается. Свобода не является абсолютной и не является анархией или средой, просто лишенной правил и ограничений.

Выделение общего и особенного в педагогическом наследии представителей педагогики свободы конца XIX – начала XX века Р. Штайнера (1861–1925) и К. Н. Вентцеля (1857–1947) требует определения философско-мировоззренческих и социокультурных особенностей эпохи, к которой они принадлежали. Именно поэтому интерес для нашего исследования представляют выводы отечественного ученого С. Г. Новикова о том, что «педагогическая культура», сохраняя свою уникальность, может взаимодействовать с другими и заимствовать некоторые элементы разных педагогических культур. Методы и способы воспитания варьируются в значительной степени в зависимости от социокультурных и философско-мировоззренческих факторов и, следовательно, в каждой стране они могут иметь свои специфические черты. Таким образом, феномен нравственного воспитания следует анализировать через философско-мировоззренческую концепцию и социокультурный подход. По С. Г. Новикову,

существуют две составляющие в развитии человека: инстинкты, которые есть у всех живых существ (забота о потомстве, чувство самосохранения; безусловные рефлексы), а также осваиваемые человеком в результате образования и воспитания знания, умения и навыки, идеалы, ценности, нравственные нормы. Это значит, что каждый из нас становится человеком прежде всего благодаря воспитанию, в процессе формирования физического, интеллектуального и морального состояния, благодаря той социальной среде и культуре, к которой мы принадлежим [102, с. 56–58].

Согласно С. Г. Новикову, уровень воспитанности индивида напрямую обусловлен его личностной позицией. Поскольку жизненные ориентиры человека формируются под влиянием культурного контекста и философско-мировоззренческих установок, которые существенно варьируются в зависимости от социокультурной среды, универсальная система воспитания в данном контексте невозможна [102, с. 71–74].

Важно учесть вывод Т. Брамельда о том, что «философия и образование берут начало в культуре; там же они развиваются и оформляются; они реагируют на культуру; они не могут быть осмыслены вне культуры» [183].

Как верно отмечает Е. Ю. Рогачева, исследовавшая реформаторскую педагогику Д. Дьюи: «каждый человек несет в себе определенную философию образования вне зависимости от того, пытается он ее систематически формулировать или нет. Ведь у каждого человека имеется свое представление о том, что такое образование, как можно приобретать знания, в чем смысл педагогической деятельности и что является ее предметом. У каждого человека есть свой образ школы, он по-своему определяет ее задачи. Эти представления могут быть основаны как на опыте, полученном в ходе своей собственной деятельности, так и на идеях, заимствованных у других, хотя все эти представления есть не что иное, как отражение его / ее собственной интерпретации реальности, а также представления о смысле существования» [121, с. 59].

Движение, возникшее на рубеже XIX–XX веков в теории и практике образования, именуется как реформаторская педагогика [196, с. 47]. Педагогика

свободы стала одним из направлений в рамках движения за новые школы. Это движение за «новые школы, новое воспитание» поставило своей целью разработать и внедрить все ценные педагогические инновации, которые могут изменить традиционные подходы к пониманию того, что есть образовательная деятельность, учитель и ученик. «В рамках этого мощного инновационного движения оформилось такое радикально-гуманистическое течение, как свободное воспитание, стремившееся сломить многие устоявшиеся педагогические стереотипы» [6, с. 38–53].

Реформаторская педагогика – это не только немецкое явление, оно возникло и в других культурах. «Некоторые немецкие авторы склонны определять реформаторскую педагогику как типично национальное, а не интернациональное явление. Но тогда становится очень сложно включить французскую «педагогику прогрессивизма» (*education progressive*), или американское «прогрессивное воспитание» (*progressive education*) в контекст понятия «реформаторская педагогика». В немецкой литературе наметилась тенденция считать 1933 год – момент прихода к власти Адольфа Гитлера» – концом реформаторской педагогики [107, с. 17].

Философско-педагогическое наследие К. Н. Вентцеля – яркое тому подтверждение. В рамках реформаторской педагогики индивидуальность ребенка ставится в центр педагогической теории. Неслучайно некоторые исследователи [196, с. 72] полагают, что «прогрессивное воспитание» и «реформаторская педагогика», характерные для американской педагогики начала XX века, имеют настолько много общих черт, что могут вполне рассматриваться как проявление одного и того же главного мотива. Изучение теоретических основ педагогики Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля позволило укрепить вывод о реформаторской педагогике конца XIX – начала XX века как об интернациональном явлении. Их педоцентрические концепции способствуют пониманию реформаторской педагогики в сфере нравственного воспитания. Важно отметить, что, продолжая традиции педагогики Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстого, которого считали крайним представителем педагогики свободы, и Р. Штайнер, и К. Н. Вентцель опирались на

принцип природосообразности. Следуя заветам А. Дистервега, они также принимали во внимание в процессе нравственного воспитания уровень культуры данного времени и страны, исторические события и менталитет [50, с. 43].

Историко-педагогическое исследование показало, что на рубеже XIX–XX веков начала формироваться пестрая палитра многочисленных педагогических взглядов и образовательных проектов, сформировавших крепкую базу для успешного развития альтернативных педагогических движений во многих странах. Новые педагогические идеи выступили в качестве значимого стимула для становления гуманистической педагогики в современном образовательном дискурсе и легли в основу формирования оригинальных направлений педагогической теории и практики:

- Свободная школа А. Нилла (Summerhill School);
- Вальдорфские школы Р. Штайнера (Waldorfschule);
- «Дом свободного ребенка» М. Монтессори;
- Воспитывающая школа без принуждения и наказания П. Петерсена (Jena-Plan);
- «Школа без принуждения» С. Френе;
- Яснополянская школа Л. Н. Толстого;
- «Дом свободного ребенка» К. Н. Вентцеля.

Весьма любопытно, что взгляды К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера основывались на идеях своих предшественников, однако их авторское и уникальное понимание педагогики должно было состыковываться с новыми социокультурными условиями. Вообще рубеж XIX–XX веков явился переломным моментом в осмысливании подходов к школьному обучению. Гербартианство, которое являлось основой в построении образовательного процесса в школе вплоть до конца XIX века, обнаружило свою несостоятельность как в Европе, так и в США. Школа «книжной учебы», «пассивного слушания», «сидения в затылок», бессмысленного повторения сказанного учителем перестала удовлетворять потребностям нового времени. Требовался новый тип школы и учителя [121, с. 43].

Следует отметить, что практика рождала оригинальные экспериментальные попытки практической реализации свободного воспитания. Интересным примером являются воспитательные учреждения начала XX века, основателем которых был С. Т. Шацкий. Его уникальная педагогическая деятельность начиналась с создания прогрессивных клубов для подростков, проживавших на рабочих окраинах Москвы в революционные годы (1905–1907). Позже педагог создал «Детский парламент» в городе Щелково, затем культурное поселение «Сетлемент» в Марьиной Роще и республику «Детский труд и отдых». Театр, детский сад, общедоступная школа, мастерские, библиотеки входили в состав этих учреждений, которые стали прообразом Домов и Дворцов пионеров в советское время и положили начало развитию внешкольного (дополнительного) образования [4, с. 17–22].

В свете этого также интересен опыт русского педагога и психолога конца XIX – начала XX столетия Петра Федоровича Каптерева. Его книга «Новая русская педагогия. Ее главнейшие идеи, направления и деятели» посвящена критике свободного воспитания. Изучая труды П. Ф. Каптерева, можно выявить положительные черты и некоторые проблемы свободного воспитания. Он считал наиболее ценным индивидуальное развитие личности, при котором наличие свободы является неотъемлемым условием [75, с. 17–21].

Резонанс вызвали появившиеся в 1920-е годы в Советской России авторские школы свободного воспитания [4]:

- Школа жизни Н. И. Поповой (1919 г.);
- Школа О. В. Кайдановой (1922 г.);
- Школа детской радости (школа-коммуна) С. М. Ривеса, Н. М. Шульмана (1921 г.).

Однако тоталитарный режим 1930-х годов очень сильно повлиял на ситуацию, ликвидировав школы свободного воспитания. Педоцентризм потерпел поражение [4, 17–21].

Следующий этап был связан с педагогикой ненасилия, которая была наиболее распространена в развитых европейских странах. В связи с этим можно

упомянуть такие имена, как М. Ганди и Н. Рерих, А. Маслоу и К. Роджерс [4, 17–21].

Еще одним классиком идей свободного воспитания по праву можно считать английского создателя и бессменного руководителя легендарной школы Саммерхилл Александра Нилла, который был одним из наиболее ярких представителей свободного воспитания на Западе и в России в начале XX столетия. На протяжении всего своего существования в его школе царил дух свободного творчества и самоуправления.

Подчеркнем, что на рубеже XIX–XX веков произошла так называемая «педоцентристская революция». Книги Джона Дьюи «Школа и общество» и Эллен Кей «Век ребенка» по праву можно считать своеобразной декларацией педоцентризма. Авторы этих книг глубоко прониклись мыслью о необходимости уважать личность ребенка, предоставлять ему свободу, бороться с принуждением в образовании и призывали постоянно ориентироваться на естественное развитие детей, поощряя их любознательность и тягу к новым исследованиям [37, с. 71].

Весьма интересен опыт английского педагога и психолога Александра Бэна, который связал воспитание с пониманием индивидуальности ребенка. Педагог признавал, что у каждой личности есть «присущий только ей путь к счастью. Тем самым провозглашался плюрализм в определении объема и качества содержания воспитания, ориентированного прежде всего на конкретного ребенка, его индивидуальные способности и возможности, мотивы и интересы, а не на общепринятые стереотипы» [3, с. 114].

Педагогические взгляды М. Монтессори можно также отнести к раннему крылу реформаторской педагогики рубежа XIX–XX веков, так как она выступала категорически против общественного давления на личность ребенка, для нее в центре внимания было не общество, не социальные компоненты, а природа каждого ребенка.

Изучая фактологический материал, мы видим, что и Р. Штайнер, и К. Н. Вентцель сумели занять свое место в реформаторской педагогике рубежа веков, предложив ряд инновационных идей в организации школьного дела. Идеи

этих педагогов в сопоставительном контексте позволяют расширить представление о нравственном воспитании с разных философско-мировоззренческих позиции, уходящих в «ядро» разных культур.

Целесообразно отметить, что, анализируя педагогические взгляды Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, нравственную атмосферу, традиции поведения в их учебных заведениях, мы обнаруживаем воздействие социокультурных, экономических, политических факторов, которые, несомненно, оказывают влияние на все сферы жизни человека. Обучение и воспитание также не являются исключением, так как могут зависеть от прогресса науки, требований жизни и общечеловеческих потребностей. В этой взаимосвязи интересно мнение Г. Б. Корнетова [82, с. 79] о том, что историко-педагогический процесс необходимо анализировать, принимая во внимание три измерения:

– собственно педагогическое, которое обнаруживает «качественную определенность историко-педагогического процесса» и ориентировано на «внутреннюю логику исторического развития образования и представлений о нем», т. е. мы попытались выяснить, какие идеи существовали в педагогике на момент становления концепций Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля в мировом педагогическом пространстве, и обозначить их влияние на формирование и развитие учебных заведений обоих педагогов;

– антропологическое, которое относится к человеку как «субъекту и объекту педагогической деятельности», то есть как к «воспитателю и воспитуемому» и помогает понаблюдать, как «осмысливались и решались в процессе образования задачи развития его свойств и качеств как индивида, личности и индивидуальности, как телесного, разумного, эмоционального, волевого, социального и культурного существа». В этой связи необходимо выявить основные принципы педагогических концепций педагогов-реформаторов, которыми они руководствовались при осуществлении своих педагогических идей;

– социокультурное, которое сконцентрировано на различных «общественных предпосылках, факторах, условиях, детерминантах исторического развития образования и педагогического знания». Нами были названы и проанализированы

социальные и культурные изменения, происходившие в Германии и России на момент становления педагогических систем Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля [73, с. 172, 173].

Анализируя становление и развитие взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля через призму трех измерений, следует отметить, что на педагогические идеи обоих педагогов во многом повлияли исторические и социокультурные события, а также политическая обстановка в России и Германии, где они жили и осуществляли свою профессиональную деятельность.

Мировой экономический кризис начала XX века затронул и экономику большинства стран, что привело к сокращению производства продукции, росту цен, увеличению числа безработных. Если спросить любого историка о том, что представляла собой Россия в конце XIX – начале XX века, он несомненно процитирует слова Л. Н. Толстого из его письма Николаю II от 16 января 1906 года, где он утверждал, что Россия находится в положении «вне закона», усиливаются армия и полиция, переполняются тюрьмы, цензура запрещает практически все, «Россия нищает» [73, с. 172–175]. В начале XX века Россия оставалась монархией, однако власть монархии становилась очень уязвимой, недовольство возрастало, революционные настроения разгорались. Проведенные в 1892–1903 годах реформы С. Ю. Витте и аграрная реформа П. А. Столыпина (1906–1917 годов) не привели к существенному улучшению социально-экономической ситуации в Российской империи. В начале XX века в стране наблюдалось сокращение промышленного и сельскохозяйственного производства, снижение уровня жизни населения, что способствовало формированию предпосылок глубокого социально-политического кризиса [17, с. 72-75].

Следует отметить, что рубеж XIX–XX веков стал для России периодом глубоких социальных, политических и экономических трансформаций, характеризовавшихся острыми противоречиями. Данный этап ознаменовался проведением масштабных реформ, активизацией революционного движения, ростом рабочей и общественной активности, включая массовые забастовки

и вооруженные восстания, а также поиском новых форм государственного устройства, завершившимся принятием основного закона страны – Конституции.

Не только для России, но и для Германии конец XIX – начало XX века было беспокойным и противоречивым периодом. Беспорядок, несправедливость и социальное неравенство после окончания Первой мировой войны («Великой войны») вынуждало людей к радикальным мерам, к которым были готовы многие страны [36, с. 12].

Следует подчеркнуть, что революционные события в России оказали существенное влияние на политическую динамику в Германии, способствуя распространению идей освободительного движения за ее пределами. К началу XX века Германская империя укрепила свои позиции на международной арене, оставаясь монархией во главе с императором Вильгельмом II. Внешняя политика германского правительства была направлена на обеспечение национальной промышленности устойчивыми рынками сбыта и доступом к дешевым природным ресурсам, что требовало расширения колониальных владений – в том числе за счет территорий Российской империи. Эта экспансионистская стратегия обусловила активную военную подготовку Германии к конфликту с Россией. Поражение в Первой мировой войне привело к глубокому экономическому кризису, массовому голоду и социальному напряжению, создав благоприятные условия для развертывания революционного движения внутри страны [376, с. 65].

В этих условиях реформаторские настроения затронули и сферу образования. В педагогической мысли начала XX века обозначилась острая конфронтация между традиционной авторитарной моделью школьного образования и новыми гуманистическими, демократическими подходами. Характерной чертой педагогических течений эпохи явилось признание ребенка не пассивным объектом, а субъектом воспитательного процесса – личностью, наделенной собственным достоинством, интересами и правом на самореализацию [29]:

- учет его интересов и потребностей,
- интерес к его внутреннему миру,
- обеспечение условий для его разностороннего развития.

Эти идеи позволили педагогам-реформаторам сформулировать собственные концепции, опираясь на переосмысление традиционных гуманистических принципов – свободы, равенства и братства [82, с. 22]. В их педагогических системах данные категории выступают не только как социальные идеалы, но и как фундаментальные нравственные ценности, направленные на формирование личности, обладающей целостным философско-мировоззренческим взглядом и укорененной в культуре и духовном опыте своего народа.

Педагогическая культура, в свою очередь, выполняет функцию своеобразной программы, отбирающей и транслирующей положительный опыт инкультурации подрастающего поколения. В этом процессе накопленные ценности «кристаллизуются» в виде воспитательных идеалов и устойчивых систем ориентиров, в том числе нравственного характера [82, с. 22]. Центральным элементом любой педагогической культуры выступает именно идеал воспитания – искусственно сконструированный образец личности, чьи качества признаются обществом или педагогической традицией как наивысшие, общественно значимые и морально оправданные.

Исходя из убеждения, что повышение качества образования способно активизировать как духовный, так и социально-экономический потенциал нации, и Р. Штайнер, и К. Н. Вентцель видели выход из глубокого кризиса общества не только в обеспечении гражданских свобод: совести, вероисповедания, слова, печати – но и в полной автономии сферы обучения и воспитания.

Именно свобода становится ключевым принципом их педагогических концепций. К. Н. Вентцель рассматривал человека как неотъемлемую часть природы, наделенную изначальной свободой. В связи с этим он последовательно выступал за раскрепощение личности и против любых форм принуждения в образовании. Свобода, по его мнению, тесно связана с идеалами братства, равенства и справедливости, а потому педагог категорически отвергал любые проявления угнетения и авторитаризма в воспитательном процессе. В 1885 году К. Н. Вентцель был арестован и заключен под стражу в связи со своими политическими убеждениями, характеризовавшимися выраженным либеральным

и свободолобивым характером. Педагог-реформатор провел в заключении больше года, после чего вместе с женой его выслали в город Бобров Воронежской губернии, где они вынуждены были пребывать под наблюдением полиции [73, с. 15].

И Р. Штайнера, и К. Н. Вентцеля объединяет идея «социальной трехчленности» («свобода, равенство, братство»). В свете этого следует отметить, что Р. Штайнер, занимавшийся на протяжении всей своей жизни педагогикой и антропософией, выделял три сферы существования общества и отдельного человека: духовно-культурную (свобода), экономическую (братство) и политико-правовую (равенство) [3, с. 174].

Примечательно, что рубеж XIX–XX веков ознаменовался кардинальными сдвигами в мироощущении, радикальным переосмыслением взаимоотношений человека и мира и оказался насыщенным событиями эпохального масштаба (войны, революции), что наложило особую печать на все сферы человеческой жизни; ориентиры и ценности, казавшиеся незыблемыми.

Р. Штайнер и К. Н. Вентцель жили и творчески реализовывались приблизительно в одно и то же историческое время, хотя и в разных странах. При этом их социальное происхождение существенно различалось: К. Н. Вентцель родился в дворянской семье, однако это не стало препятствием для его активного участия в революционном движении. Р. Штайнер, напротив, происходил из семьи железнодорожного служащего и с детства испытывал материальные трудности.

Особое место в педагогической практике К. Н. Вентцеля занял «Дом свободного ребенка» – экспериментальное учебно-воспитательное сообщество, открытое им совместно с единомышленниками в Москве в 1906 году. Эта инициатива основывалась на принципе партнёрства между детьми, родителями и педагогами, стремясь создать условия для совместного духовного и социального роста.

К. Н. Вентцель считал воспитание и образование детей одной из важнейших, а также наиболее сложных задач, стоящих перед государством. Он исходил из убеждения, что каждый ребенок – творец «новой жизни», а потому будущее

общества напрямую зависит от того, каким образом общество относится к подрастающему поколению. Следовательно, право на полноценное воспитание и образование, по его мнению, должно быть гарантировано каждому ребенку независимо от социального статуса семьи, ее материального положения или политического устройства общества.

Следует также подчеркнуть, что К. Н. Вентцель был личностью широкого интеллектуального и творческого диапазона. Помимо педагогики, он внес значительный вклад в развитие философии, богословия, политической теории, культурологии, этики и психологии. Как отмечают исследователи, его дарования проявлялись и в художественных сферах: он сочинял стихи и владел несколькими музыкальными инструментами [31, с. 38].

Анализ педагогических и философских трудов К. Н. Вентцеля свидетельствует о его стремлении к трансформации общества и в конечном счете – человечества в целом. Путь к этой цели он видел в создании «идеальной Вселенной», начиная с небольших самоорганизующихся групп – общин. Под общиной К. Н. Вентцель понимал не географическую или бытовую общность, а прежде всего «общность дела». Как он отмечал, «везде, где группа людей сознательно объединяется ради достижения общей цели, возникает община; при этом её характер и охват определяются содержанием этого дела и тем, насколько широко оно затрагивает различные стороны жизни» [1, л. 45].

Термин «община», который традиционно связывают с экономическими или хозяйственными интересами, по мнению педагога-реформатора, намного шире. Он охватывает все остальные сферы жизнедеятельности человека, в том числе духовную. «Дом свободного ребенка» К. Н. Вентцель называл педагогической общиной, так как это учреждение представляло собой свободное объединение, созданное для общего дела: воспитания и обучения [1, л. 45].

Следует констатировать, что, несмотря на наличие ряда положительных аспектов, в деятельности «Дома свободного ребенка» были выявлены существенные недостатки, устранение которых не дало ожидаемых результатов. Поэтому после закрытия «Дома свободного ребенка» было принято решение

организовать новое общество под названием «Кружок совместного воспитания и образования детей», который, развернув довольно широкую деятельность, просуществовал больше десяти лет [79, с. 33–46].

Итак, «Дом свободного ребенка» был закрыт в середине 1909 года по политическим причинам, а также из-за возникших разногласий между родителями и руководством учебного заведения и отсутствия финансирования. За три года существования замысел К. Н. Вентцеля существенно изменился, так как в процессе работы в учебный и воспитательный процесс вносились корректировки. Несмотря на это, осуществленные Константином Николаевичем идеи стали мощным стимулом в том числе и для современной педагогики, мотивировав к дальнейшей разработке теории «идеальной школы будущего», что позволило развить и разнообразить исследовательские результаты, а также содействовало росту возможностей по использованию полученных результатов при решении самого широкого спектра теоретических и практических вопросов образования и воспитания.

Первая Вальдорфская школа была основана в Штутгарте в 1919 году. Обратим внимание на то, что инициатива ее создания принадлежала Эмилю Мольту. Он был директором и совладельцем сигаретной фабрики «Вальдорф-Астория», которая создала неплохую материальную базу для основания учебного заведения. Это явилось хорошей предпосылкой для существования и дальнейшего развития школы. Необходимо отметить, что при организации «Дома свободного ребенка» К. Н. Вентцель и его сторонники не имели подобной финансовой поддержки, что, несомненно, явилось одним из факторов, повлиявшим на закрытие учебного заведения.

Примечательно, что изначально в Вальдорфской школе обучались дети работников фабрики. Немецкий промышленник Э. Мольт предложил Рудольфу Штайнеру создать школу и стать ее руководителем. Таким образом, вскоре возникло учебное заведение, в котором обучали и воспитывали детей независимо от их социального происхождения и материального благосостояния их семей,

утвердив на практике принцип социальной справедливости в образовании [37, с. 12–23].

Подчеркнем, что научная деятельность Р. Штайнера также была очень разносторонней. Он был увлечен педагогикой, медициной, сельским хозяйством, искусством и т. д., являлся автором многочисленных работ по теософии, философии, антропософии [76, с. 123].

Педагогическая карьера Р. Штайнера началась в вечерней школе для детей рабочих сигаретной фабрики, где он приобрел свой первый опыт педагогической работы в качестве учителя.

Свобода, по мнению Р. Штайнера, – не метод обучения и воспитания, а его конечный результат. В связи с этим стоит отметить, что педагог считал необходимыми для работы своего учебного заведения принцип свободы и нравственно-формирующую связь семьи и школы. Однако вмешательство государства в образовательно-воспитательный процесс педагог-реформатор считал лишним и ратовал за полное самоуправление и отсутствие влияния со стороны государства.

Символичным можно расценивать тот факт, что первая Вальдорфская школа возникла одновременно с рождением Веймарской республики в 1919 году. В Конституции Веймарской республики (Weimar Verfassung) 1919 года можно проследить первые попытки демократизации системы образования. В статье 148 (4 раздел основной части «Основные права и обязанности немцев» Веймарской конституции «Образование и школа») были сформулированы общие цели образования, к которым можно отнести нравственное и гражданское воспитание, развитие личных качеств и профессиональных способностей. Обязательным считалось трудовое обучение и изучение гражданского права (каждый ученик по окончании школы получал копию конституции), было введено обязательное восьмилетнее школьное образование, которое предусматривало бесплатное обучение [206, с. 57].

Особо следует отметить, что популярность вальдорфских школ стала набирать обороты почти сразу после открытия первой школы в Штутгарте.

«Школы Рудольфа Штайнера», как их называли в Швейцарии, где в 1925 году была открыта вальдорфская школа, появлялись в других странах. В 1923 году вальдорфская педагогика покорила Голландию, Англию, Португалию, Норвегию и США [207, с. 45–57].

Школы выдержали давление национал-социалистов, когда их хотели запретить в Германии. Однако они были закрыты в 1938 году, исключение составила школа в Дрездене, которая прекратила свою деятельность в 1941 году. В 1945 году школа вновь смогла открыться, но вскоре была опять запрещена социалистическими властями Германской Демократической Республики. Учителя вальдорфских школ эмигрировали из Германии, но продолжали работать по программам Р. Штайнера в США, Бразилии, Южной Африке и других странах. Это, несомненно, доказывает популярность и эффективность педагогического замысла Р. Штайнера. Педагогу удалось подхватить революционное настроение и реформаторскую волну. Менялись времена, политическая обстановка, настроения и убеждения, было много попыток закрыть вальдорфские школы, но дух реформаторства крепко засел в головах новаторов, сторонников и продолжателей педагогических взглядов Штайнера. Его деятельность нашла поддержку в разных уголках мира и не теряет своего значения сегодня [207, с. 45–57].

Следует отметить, что многие критики не принимают мистическую природу антропософии, включение эзотерических идей Р. Штайнера в учебную программу. Нежелание многих родителей вальдорфских детей делать прививки становилось причиной вспышки инфекционных заболеваний, что также вызывало неприятие этой школы. Против антропософии Р. Штайнера выступали Н. А. Бердяев [9], С. Н. Булгаков [23].

Реформаторы принадлежали к разным культурам, и их взгляды на нравственное воспитание отражали особые философско-мировоззренческие позиции. Однако глубина осмысления концепций свободы, равенства, братства, приверженность к демократизму в системе отношений «учитель – ученик»,

«ученик – ученик» позволяют считать их педагогическое наследие релевантным и сегодня.

1.2. Теоретико-методологическое осмысление педагогических идей

К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера

Реализация исследовательского замысла работы потребовала анализа теоретико-методологических основ педагогического наследия К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера. Однако без понимания значения такого важного понятия как «воспитание» невозможно раскрыть особенности подходов указанных авторов и к проблеме нравственного воспитания.

Чрезвычайно полезным для исследования стало обращение к работе П. В. Степанова, в которой автор пытается рассмотреть понятие «воспитание» в логике междисциплинарной методологии. Наши персоналии представляют собой различные педагогические культуры. Это означает, что мы не можем не принимать во внимание оппозицию «Восток – Запад». Ряд американских ученых: Дж. Ролз, Л. Кольберг, М. Рокич, А. Вилдавски – считают, что воспитание – это некий процесс навязывания определенного образа жизни, воспитывая то, что требует общество (толерантность, забота, уважение и т. д.) [136].

Британский исследователь Дж. Уайт связывает воспитание с развитием независимой, самодостаточной личности, подчеркивая такие качества, как терпимость, альтруизм, самостоятельность и т. д. [137, с. 98].

Как верно отмечает чешский исследователь Я. Кучера, для европейской педагогики характерно присутствие нравственности, гуманизма, коллективизма, индивидуализации, терпимости в воспитании [137, с. 99].

Немецкий педагог Ф. Вайнерт рассматривает воспитание в контексте формирования компетентностей, которые он определял как «имеющиеся у индивидуумов или могущие быть ими освоенными в процессе обучения когнитивные способности и умения для решения определенных проблем, а также сопряженные с ними мотивационные, волевые и социальные готовности

и способности, позволяющие успешно и ответственно решать проблемы в сложных, комплексных ситуациях» [137, с. 98]. А воспитание, по мнению Ф. Вайнерта, – это «убеждение на основании соответствующего личного опыта о ценности определенных привычек или поведенческих партнеров, например, в рамках культуры (этоса) школы или класса» [137, с. 108].

Еще один немецкий исследователь О. Рюле рассматривает воспитание как отражение на развитии ребенка процессов стихийной социализации и целенаправленного влияния общества [137, с. 11].

Отечественные же ученые определяют воспитание как «действия» или «влияние», направленные на развитие личности (Л. В. Байбородова, С. Д. Поляков, М. И. Рожков). Несколько иную трактовку воспитания можно встретить в работах Н. Е. Щурковой, которая определяет воспитание как «процесс введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры, обретение ребенком способности жить на уровне культуры, воссоздавать ее достижения и созидать новые материальные и духовные ценности» [177, с. 11].

О. С. Газман считает, что воспитание – «это сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т. е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция» [41, с. 51].

Трактовки воспитания мы обнаруживаем в трудах таких ученых, как Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова, которые сходились во мнении о том, что воспитание – это «управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» [137, с. 12]. Представляет интерес точка зрения А. В. Мудрика, который трактует воспитание как «относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется» [97, с. 165].

Анализ результатов данной дискуссии по проблеме воспитания показал, что на протяжении многих веков педагоги во всем мире пытались проложить

тернистый путь от воспитания к свободе. Осмысление понятия «воспитание» обнажило многозначность этого феномена. Идею свободы в воспитании школьная система принимала неохотно. Следует отметить, что традиционная система образования представляла собой, как правило, дидактическую модель обучения: учащимся рассказывали, когда идти в школу, чему нужно учиться, как учиться независимо от своих личных талантов; всех учеников заставляли писать правой рукой. Система образования стала «процессом обучения обучению», в рамках которого дети должны учиться с намеренным участием в значимых, полезных профессиях, не предоставляла им свободы выбора. Это вызвало большой резонанс в профессиональных кругах и стимулировало науку к творческой разработке концепций педагогики свободы. Согласно воззрениям сторонников педагогики свободы, школа и весь учебный процесс не должны тяготить ребенка, противоречить его природе.

Исследование показало, что корни педагогики К. Н. Вентцеля следует искать в трудах И. Ф. Гербарта, Г. Гефдинга, Ф. А. Дистервега, Э. Канта, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского. Педагог-реформатор подробно изучал труды, посвященные экспериментальной педагогике и психологии. В его работах можно найти упоминания об идеях немецкого педагога, основоположника педагогики действия В. А. Лая, который хотел определить новый путь в воспитании, и французского психолога Т. А. Рибо, являвшегося одним из основоположников эмпирической психологии, охватывающей исследования проблем памяти, внимания и воображения [26, с. 23–27].

Интересен тот факт, что и Р. Штайнер в формировании своих взглядов опирался на философско-педагогические идеи некоторых из вышеперечисленных педагогов и философов (И. Ф. Гербарт, Э. Кант, Э. Кей, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо) [3, с. 69]. О некоторых из них он даже упоминал в своих трудах.

Однако Р. Штайнер свою педагогическую деятельность развернул в Германии в Штутгарте в 1919 году совершенно в ином культурном контексте. Он стал родоначальником и «духовным отцом» вальдорфской педагогики.

И Р. Штайнер, и К. Н. Вентцель, несмотря на различные философско-мировоззренческие позиции, были схожи в своих взглядах на формирование нравственных ценностей в процессе обучения и воспитания. Правда, Вальдорфская школа возникла на 10 лет позже. Учебное заведение находилось на лоне природы, во взаимосвязи с которой и происходила вся жизнедеятельность школы.

Следует упомянуть, что вся «организация этой школы была совершенно новой» [26, с. 17]. Как и «Дом свободного ребенка» К. Н. Вентцеля, школа Р. Штайнера бросала вызов сложившейся практике обучения. Штайнер вплотную подошел к изучению человека, осознанного человеческого переживания и мышления. Его всегда занимали такие понятия, как дух, душа, духовное, что тесно связано с понятием нравственности.

Общим для педагогических концепций К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера является акцент не только на физическом, но и на духовном развитии ребенка. Последнее занимает центральное место в их реформаторских взглядах. В процессе воспитания оба педагога придавали особое значение двум ключевым понятиям: свободе – понимаемой как возможность осознанного выбора и самостоятельного принятия решений на основе принципов взаимоуважения, взаимопомощи и поддержки, – и воле, трактуемой как способность управлять разумом и чувствами, а также осознавать границы допустимого поведения.

В первую очередь следует отметить, что свобода и воля, несомненно, являются значимыми категориями в процессе воспитания, а особенно в контексте нравственности, так как нравственное воспитание подразумевает наличие свободы, пределы которой могут быть установлены только хорошо развитым и сформированным в человеке волевым началом.

Педагогика К. Н. Вентцеля рассматривается сегодня в контексте педагогики свободы, хотя надо признать, что в более поздний период своего научного творчества он стал выразителем космизма. Он поддерживал идеи В. И. Вернадского, К. Э. Циолковского, А. Л. Чижевского и др. Это, несомненно, оказало влияние на его педагогическую деятельность. Научные интересы Константина Николаевича не были статичными. После октябрьской революции он

серьезно увлекся идеями космизма и космической педагогики. За период 1920–1930 годов К. Н. Вентцелем были опубликованы работы, посвященные идеям русского космизма: «О проблеме космического воспитания», «Заметки о космическом воспитании», «Лучи света на пути творчества» и др. Космическая педагогика, базирующаяся на свободном творческом индивидуальном развитии человека, способствующая единству человека, общества, Вселенной, Космоса, стала предметом философско-педагогического дискурса в первой трети XX века. Главной целью концепции космизма К. Н. Вентцеля было воспитание человека как гражданина Вселенной. Ядром космического воспитания педагог-новатор считал общность человека и Космоса. Педагогические взгляды К. Н. Вентцеля, включая аспект нравственного воспитания, непосредственно связаны с основным постулатом космизма, смысл которого заключается, во-первых, в единстве и взаимосвязи человека и природы, Космоса и человечества; во-вторых, в воспитании личности, которая является нравственной, свободной, самобытной в своем стремлении к непрерывному творческому развитию [73, с. 67].

Инновационным в деятельности К. Н. Вентцеля стало следующее: он попытался показать то, каким необходимо стать человеку, чтобы иметь возможность преобразовывать мир, не навредив Вселенной. В связи с этим необходимо отметить, что, по мнению педагога, человек, воспитание которого основано на принципах педагогики космизма, не может быть безнравственным, так как согласно идеям космизма, каждый ребенок является не только частью семьи, общества, народа, человечества, он – дитя Космоса, Вселенной. В своих педагогических воззрениях Вентцель призывал формировать в ребенке «глобальное мышление, способность к постановке и решению общечеловеческих проблем, понимание себя как активной частицы мироздания, способной к ненасильственному решению проблем» [82, с. 236].

Что касается Р. Штайнера, то его педагогика свободы тесно связана с антропософией. На философские взгляды Р. Штайнера оказали влияния труды Гёте, которыми он профессионально занимался в качестве служащего Архива Гёте в Ваймаре. Кроме того, педагог был увлечен работами И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегеля,

Ф. В. Й. Шеллинга, А. Шопенгауэра, Э. Канта и Ф. Ницше. В педагогических трудах Р. Штайнера можно встретить упоминания о концепции Л. Н. Толстого и его школе как удачном образце учебного заведения, основанного на прогрессивных идеях свободного воспитания [185, с. 45].

Нельзя забывать, что воззрения педагога базируются на антропософии, которая, по мнению Р. Штайнера, «стремится избежать какой бы то ни было односторонности и поэтому рассматривает человека в трех его ипостасях: тело, душа, дух» [152, с. 23].

Анализ трудов Р. Штайнера позволяет заключить, что он рассматривал антропософию как источник вдохновения и методологическую основу педагогической деятельности с детьми и подростками. По его убеждению, именно антропософия способствует духовному росту человека, помогая раскрыть его индивидуальные способности для формирования ясного мышления и подлинного, непредвзятого восприятия мира.

Антропософия, согласно Р. Штайнеру, – это не просто совокупность философских текстов или лекций. Это целостное мировоззрение, одновременно являющееся путем познания, духовной практикой и особым методом понимания человека и космоса. Как следует из руководящих принципов, опубликованных им в 1924 году, антропософия – это «путь знания, стремящийся соединить духовное в человеке с духовным во Вселенной» [51, с. 18].

Сам термин «антропософия» происходит от греческих слов: *anthropos* («человек») и *sophia* («мудрость») и буквально означает «мудрость о человеке». Это подчеркивает центральное внимание антропософского учения именно человеческой природе, ее потенциалу и месту в мировом порядке. «Это ориентированная на человека духовная философия, которая отражает основные духовные вопросы человечества, основанные на таких потребностях, как необходимость относиться к миру с точки зрения научного мышления и необходимость развивать отношение к миру в полной свободе и на основе собственных суждений и решений» [166, с. 57].

В свете сказанного подчеркнем, что благодаря антропософии Р. Штайнер считал возможным обрести «любовь к окружающим нас людям», которая «позволяет осознать ценность и достоинство человека» [166, с. 23]. Педагог был убежден, что «представление о значении человека, внутреннее осознание достоинства человека и деятельность воли в любви к людям – вот самые прекрасные жизненные плоды, которые могут вырасти и созреть в человеке, когда он пропускает через себя результаты открытий, сделанных духовной наукой» [166, с. 23].

Хотя «антропософия сама по себе не преподается в вальдорфских школах, учителя активно пользуются полученными в ходе изучения антропософии знаниями, чтобы понять и применить идеи Р. Штайнера на всех этапах воспитательно-образовательного процесса. Благодаря этому в вальдорфских школах создается уникальная гуманная воспитательная среда, необходимая для развития ребенка» [51, с. 18].

Антропософия, разработанная Рудольфом Штайнером в конце XIX – начале XX века, представляет собой целостную систему, опирающуюся на три взаимосвязанных основания.

Во-первых, это духовно-философское учение, вбирающее в себя идеи европейской идеалистической традиции и восходящее к философским воззрениям Платона, Аристотеля и Фомы Аквинского.

Во-вторых, антропософия выступает как метод познания сверхчувственной реальности. Этот метод опирается на философию свободы Р. Штайнера и претендует на научный статус, стремясь дополнить естественно-научное знание духовно-научным.

В-третьих, антропософия рассматривается как путь духовного развития и познания, направленный на преодоление разрыва между наукой, искусством и религией – раскола, возникшего в эпоху Нового времени. В этом смысле она позиционируется как «духовная наука»: область знания, исследующая невидимые, но реальные структуры человека, природы и космоса, а также рассматривающая

ключевые исторические и духовные вопросы, включая вопрос о природе и миссии Христа.

Кроме того, антропософия служит импульсом для внутреннего развития человека и трансформации общества. Она способствует воспитанию в личности и коллективе уважения, эмпатии и искреннего интереса к другим людям – вне зависимости от их происхождения, культуры или убеждений.

Согласно Р. Штайнеру, результаты духовно-научных изысканий могут быть продуктивно применены в различных сферах практической жизни. На этой основе возник ряд прикладных направлений, среди которых особенно выделяются следующие:

Биодинамическое земледелие – система сельскохозяйственной практики, разработанная Штайнером в 1924 году по просьбе группы фермеров;

Вальдорфское образование – педагогическая модель, реализуемая через международную сеть школ, включая Европейский совет вальдорфских школ и Ассоциацию вальдорфских школ Северной Америки;

Антропософское лечебное воспитание и социальная терапия, объединяющие такие организации, как Европейское сотрудничество в области лечебного образования и сообщество Кэмпхилл в Северной Америке;

Антропософская медицина и фармация, интегрирующие духовно-научный взгляд на человека в терапевтическую и фармацевтическую практику.

Таким образом, антропософия сочетает в себе теоретическую глубину, духовный путь и широкий спектр практических приложений, направленных на гармонизацию индивидуальной и социальной жизни.

В свете вышесказанного очевидно, что антропософию Р. Штайнера можно считать связующим звеном, мостиком, который педагог, будучи философом, пытался проложить между наукой и религией» [53, с. 57].

В антропософии Р. Штайнера можно выделить «три основных положения:

- в каждом человеке есть духовность,
- даже видимый мир вокруг нас основан на невидимом эффекте, который нужно обнаружить и исследовать,

– необходимо следовать по пути познания, который в то же время является путем саморазвития, путем, который активизирует собственную духовную силу в человеке» [53, с. 57].

В основе педагогических взглядов К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера и их сторонников находится свобода, которая является главным условием творческой духовной жизни детей в образовательных учреждениях обоих педагогов.

Как отмечалось выше, педагогическая деятельность сторонников идей свободного воспитания повлияла на формирование концепций Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, заложив в них «основные принципы воспитания, такие как:

Природосообразность. Делается акцент на связи воспитания с естественным процессом развития ребенка, а также на проявлении присущих природе человека духовных и физических усилий в соответствии со свойственным детям стремлением к разносторонней активности. Процесс обучения и воспитания должен организовываться, опираясь на возможности ребенка, на знания его природы и не противоречить ей.

Культуросообразность. Этот принцип появился благодаря А. Дистервегу и означал, что воспитание должно принимать во внимание не только природу ребенка, но и уровень культуры данного времени и страны, то есть в процессе воспитания необходимо учитывать среду и культуру, в которой живет и воспитывается ребенок» [54, с. 14, 15], исторические события и менталитет.

Самодеятельность. Стержнем этого принципа является внутренняя активность ребенка, свободное проявление его самостоятельности и инициативы [79, с. 49].

В ходе нашего исследования установлено, что взгляды Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля явились такими же реформаторскими и революционными, как и время, в которое они жили и работали. На деятельность обоих педагогов повлияла философия Ф. Ницше и Э. Канта, так как они оба являлись сторонниками их взглядов. Здесь важно подчеркнуть, что такие понятия, как космос, религия, душа, обуславливали взгляды обоих педагогов.

Также, как и Р. Штайнер, К. Н. Вентцель считал человека частью природы. В своих работах он провозглашал свободу и раскрепощение личности, так как был убежден в том, что человек от природы наделен свободой. Педагог выступал против угнетения, которое препятствует формированию свободной творческой нравственности и достижению самоактуализации и самореализации личности [26, с. 67].

В свете вышесказанного, очевидно, что свое экспериментальное учебное учреждение «Дом свободного ребенка» К. Н. Вентцель замыслил как оппозицию традиционной школе, которая ограничивала свободу ученика. Он осознавал, что построение такого учебного заведения станет своего рода вызовом официальной школьной политике, потребует длительного и трудоемкого процесса, творчества, инициативы и увлеченности.

Согласно воззрениям Вентцеля, «только действие может доказать осуществимость того или иного идеала. Многое, что казалось людям утопическим и неосуществимым, оказывалось на самом деле возможным и достижимым, в том случае, если люди решались начать дело с попытки осуществления этого утопического» [26, с. 11]. В связи с этим педагог-реформатор отмечал, что примеры «идеальных» учебных учреждений есть в некоторых европейских странах: во Франции – сиротский дом Прево Поля Робена и «Улей» Себастьяна Фора; в Брюсселе – «Новая школа» доктора Декроли; в Германии – школа Бертольда Отто и т. д.

Следует констатировать, что «Дом свободного ребенка» был инновационным для своего времени учебным учреждением, так как представлял собой «содружество, основанное на идеях братства, свободы и справедливости, в котором ребенок становился подлинным центром педагогической вселенной, а учебно-воспитательный процесс основывался на идеях внутренней мотивации и самонаправленности» [26, с. 17].

Стоит упомянуть, что Вентцель приводил в пример зарубежные школы, в которых принцип свободы безоговорочно преобладал: Бидэльская школа в Англии, школа доктора Германа Литца в Германии и т. д. [26, с. 19].

Как показал обзор трудов К. Н. Вентцеля, свобода – это «наибольшая полнота жизни, действия, деятельности» [26, с. 16]. Путь к свободному обществу, по мнению педагога, лежит через «воспитание на принципах свободы подрастающих поколений, еще не испорченных гнетом господствующих порядков» [26, с. 16, 17]. Исходя из принципа свободы, Константин Николаевич призывал расширять детскую активность «во все стороны и во всех направлениях».

Весьма интересны размышления реформатора о педагогическом толковании категории «свобода». К. Н. Вентцель представлял себе свободу ребенка как полноту проявлений его жизни и деятельности. В связи с этим ключевой целью свободного воспитания педагог считал ребенка, который «и есть то солнце, вокруг которого должна вращаться вся система воспитания», его жизнь, счастье, развитие, деятельность. К. Н. Вентцель считал необходимым создавать все условия для проявления индивидуальности ребенком. По мнению педагога, «воспитание должно добиваться того, чтобы каждый настоящий момент жизни ребенка был полон и имел значение сам по себе, а не как переходная ступень к более зрелому возрасту» [26, с. 18].

В своих педагогических трудах Константин Николаевич ссылается на слова Г. Гефдинга, который считал свободу средством прогресса, из чего можно сделать вывод, что только обладающий свободой человек может инициативно действовать в интересах человечества. В связи с этим К. Н. Вентцель считал, что «освобождение народов возможно» [26, с. 149]. Но осуществляется оно только в результате освобождения каждого человека, а не наоборот. По мнению педагога, свободными народы станут только в том случае, если станут свободными люди.

К. Н. Вентцель указывал на внутреннее противоречие в понятии «свободное воспитание», подчеркивая, что любая педагогическая система неизбежно накладывает определенные ограничения как на самого воспитателя, так и на воспитанника [1, л. 77–79]. Вместе с тем он считал, что суть свободного воспитания не в отсутствии методов, а в осознанном и гибком их применении. По его мнению, педагог должен из всего многообразия доступных подходов отбирать те, что

наилучшим образом соответствуют индивидуальным особенностям конкретного ребенка [1, л. 77–79].

Именно в этом Вентцель видел главную цель воспитания – создать условия, в которых у ребенка сможет раскрыться личность, способная к свободному мышлению и самостоятельному выбору [1, л. 77–79]. Эта идея нашла практическое воплощение в его «Доме свободного ребенка», где ключевым методом считалось пробуждение и поддержка творческого потенциала, любознательности и инициативы. Как писал сам Вентцель, «воспитывать – значит освобождать» [26, с. 18]. Принцип абсолютной свободы, основанный на возможности выражения индивидуальности в процессе свободного взаимодействия, представляет собой ключевое положение, согласно точке зрения К. Н. Вентцеля. Данный принцип подразумевает, что образовательный процесс должен быть сфокусирован на создании условий, способствующих самовыражению и творческому развитию личности [26, с. 18].

Рудольф Штайнер разделял схожий взгляд на свободу в воспитании: он также полагал, что ребенок обладает внутренней способностью к самонаправленному развитию. В основе вальдорфской педагогики лежит принцип уважения к личности ребенка – его право на самоопределение, которое формируется через развитие мышления, и живое взаимодействие с природой [169, с. 58].

Штайнер подчеркивал необходимость доверия к ребенку, утверждая, что именно он сам указывает путь, по которому может происходить его свободное развитие. Как и К. Н. Вентцель, Р. Штайнер видел главную цель воспитания в раскрытии творческого потенциала личности.

В этой связи стоит отметить, что принцип свободы, согласно воззрениям Р. Штайнера, проявляется в отсутствии страха. Неслучайно в своей школе педагог не предусматривал оценок и экзаменов. Р. Штайнер был убежден, что ребенка нельзя заставлять учиться, нужно организовать процесс обучения так, чтобы у детей появилось желание узнавать новое, возникала потребность получать знания, совершенствоваться при полном отсутствии бесполезных стрессов и страхов.

Педагогика Р. Штайнера базируется на идее свободного человека, а значит, предполагает свободу воспитания. В связи с этим Штайнер подчеркивал значение свободы для воспитателя / учителя, так как только свободный человек может мотивировать и стимулировать свободное развитие и проявление задатков и индивидуальных способностей детей [195, с. 34–37].

По мнению Штайнера, «педагогика – это постепенное развитие человека для свободного самоопределения» [200, с. 45–51]. Свободный ребенок является саморазвивающимся и свободно растущим человеком. Иметь свободу быть ребенком – значит быть личностью, потребности и интересы которой признаны. Педагог был убежден, что у каждого ребенка «есть врожденное любопытство и желание изучать и исследовать» окружающий его мир, поэтому учебно-воспитательный процесс «должен базироваться на поддержке детской автономии и самоопределении, а также на взаимном уважении и сотрудничестве» [73, с. 28]. Как утверждал Р. Штайнер, делить власть с детьми – это «вовсе не вседозволенность», поэтому педагог стремился создать в своих учебных заведениях атмосферу взаимного уважения, поддерживающую искреннюю заинтересованность в личности каждого ученика.

Особо следует отметить, что школа, основанная на свободе, по мнению Константина Николаевича Вентцеля, не является средой, в которой молодые люди следуют только своим интересам и прихотям. 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 [34, с. 20–21].

Весьма любопытно, что К. Н. Вентцель и Р. Штайнер сходились во мнении относительно принципа самоуправления, согласно которому школа не зависит от государства, управление школьными делами возложено на учителей, родителей и детей. Этот принцип четко прослеживается как в школе Р. Штайнера, так и в «Доме свободного ребенка» [29, с. 272].

Итак, по мнению Р. Штайнера, педагогика не должна быть подчинена государству, так как «государственная бюрократия не может ориентировать педагогику на человека, на потребности развивающегося ребенка» [33, с. 18].

Р. Штайнер писал: «Индивидуумы должны утверждать себя в абсолютно свободной конкурентной борьбе». Педагог был убежден, что «современное государство не создает условий для такой конкурентной борьбы» [69, с. 79].

Опираясь на уважение к личности ребенка и веру в его способность к самоорганизации, К. Н. Вентцель внедрял в «Доме свободного ребенка» принципы самоуправления. Примечательно, что в своих планах он ориентировался на опыт американского учреждения «Детская республика имени Джорджа» – интерната для сирот в возрасте 14–18 лет, где удалось успешно корректировать поведение подростков, что благотворно повлияло на формирование их характера. Это учреждение представляло собой своего рода автономную колонию, в которой воспитанники самостоятельно управляли повседневной жизнью, создавая и поддерживая собственную «маленькую республику» [69, с. 79–81].

Анализ педагогических взглядов К. Н. Вентцеля показывает, что он резко противопоставлял образование и воспитание государственному контролю. По его убеждению, «формирование внутренней духовной культуры личности возможно лишь в условиях подлинной свободы, чуждой любому насилию» [31, с. 72]. Он настаивал на том, что школа должна быть независимой от государства, поскольку интересы ребенка не могут быть подчинены интересам власти или политических партий. «Еще не появилась такая партия, – писал Вентцель, – которая поставила бы защиту прав ребенка в центр своей деятельности» [31, с. 7].

«В своих трудах Константин Николаевич подчеркивал, что «если школа будет отделена от государства, то она станет доступней для более широких и коренных реформ». Школа должна быть не только свободной, но и доступной для всех» [57, с. 1475–1477]. Педагог был убежден, что «не должно существовать никакой государственной школы» [30, с. 27]. Образование и воспитание не может быть «орудием в руках господствующих классов», поэтому он считал необходимым «самоупразднение государства» [30, с. 27].

Обзор трудов «К. Н. Вентцеля показал, что педагог стремился организовать жизнедеятельность детского коллектива на основах самоуправления, признавал принцип полной автономии школы и хотел освободить школу от политических и религиозных влияний» [51, с. 19].

Немецкий коллега К. Н. Вентцеля по педагогике свободы, Р. Штайнер, также подразумевал принцип самоуправления в основе организации своих учебных заведений и требовал, чтобы самоуправление было «освобождено от культурной бюрократии, которая далека от педагогики» и постоянно пытается сделать школу «орудием достижения политических целей». Хотя педагог признавал важность знаний, он не забывал и о социальной значимости образования. «Нужно спрашивать себя не о том, какие знания и умения требуются человеку, чтобы войти в социальность, но о том, что может быть в нем развито», – подчеркивал Р. Штайнер. Педагог считал, что прогресс, продуктивные идеи и плодотворность зависят от духовной продуктивности. Главное, по мнению Р. Штайнера, «целиком и полностью укоренить школу в свободной духовной жизни» [154, с. 18].

Оба педагога были убеждены, что система воспитания должна основываться на принципе свободы, в рамках которого настоящая свобода начинается с раскрепощения мысли. В своих учебных учреждениях они стремились минимизировать любое принуждение и считали, что подчинение себе ребенка не должно быть приоритетом в работе учителя/воспитателя.

Изучение педагогических концепций обоих педагогов-реформаторов свидетельствует о том, что в школе Штайнера и «Доме свободного ребенка» Вентцеля царил дух свободы во всех его проявлениях. Осуществляя процесс воспитания, оба педагога выступали за уважение личности и инициативы ребенка. Ведь именно ребенок являлся главной фигурой образовательной деятельности как школы Штайнера, так и «Дома свободного ребенка» К. Н. Вентцеля.

Особую значимость в педагогике Рудольфа Штайнера имеет идея воспитания как процесса «самовоспитания» – то есть содействия раскрытию самости, внутреннего «Я» другого человека [154, с. 68]. Примечательно, что немецкое слово *erziehen* («воспитывать») этимологически связано с глаголом *ziehen* («тянуть»,

«влечь»), что подчеркивает пассивно-направляющий, а не насильственный характер педагогического воздействия. Согласно Штайнеру, задача воспитателя – мягко вовлечь ребенка в процесс познания и развития, избегая принуждения и любого ущерба его внутреннему миру. Такой подход создает прочную основу для формирования свободной личности, способной к самостоятельному мышлению, осознанному самоопределению и поиску своего места в жизни [51, с. 17].

Схожие принципы разделял и К. Н. Вентцель, чьи взгляды развивались в русле педоцентризма. В «Доме свободного ребенка» он стремился создать условия, в которых детство воспринималось не как подготовка к жизни, а как полноценный ее этап. В своей практике К. Н. Вентцель решительно отвергал любые формы насилия, давления и принуждения, строя образовательный процесс исключительно с учетом интересов, потребностей и внутреннего ритма ребенка. Поэтому воспитание и обучение в «Доме свободного ребенка» представляло собой совместную креативную деятельность педагогов и родителей, которая была прекрасной мотивацией к постоянному свободному развитию личности.

«К. Н. Вентцель считал, что ребенок является полноценным членом общества, как и любой взрослый. В своих трудах педагог писал, что «ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком» [26, с. 13]. «В своей педагогической концепции Константин Николаевич всегда отталкивался от личности ребенка, требовал создавать максимально благоприятные условия для свободного творческого индивидуального развития каждого. Поэтому в «Доме свободного ребенка» учебный процесс был основан на потребностях и запросах ребенка» [51, с. 18, 19]. Задачей же педагога было стимулирование и развитие детских запросов и потребностей.

Примечательно, что схожим во взглядах педагогов также является и то, что в процессе обучения и воспитания первостепенной задачей являлось развитие воли, а не интеллекта.

В этой взаимосвязи весьма интересна точка зрения Р. Штайнера о том, что интеллект стоит развивать только тогда, когда полностью сформировано «волевое

начало» в человеке. Педагог считал, что, когда ребенок достигает школьного возраста, интеллектуальное еще совсем не проявляется. А что касается воли, то «волевое начало» со временем «внедряется в телесное и локализуется в нем», как правило, в становлении и в формировании речи, далее должен произойти процесс «воплощения воли в интеллект» [174, с. 95]. Поэтому он пытался «на основе духовно-научного постижения человека построить школу с соответствующими ему учебными целями и учебным планом». По мнению Штайнера, если правильно понимать, что такое воля и что такое интеллект, а также наблюдать, как у детей «совместно действует локализуемая в речи воля и возвратившийся в сферу духовно-душевного интеллект, – тогда только становится понятным, что следует делать для правильного телесного и душевного воспитания и для обучения ребенка; только тогда педагогика становится искусством и познается путь к пониманию материала человеческой природы» [157, с. 94].

Интересен тот факт, что, согласно воззрениям Р. Штайнера, то, «как развитие интеллекта обуславливает развитие психической жизни в эмоциональном и волевом отношении, так и развитие волевое и эмоциональное не остается без влияния на интеллект» [154, с. 94, 95].

Подчеркнем, что «необходимым условием учебно-воспитательного процесса, по мнению К. Н. Вентцеля, также является развитие воли прежде интеллекта, так как именно «творческая воля предполагает развитие интеллекта или ума», «правильная культура воли связана с культурой интеллекта и культурой чувствований». Поэтому, согласно воззрениям педагога, центральное место в школе должно занять развитие воли или «сознательной творческой активности» [26, с. 26].

Рассуждения К. Н. Вентцеля о развитии воли, которые педагог тесно связывал с «гармоническим развитием всей духовной жизни», чрезвычайно важны. Он критиковал традиционную систему воспитания, «обращающую усиленное внимание на развитие интеллекта», нанося таким образом «непоправимый ущерб как развитию воли и эмоциональной природе человека, так и развитию самого интеллекта» [26, с. 31]. В связи с этим педагог считал развитие воли целью

обучения и воспитания, т. к., по мнению К. Н. Вентцеля, воля, как высшая «форма активности», – это составляющая «духовной жизни», которая связывает все элементы «в гармоническое своеобразное и индивидуальное целое» [26, с. 27].

Следующий важный момент, по мнению К. Н. Вентцеля, то, что развитие воли основывается на творческом производительном труде, поэтому педагог считал обязательной взаимосвязь образования и творческой трудовой деятельности. Примечательно, что, если сравнивать с традиционной школьной системой, которая предполагает формирование знаний → умений → навыков, ребенок получает определенные теоретические знания, учится применять их на практике, в результате чего формируются умения, то, следуя установке К. Н. Вентцеля, это выглядит несколько иначе: умения → навыки → знания. Ребенок применяет свои умения, даже самые минимальные на практике, доводя их до автоматизма, превращая в навык и получая, таким образом, знания. У К. Н. Вентцеля делается акцент на индуктивный метод, когда через свой собственный опыт ребенок приходит к обобщению и получает знания.

По мнению педагога-реформатора, ребенок по своей природе «является практиком, поэтому теоретический интерес к знанию и практике должен прививаться позже. Сначала практика и только потом теория, чем глубже практические знания, тем проще усваивается теория» [60, с. 22].

Целесообразно отметить, что Вентцель в своих многочисленных педагогических работах различал волю в широком смысле слова, под которой он понимал любую самостоятельную, осознанную активность или реакцию, и волю в узком смысле слова, имея в виду при этом сознательную активность, направленную на достижение конкретной цели.

Вентцель советовал постоянно развивать и тренировать волю, то есть ребенок должен ставить перед собой цель и достигать ее, используя при этом те средства, которые он самостоятельно выберет. Отметим тот факт, что развитие воли Константин Николаевич связывал с развитием нравственных стремлений. По мнению К. Н. Вентцеля, любая цель должна быть для ребенка реальной и достижимой. Важно, чтобы ребенок обязательно достигал поставленных целей,

ощущал удовольствие в результате своей, пусть даже незначительной победы, так как радость и торжество после достижения цели в следующий раз будет мотивировать ребенка, и он станет прибегать к аналогичному способу «сознательной волевой деятельности» [26, с. 37].

Задачей педагога в процессе воспитания воли заключается, по мнению К. Н. Вентцеля, в том, чтобы:

- следить за процессом развития целей детьми;
- помогать им в достижении тех целей, в которых они заинтересованы;
- одобрять и поощрять их усилия при достижении целей.

По мнению педагога, определение целей и их достижение благоприятно отражаются на развитии воли, и прежде всего воли нравственной, которая, по К. Н. Вентцелю, связана с общественной жизнью и формируется согласно целевой программе педагога, когда человек, свободный в своих поступках, основывает свои действия на любви к окружающим и никогда не навредит другим людям. Целевая установка необходима для формирования личности, причем следует учитывать, что чем сложнее цель, чем больше усилий требуется для ее достижения, тем крепче воля. Чтобы установить цель и успешно ее достичь, необходим солидный «умственный материал», который можно накопить благодаря научному и жизненному опыту и наблюдению. Также нужно располагать высокоразвитой способностью к анализу и критике, к синтетической, строительной, творческой деятельности, мышлению. Следовательно, чем цель сложнее, тем она интереснее, чем проще, тем губительнее. При этом система целей, согласно воззрениям К. Н. Вентцеля, должна расширяться постоянно.

В этой взаимосвязи забота о всестороннем развитии интеллекта и умственных способностей представляется очень важной и необходимой прежде всего для развития воли и нравственных стремлений.

Отсутствие же целей может привести к обратному эффекту. По мнению К. Н. Вентцеля, если нет целей, то не будет и воли. Педагог подчеркивает, что, если за ребенка делать все, потакая его капризам, его воля заблокирует свое развитие.

То же самое происходит с человечеством: прогресс решает проблемы и задачи людей, жестоко уничтожая волю.

Подчеркнем, что К. Н. Вентцель считал волю «высшей формой активности». Высший принцип нравственности, по мнению педагога, – это «гармония, цельность и единство беспредельно расширяющейся системы целей», которые определяет человек или общественная группа, членом которой он является, в итоге, как подразумевал Константин Николаевич, система целей должна распространиться «до границ всего человечества» [26, с. 34].

Весьма любопытно, что для Штайнера развитие воли также было первостепенной задачей, так как именно воля делает человека свободным от внешних принуждений. Понятие «воля» в вальдорфской педагогике означает разные вещи. Во-первых, воля – это желание или очень сильное желание. Во-вторых, воля – это 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.

Показательным в этой связи является то, что Р. Штайнер так же, как и К. Н. Вентцель, считал, что преждевременное внимание к интеллектуальному развитию нарушает здоровое и сбалансированное развитие эмоциональной, физической, социальной, эстетической и духовной природы детей. Так как духовная жизнь, по мнению Штайнера, является «центральным началом, на которое должно быть обращено особое внимание» [154, с. 124, 125], а воля – это «активность в духовной жизни» [154, с. 124, 125]. Педагог считал, что на первый план стоит выдвигать развитие воли, а не интеллекта. По мере развития воли «интеллект получает более здоровое и гармоническое развитие...» [154, с. 127, 128].

При этом следует подчеркнуть, что, по мнению педагога, ребенка нельзя слишком рано погружать в «холод интеллектуализма». Воля заложена природой и в ней нет ничего «интеллектуалистического», поэтому ее развитие должно предшествовать развитию интеллекта. В результате формирования воли образуется «гармоничное индивидуальное целое», а, следовательно, развиваются интеллект

и чувства («эмоциональная сторона нашей природы»). Развитие воли педагог называл «венцом психической активности и индивидуальной человеческой личности» [154, с. 124, 125], ведь ребенок, по мнению Р. Штайнера, постигает мир с помощью идей, чувств и воли.

В ходе анализа трудов К. Н. Вентцеля выявлено, что основой педагогических взглядов педагога является убеждение в ценности и самобытности каждого человека, его уникальном внутреннем мире и свободе. Поэтому Константин Николаевич настаивал на провозглашении Декларации прав ребенка.

«Постоянно размышляя над возможностями освобождения человека, Вентцель сформулировал Декларацию прав ребенка, так как он был убежден, что взрослые должны оказать посильную помощь молодому поколению в борьбе за свободу. В каждом ребенке педагог видел личность, и неслучайно он отмечает в Декларации прав ребенка, что «каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в коем случае не может считаться ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства» [48]. Таким образом, он признавал независимость ребенка и наделял его такими же правами и свободами, какими обладает взрослый человек, невзирая на возраст [60, с. 22].

Декларация прав ребенка, разработанная К. Н. Вентцелем, представляет собой новаторский для своего времени педагогический документ, включающий 18 положений. В нем впервые были системно закреплены права и свободы ребенка независимо от его национальной принадлежности или религиозных убеждений. Условно Декларацию можно разделить на две части.

Первая посвящена фундаментальным правам самого ребенка:

- право на достойные условия жизни, защиту своих прав и свобод, бесплатное воспитание, образование и труд;
- право выбирать воспитателей (в том числе возможность «отказаться от родителей и уйти от них» [48]);
- свобода выбора образовательного и воспитательного учреждения;

– свобода совести, слова, мысли, убеждений, а также право создавать детские объединения – кружки, союзы и другие формы самоорганизации.

Вторая часть определяет ответственность государства и общества перед ребенком:

– обязанность обеспечивать условия, соответствующие гигиеническим и физиологическим требованиям детского возраста, необходимым для здорового развития организма и защиты от вредных внешних воздействий [48];

– гарантия материального благополучия и правовой защиты.

Важно отметить, что, согласно Декларации, реализация прав ребёнка ограничивается лишь теми рамками, которые необходимы для обеспечения аналогичных прав других членов общества [48].

К. Н. Вентцель считал, что все члены семьи (дети и взрослые) должны иметь равные права. Это подразумевало, что, во-первых, «семья должна стать свободной семьей, свободным союзом всех лиц, ее составляющих», во-вторых, «не только родители будут воспитывать своих детей, но и дети будут воспитывать своих родителей и помогать последним становиться все выше и выше в духовном и нравственном отношении» [26, с. 16].

Подчеркнем, что, согласно воззрениям К. Н. Вентцеля, этим же принципом следует руководствоваться и в школе, т. е. ученик и учитель должны пользоваться равными правами и содействовать процессу воспитания друг друга. Это отрицает существование авторитета, которому должен был бы подчиняться ребенок. Ребенок и взрослый – это «равноправные члены одного целого», которое К. Н. Вентцель называл «воспитывающим и образующим общением людей друг с другом», при этом все должны «одинаково подчиняться тем законам, которые вытекают из условий этого воспитывающего общения» [26, с. 18].

Сопоставительный анализ трудов К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера позволяет нам обнаружить, что Вентцель считает общество источником образования, культуры и способностей каждого человека. Идеи же Р. Штайнера в большей степени ориентированы на интересы конкретного человека. Это и понятно. Парадигма воспитания «Восток – Запад» является тому объяснением. На Востоке

система воспитания воспроизводит индивида, не выделяющего себя из общества, личность социоцентристского типа, чье мировидение можно определить формулой «Я – это ОНИ». На Западе в педагогическом сознании господствует система воспитания, репродуцирующая индивида, противопоставляющего себя обществу, и чье мировидение можно зафиксировать формулой «Я против НИХ» [74, с. 76]. Следует отметить, что в отличие от многих своих западных коллег, Рудольф Штайнер обратился к теме, нетипичной для европейской педагогической мысли того времени: он рассматривал человека в единстве его физического тела и духовно-душевной природы, что позволило ему выйти за рамки преобладавших тогда утилитарных и чисто рационалистических подходов к воспитанию.

Историко-педагогическое исследование позволяет нам обнаружить, что идеи Р. Штайнера по антропософии, которые лежат в основе организации вальдорфских школ (разработки учебной программы и педагогического подхода), занимают центральное место в представлениях педагога о детях, школе и образовании. Отдельные принципы и практики вальдорфской педагогики получили отражение в традиционных школьных системах разных стран – например, отказ от оценок, а также активное включение в программу обучения дисциплин, тесно связанных с искусством и ремеслами.

Исследование трудов К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера позволяет утверждать, что оба автора, разделяя идею педагогики свободы, демонстрировали оригинальные и яркие аргументы в поддержку педоцентризма и развития волевого начала в воспитании ребенка.

Оба педагога сходились во мнении, что в процессе нравственного воспитания важна свобода во всех ее проявлениях:

- свобода школы от государства,
- свобода воспитателя/педагога,
- свобода ребенка.

Таким образом, педагогические взгляды К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера, в основе которых лежит идея свободного человека, развивались в русле педоцентризма. Оба педагога акцентировали значение самоуправления

в организации школьного дела. Кроме того, Р. Штайнер и К. Н. Вентцель были схожи во мнении, что первостепенной задачей в образовательном процессе является развитие воли, а не интеллекта.

Деятельность обоих педагогов стала новаторской для своей эпохи. К. Н. Вентцель, вдохновленный идеями освобождения человека, разработал первую в мировой практике Декларацию прав ребенка, в которой четко сформулировал не только права и свободы детей, но и ответственность государства и общества за их обеспечение и защиту.

Педагогическая деятельность Р. Штайнера также была новой и нетипичной для своего времени, в котором преобладала гербартианская теория. В своих трудах, лекциях и практике организации школы «Р. Штайнер доказал, что антропософия может стать источником вдохновения для работы с детьми и подростками. Благодаря антропософии человек духовно растет, применяя уникальные человеческие способности для развития ясного мышления и правдивого восприятия мира» [51, с. 19].

1.3. Подходы к нравственному воспитанию в педагогике К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера в контексте философско-педагогического дискурса

В поле зрения нашего исследования лежит концепт нравственного воспитания в педагогике К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера. Эта категория нередко фигурировала в философско-педагогическом дискурсе. Очевидно, что «необходимость в воспитании нравственности появляется вместе с рождением человека и неотступно следует за ним на протяжении всей его сознательной жизни. Поэтому очень сложно проследить, когда впервые возникли мысли о нравственном воспитании. Детей воспитывали во все времена, во всех странах с того самого момента, как только на земле появилась жизнь, невзирая на религиозные и идеологические запросы. Библия явилась первым законом, регулирующим отношения в социуме, устанавливая, среди прочего, нравственные устои

в обществе» [122, с. 36]. Нельзя отрицать тот факт, что христианское нравоучение стало источником разработки педагогических подходов к осуществлению нравственного воспитания, позволило сформировать язык нравственных понятий («добро», «совесть», «благо», «честь» и др.) и придать им общезначимый смысл. Таким образом, неоспоримым остается тот факт, что нравственность возникла вместе с человеком как основной закон, регламентирующий поведение людей и их отношения.

Бесспорно интересен тот факт, что многие ученые, философы, педагоги, писатели разных времен рассуждали на тему воспитания нравственности. Любой исторический период накладывает отпечаток на содержание нравственного воспитания. В своих философских трудах Сократ выделял нравственные понятия, которые, по его мнению, существуют для всех без исключения и не могут меняться. Сократ не отделял воспитание от нравственности и целью воспитания считал самопознание и нравственное совершенствование [97, с. 13].

Платон также акцентировал внимание на нравственном воспитании, которое, согласно его точке зрения, приближало человека к «высшей идее блага» [97, с. 17].

Примечательно, что в своих философских воззрениях Аристотель придавал огромное значение нравственным навыкам, считая нравственное воспитание внутренней необходимостью человека, «волевым, деятельным началом» [97, с. 78].

Эммануил Кант утверждал, что педагогика должна принимать форму диалога, целью которого является содействие ребенку в понимании природы морального долга. Он подчеркивал важность опоры ребенка на принципы нравственности как основы для формирования его морального сознания. Таким образом, процесс воспитания не должен ограничиваться только передачей знаний, но и включать в себя развивающий диалог, способствующий осознанию моральных оснований поведения и выбора.

«Иоганн Герbart [43] считал, что нравственность – это единственная задача воспитания. Точно так же, как и Я. А. Коменский, который в своем трактате «Наставление нравов» писал: «Кто успеваеt в науках, но отстаеt от добрых нравов,

тот больше отстаёт, чем успевает» и считал, что школа должна быть «мастерской, в которой молодые души направляются к добродетели» [37, с. 32–36].

«По мнению И. Г. Песталоцци, чтобы привить детям нравственность, необходимо развивать нравственные чувства и «нравственные наклонности».

Проблема нравственного воспитания интересовала многих русских просветителей, среди них В. Г. Белинский, А. Н. Радищев, А. И. Герцен и другие [110, с. 35], которые называли нравственность главным условием «гармоничного развития личности» и призывали уделять побольше внимания воспитанию нравственности. В этом контексте нельзя не упомянуть Л. Н. Толстого, который понимал ценность нравственного воспитания [110].

В XIX веке доминировал четко определенный и возвышенный идеал воспитания, в основе которого лежало безусловное послушание. Нормы морали и общественные правила преподносились как незыблемые истины – своего рода Абсолют, не подлежащий сомнению или переосмыслению. Объяснения причин, по которым следовало придерживаться тех или иных правил, не существовало, однако любое отклонение от принятых норм считалось недопустимым и влекло за собой наказание, в том числе физическое.

С наступлением эпохи гуманизма возникло иное понимание воспитания и обучения: акцент стал смещаться в сторону уважения личности ребенка, развития критического мышления и внутренней мотивации, а не внешнего принуждения.

Педагоги-гуманисты предлагали свое видение процесса обучения и воспитания, пытаясь поставить себя на место учеников и воспитанников, взглянуть на учебный процесс их глазами. Сторонники свободного воспитания воспринимали ребенка как личность, призывали развивать заложенные природой способности, укреплять в ребенке веру в собственные силы и учитывать его индивидуальные особенности. Теоретики свободного воспитания понимали, что, являясь основой личности, нравственность способна повлиять на «эффективность воспитательного процесса и определить выбор форм и методов воспитания, формирующих нравственные идеалы у подрастающего поколения. При этом важен профессионализм и нравственный облик педагогов и воспитателей» [90, с. 47].

В свое время К. Д. Ушинский [142–144] указывал на кризис нравственных ценностей, который он объяснял тем, что традиционные нравственные ценности забываются и постепенно исчезают, в результате чего нарушаются нормы и правила морали. Его мнение актуально и в наше время. Нравственное воспитание было и остается одним из значимых направлений в работе общеобразовательных учреждений.

К. Д. Ушинский полагал, что чувство нравственности, присутствующее у человека с рождения, требует постоянного внимания, целенаправленного развития и укрепления. Он рассматривал нравственное воспитание как главную цель педагогического процесса, превосходящую по значимости усвоение знаний. Ушинский был убежден, что цивилизационный прогресс оказывает негативное воздействие на нравственность личности. При этом он усматривал тесную связь между нравственностью и религией, подчеркивая особо значимую роль христианства в формировании умственного и нравственного облика «человеческого общества» [142, с. 134].

«Большинство мыслителей, практикующих педагогов признают, что дети рождаются беспомощными и нуждаются в заботе и руководстве взрослых в подростковом возрасте и часто в старшем возрасте. В частности, дети должны научиться жить в обществе гармонично. Исторически так сложилось, что миссия школ всегда заключалась в том, чтобы развивать в своих учениках интеллектуальные и нравственные качества. Забота о моральных достоинствах, таких как честность, ответственность и уважение к другим, относится к задачам нравственного воспитания» [139, с. 37]. Таким образом, нравственное воспитание – это то, что школы осуществляют, чтобы повлиять на чувства, мысли и действия ученика относительно того, что хорошо, а что плохо. Еще римский философ Сенека призывал для начала научиться «добрым нравам, а затем мудрости», так как он придерживался мнения, что без нравственности невозможно стать мудрым.

Тема нравственного воспитания в педагогике по-прежнему является сложной и спорной. Но с полной уверенностью можно согласиться с утверждением А. С. Макаренко о том, что «детей следует вооружить теорией морали» [139,

с. 117]. В. А. Сухомлинский считал, что воспитывать в детях нравственность необходимо, так как нужно «учить умению чувствовать человека» [139, с. 108].

Ценными для выполнения исследовательского проекта стали представления о нравственности в учебном пособии П. Д. Юркевича «Чтения о воспитании» (1865). П. Д. Юркевич считал, что, «к сожалению, педагоги не много вдумываются в тайну нравственного усовершенствования личности, а если и думают об этом, то очень часто у них получается преподавать ученику только сухую мораль. Согласно его воззрениям, нравственное поведение формируется у ребенка только тогда, когда «нравственные правила познаются не как отвлеченные понятия, а как значимые в восприятии ребенка события» [179, с. 48].

Неслучайно в наше время вновь приобретают значимость идеи Л. Н. Толстого, а такие понятия, как религиозность, нравственность, духовность, вновь внедряются в процесс обучения и воспитания, становясь их неотъемлемой частью [139, с. 106].

Трудно сказать, когда появились первые толкования понятия нравственности, которые сейчас можно найти практически в каждом словаре, учебнике или справочнике. Например, в словаре С. И. Ожегова нравственность определяется как «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [107, с. 423]. В кратком словаре по философии сказано, что нравственность – это нормы, принципы, правила поведения людей, а также само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом)» [86, с. 191–192].

Современная эпоха действительно вносит свои коррективы в подходы к воспитанию. В соответствии со «Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.», цель нравственного воспитания детей и молодежи можно обозначить как:

– формирование поведенческих и нравственных убеждений. Это включает в себя развитие устойчивых взглядов, которые помогут молодежи принимать этически обоснованные решения в различных жизненных ситуациях;

– разграничение добра и зла. Важно, чтобы дети и подростки научились четко различать моральные явления и сознательно оценивать свои поступки;

– систематическое формирование правильных жизненных установок. Воспитание должно быть направлено на формирование базовых жизненных принципов и установок, которые помогут им эффективно адаптироваться в обществе и достигать гармонии в межличностных отношениях.

Таким образом, акцент на нравственном воспитании в современном обществе становится более актуальным и комплексным, направленным на подготовку детей и молодежи к ответственной жизни.

В свете этого следует усилить интерес к возрождению педагогических традиций, неразрывно связанных с формированием и развитием нравственных качеств, нравственных ценностей и нравственного поведения личности. Реформирование отечественных школ диктует пересмотр отношения к зарубежному опыту, изучая который, мы можем получить дополнительный источник инновационных подходов и решений в аспекте воспитания нравственности.

«Сохранение столетиями в педагогическом сознании ценностей, нравственных норм, этически оправданных средств и методов воспитания позволяет рассматривать их как элементы педагогической культуры той или иной общности. Педагогическая культура представляет собой подсистему культуры, обеспечивающую содержанием и средствами деятельность по воспроизводству человека, присвоению им базовых ценностей, позволяющих ему идентифицировать себя с конкретной социокультурной структурой. Она предлагает субъектам образования, сложившимся в социокультуре, картину мира, долгосрочные жизненные ориентиры, идеалы, стандарты и правила поведения, культурные штампы (образцы, которым надлежит подражать, независимо от уровня их осознанности), средства и методы обучения и воспитания. Фокусом

педагогической культуры является идеал воспитания – искусственно созданный образец, фиксирующий качества личности, признаваемые носителями данной культуры образцовыми и нравственно оправданными. Он теснейшим образом связан с системой ценностей – фундаментальными мотивами жизнедеятельности, долгосрочными жизненными ориентирами, указывающими на должные поступки, жизненные цели и формирующие отношение к происходящему» [97, с. 44].

Учитывая то, что нравственность отражает культуру человека, оказывает влияние на все общественные процессы, события экономической, социальной, политической и духовной жизни, все аспекты производства, бытия и культуры, можно утверждать, что потребность в осмыслении, специальном обобщении опыта, пересмотре и разработке эффективных методов и путей нравственного воспитания на сегодняшний день очень актуальна.

Нравственное воспитание направлено на формирование адекватных моделей поведения в отношениях с другими людьми, а в ряде культурных традиций также включает установление правильного взаимодействия с трансцендентными сущностями (богами, духами предков), нечеловеческими формами жизни (например, определенными видами животных) и объектами природной среды (такими, как священные леса, горы или водные артерии). Для многих людей вопросы нравственности связаны с религиозными убеждениями, однако порой религию и нравственность рассматривают как разные понятия [122, с. 36].

Нравственностью можно считать внутренние (духовные и душевные) качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести и т. д., которые проявляются в отношении к природе и людям, в связи с чем нравственные устои должны не только быть зафиксированы в книгах, фильмах, транслироваться в рекламных роликах, но и быть осознаны и приняты.

Важно подчеркнуть, что задача нравственного воспитания в последние годы стала актуальной во многих странах. В настоящее время наиболее часто используемой концепцией является развитие патриотизма и утверждение своей гражданской позиции.

Одной из основных целей воспитания можно считать постоянное нравственное развитие и самосовершенствование. В данном контексте нравственное воспитание может быть определено как целенаправленный процесс содействия детям и молодежи в усвоении системы убеждений и ценностей, различающих добро и зло, должное и недопустимое. Эта система ценностей лежит в основе их намерений, установок и поведенческих реакций по отношению к окружающим. Речь идет о целенаправленном формировании таких качеств личности, как любовь, уважение, патриотизм, сострадание, чувство долга и ответственности, трудолюбие, дисциплинированность и другие социально значимые черты характера. Для эффективного развития указанных качеств подрастающее поколение должно вовлекаться в разнообразные виды деятельности, ориентированные на их становление и закрепление.

В этой связи особое значение приобретает позиция И. Ф. Харламова, для которого понятие «нравственность» выступает ключевым компонентом целостного воспитательного процесса. По его определению, «формирование нравственности есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности, и их неуклонное соблюдение» [148, с. 343]. Это утверждение подчеркивает несколько важных аспектов:

- нравственность – не просто набор правил, но активный процесс, в котором моральные нормы становятся частью личного опыта и внутреннего мира человека;
- важно развивать не только теоретическое понимание нравственных норм, но и практические навыки их применения. Это означает, что воспитание должно быть направлено на формирование устойчивых привычек, что требует регулярной практики и осмысления;
- нравственность – это не временное явление, а внутренний ориентир, который должен влиять на поведение личности на протяжении всей жизни.

Формирование нравственности подчеркивает необходимость комплексного подхода к воспитанию, направленного не только на усвоение знаний, но и на

развитие устойчивых нравственных действий, поведенческих привычек и личностных качеств.

Целью нравственного воспитания должно стать нравственное сознание, поведение и чувства.

Одной из основных составляющих «многогранного процесса формирования личности является нравственное воспитание, усвоение человеком моральных ценностей, развитие моральных качеств, умения сосредотачиваться на идеалах, жизни в соответствии с принципами, нормами и правилами морали, наличие убеждений и представлений о том, что преобразовать в реальные действия и поведение» [94, с. 50]. Воспитание «нравственной культуры» очень важно, т. к. оно приобщает «учащихся к общечеловеческим и национальным моральным ценностям и необходимости повышения нравственности» [94, с. 50].

Целесообразно отметить, что «нравственное воспитание содержит:

- 1) представление и понимание нравственных основ развития общества;
- 2) развитие нравственных чувств (совесть, сопереживание, честность);
- 3) воспитание моральных ценностей, например, таких, как доброта, милосердие и другие;
- 4) формирование норм поведения (вежливость, такт, соблюдение правил этикета и т. д.)» [94].

Исследуя вопросы нравственного воспитания молодежи, Ю. В. Любезнова опирается как на устоявшиеся общечеловеческие ценности, сформировавшиеся в ходе исторического развития, так и на моральные ориентиры, актуальные для современного этапа общественной жизни [91].

К числу устойчивых, долговременных нравственных качеств она относит честность, справедливость, чувство долга, порядочность, ответственность, честь, совесть, личное достоинство, гуманизм, самоотверженность, трудолюбие и уважение к старшим.

В то же время, по ее мнению, современное общество формирует и новые этические приоритеты, среди которых – уважение к государству, закону и Конституции, добросовестное отношение к труду, патриотизм,

дисциплинированность, высокая личная требовательность, а также активная гражданская позиция и равнодушие к происходящему в стране и общественной жизни [91].

Функция транслятора культурной наследственности наделяет нравственное воспитание различными особенностями в зависимости от социокультурной среды и философско-мировоззренческой позиции людей, проживающих в той или иной части нашего земного шара. Это во многом определяет систему ценностей и идеалы воспитания.

Нравственные ценности и нормы очень важны при формировании социокультуры и философско-мировоззренческой позиции. Именно они являются ядром культуры, которое влияет на воспитание. А воспитание, в свою очередь, передает культуру из поколения в поколение. Философско-мировоззренческая позиция формируется благодаря осознанию и переживаниям и приобретает в процессе жизнедеятельности человека. Родители, родственники ребенка и педагоги, сталкиваясь с педагогической или этической проблемой, действуют в соответствии с «родной ментальностью», чьей экспликацией является ядро культуры [102, с. 19, 20].

При сравнительном анализе подходов к нравственному воспитанию Рудольфа Штайнера и Константина Николаевича Вентцеля необходимо учитывать их принадлежность к различным культурно-историческим контекстам, что существенно повлияло на формирование их педагогических взглядов. Несмотря на ряд общих черт – в частности, стремление к уважению детской индивидуальности и созданию условий для всестороннего развития личности – между их концепциями наблюдаются и существенные различия. Так, вальдорфские школы Р. Штайнера демонстрируют определенное сходство с «Домом свободного ребенка», основанным К. Н. Вентцелем, особенно в акценте на свободе и творческом потенциале ребенка.

К. Н. Вентцель подчеркивает, что нравственность формируется под влиянием образа жизни, который, в свою очередь, определяется потребностями и условиями существования человека. Именно жизненный опыт, накопленный в конкретной

социокультурной среде, ложится в основу системы нравственных ценностей, передаваемой из поколения в поколение. Следовательно, для понимания моральных ориентиров той или иной эпохи необходимо анализировать характерные особенности быта, культуры и социальных практик общества того времени.

В отличие от Р. Штайнера, рассматривающего нравственность как внутренне присущую ребенку природную способность, требующую лишь бережного раскрытия, К. Н. Вентцель исходит из того, что нравственность формируется преимущественно под воздействием внешних факторов – семьи, общества и культуры. Он критически оценивает традиционную образовательную систему, указывая на такие ее недостатки, как «беспорядок», «дух авторитета» и «догматизм», которые, по его мнению, подавляют естественные творческие силы ребенка. К. Н. Вентцель настаивает на необходимости уважения к личности каждого ребенка и создания педагогических условий, способствующих свободному духовному и физическому развитию, а также формированию творческого начала и нравственного сознания.

Таким образом, педагогические идеи К. Н. Вентцеля подчеркивают значимость социального контекста в становлении нравственности и предлагают альтернативную модель воспитания, ориентированную на гуманизм, уважение к индивидуальности и создание образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности.

Следует упомянуть, что К. Н. Вентцель, подразделяя нравственные качества и чувства на интеллектуальные, эмоциональные и волевые, предлагал воспитывать и развивать нравственность по всем этим трем направлениям.

Следует отметить, что сформировать нравственный идеал каждому человеку позволяют нравственные качества и чувства. Процессы интеллектуального развития, по мнению К. Н. Вентцеля, делятся на процессы памяти, восприятия и творчества. Причем память и восприятие создают материал для творчества, которое является, согласно воззрениям педагога, «наивысшей духовной способностью» [25, с. 234].

По мнению Константина Николаевича Вентцеля, школа должна способствовать гармоничному развитию ребенка – физическому, интеллектуальному и нравственному. Резко критикуя традиционную школу своего времени, он утверждал, что она порождает «искусственную умственную жизнь», подавляя естественную тягу ребенка к познанию. По его словам, школьные стены ограничивают не только тело, но и сознание, подавляя внутреннюю потребность в развитии и «усыпляя интеллект». В результате учебный процесс превращается в скучную и мучительную обязанность, приносящую ребенку страдания, а не радость познания [55, с. 14].

Весьма интересна точка зрения К. Н. Вентцеля о том, что «различные системы нравственности, которые вырабатывает развивающееся человечество в процессе своего непрерывного и безостановочного развития, являются результатом того образа жизни, который приходилось или приходится ему вести» [26, с. 35]. В своей работе К. Н. Вентцель приводит пример, описанный Т. Рибо, французским психологом и педагогом, родоначальником опытного направления во французской психологии. По мнению Т. Рибо, неосознанное действие, перерастающее в привычку, которая доставляет радость, можно сравнивать с уходом за растением: «случайно полить растение и увидеть, как оно благоухает на следующий день» [26, с. 41]. Также любовь и уважение к окружающим людям должны стать привычкой и перерасти в неосознанное действие, чтобы приносить радость и удовлетворение.

К. Н. Вентцель был убежден, что воспитывать в ребенке нравственность посредством постоянных назиданий и лекций нецелесообразно и бесполезно. Нравственное, так же, как и религиозное воспитание, ни в коем случае нельзя навязывать детям. Самым оптимальным условием для формирования нравственности, по мнению педагога, является непринужденная беседа, инициаторами которой должны быть дети. Необходимо, чтобы они самостоятельно проявили интерес к нравственным и религиозным вопросам. Роль учителей и воспитателей при этом заключается лишь в том, чтобы создавать необходимые

условия, при которых у детей могла возникнуть потребность и живой интерес к таким темам.

Согласно К. Н. Вентцелю, нравственная воля – понимаемая как способность свободно совершать поступки, основанные на любви к окружающим и исключающие причинение вреда другим, – тесно связана с участием человека в общественной жизни и формируется в соответствии с целевой педагогической программой. При этом К. Н. Вентцель подчеркивал, что такая воля не развивается под влиянием постоянных моральных наставлений, а складывается через реальные действия, совершаемые самим ребенком. Более того, педагог утверждал, что нравственное становление личности – это непрерывный процесс, протекающий на протяжении всей жизни, в ходе которого формируются нравственные идеалы. Воспитание и образование, по его мнению, играют значимую роль в этом процессе, оказывая существенное влияние на развитие нравственности.

К. Н. Вентцель подчеркивал важность окружающей среды и обстановки в процессе нравственного воспитания, «для ребенка надо создавать такую среду, которая постоянно пробуждала бы в нем активные чувства, вызывала бы его самостоятельность, заставляла бы его сознательно и обдуманно действовать» [26, с. 12–17]. В своих работах он подчеркивал, что «если мы хотим, чтобы в наших детях созревали творческие силы, то мы должны стараться держать их подальше от сутолоки большого города, от этого подавляющего обилия внешних раздражений» [26, с. 12–17], чтобы освободить мысли и чувства ребенка от суеты и ненужных соблазнов.

Отметим, что, по мнению педагога-реформатора, важно создать вокруг ребенка «здоровую нравственную атмосферу». Для этого нравственные идеалы должны быть положены в основу жизни семьи, школы и общества. Константин Николаевич был убежден, что «только тот, кто старается сам быть справедливым, нравственным человеком, может быть учителем и воспитателем других» [26, с. 23, 24].

Кроме того, педагог призывал «выдвинуть труд на первый план», однако таким образом, чтобы «продукты труда не заслоняли собою их великого творца –

человека» [26, с. 23]. В своих многочисленных трудах К. Н. Вентцель постоянно актуализировал значение и пользу труда, который он определял как экономическое и нравственное явление. «Работать – значит производить; а производить – значит быть полезным и себе, и другим» [26, с. 23].

Говоря о сущности нравственного воспитания, педагог упоминал, что «нравственность должна быть творческим идеалом каждого или продуктом совместной, но творческой работы» [26, с. 23, 24]. Он полагал, что нельзя давать детям уже готовые шаблоны нравственного поведения. Дети должны самостоятельно, на основе полученного материала, осознать, что является добром, а что злом, т. е. это должно стать плодом их творчества, активности и собственных исследований.

Вентцель отмечал, что, так как жизнь человека невозможна без общественных отношений, основной целью нравственной деятельности является достижение «гармоничной общественной жизни». Для достижения этой наивысшей цели педагогом была составлена программа, которая предполагала установление «гармонии между многоразличными целями человеческой жизни», без чего, по мнению педагога, «нравственность немислима». Здесь важно подчеркнуть, что наивысшую задачу нравственности Вентцель видел в установлении «гармонии между своей жизнью и жизнью человечества». Несмотря на то, что это – самая сложная цель, по мнению педагога, именно ее достижению каждый человек должен посвятить свою жизнь. При этом все остальные цели выступают в качестве дополнительных элементов в процессе достижения «этой широкой и всеохватывающей цели» [26, с. 30].

В своих научных трудах Вентцель ссылается на германского педагога В. А. Лая, в частности, на его работу «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры», в которой он выделял пять норм, которыми нужно руководствоваться не только в процессе обучения и воспитания, но и при постановке и достижении целей:

– нормы гигиены – элементарные правила и требования, ориентированные на заботу о здоровье и работоспособности;

– нормы логики (учение о познании) – способность решать поставленные задачи, делать рациональные выводы и суждения, обоснованно и последовательно действовать;

– нормы этики, которые определяют способность человека к совместному сосуществованию, основываясь на установленных правилах и нормах, способность к сотрудничеству, дружбе, сочувствию, сопереживанию и т. д.;

– нормы эстетики – как способность видеть, выделять и осознавать прекрасное в творчестве и природе;

– нормы религии, которые призваны снимать социальное напряжение, благодаря системе взглядов, позволяющей бездоказательно принимать что-либо за истину, обеспечивают определенную стабильность в социуме и прививают нравственные и общеправовые нормы поведения.

Соблюдение всех этих норм, по мнению К. Н. Вентцеля, плодотворно влияет на жизнедеятельность человека и улучшает качество его жизни. Неслучайно, учитывая эти пять норм, педагог сформулировал свою программу целей, разделив их на две категории:

– «цели индивидуального характера», развивающие человека и направленные во благо самому себе;

– «цели социального характера», определяющие роль человека в обществе и ориентированные на благополучие окружающих людей.

Отметим, что цель нравственного воспитания Вентцель видел в «развитии нравственных стремлений в каждом ребенке и формировании его нравственного характера» [26, с. 43]. Для этого педагог предлагал научить ребенка правильно формулировать свои цели, достижение которых в конечном итоге станет прекрасным стимулом, здоровой мотивацией для творческой деятельности, направленной на благо человечества. При этом потребность ребенка «внести гармонию в мир целей» не должна ослабевать [26, с. 43].

Как отмечалось выше, планирование и постановку целей К. Н. Вентцель считал необходимыми в жизни каждого человека. Для этого нужно составлять план, помогая при этом ребенку, «с малых лет воспитывать творческое отношение

к практической жизни», таким образом, по мнению Константина Николаевича, ребенок должен стать «творцом своего собственного существования» [26, с. 18], и тогда каждый прожитый день станет продуктом творчества, которым ребенок будет дорожить. Поэтому детям необходимо научиться следовать своему «плану жизни», добиваясь поставленных целей. Для этого К. Н. Вентцель определил следующие «практические правила» [26, с. 34]:

Научить ребенка рассматривать цели, которые он перед собой ставит, в совокупности, а не изолированно, то есть между этими целями должна быть определенная связь.

Дать детям возможность сравнивать цели, которые они сами определяют, с теми, которые предлагает им взрослый.

Предоставить ребенку самостоятельность в работе с целями, так как эта работа благоприятно влияет на развитие нравственного характера. Задача взрослого при этом – помогать и направлять ребенка.

Научить ребенка сопоставлять цели со средствами, которые он выбирает для их достижения, чтобы избежать противоречий и добиться гармонии целей. В этом случае К. Н. Вентцель критикует фразу «цель оправдывает средства», считая ее безнравственной, так как нельзя допустить, чтобы средства противоречили цели или уничтожали ее. Цель не может оправдывать средства, которые ей противоречат и приводят к разрушению гармонии целей.

Педагог был убежден, что средства для достижения целей ребенок должен уметь выбирать очень тщательно и разумно. Средства, по мнению К. Н. Вентцеля, ни в коем случае не могут противоречить самой цели, то есть не только цели гармоничны в своей совокупности, но и выбранные для достижения этих целей средства тоже должны гармонировать с самими целями.

Очевидно, что система целей постоянно меняется в процессе жизни человека, поэтому в своих трудах К. Н. Вентцель предлагает примерную классификацию целей для различных периодов жизни человека «в порядке их возрастающей сложности и высоты» [31, с. 35].

Педагог был убежден, что четкая, рациональная постановка целей может стать залогом развития и самосовершенствования личности. Таким образом, можно обозначить две группы целей:

– «цели, в которых центром тяжести является наша собственная личность» [25, с. 37], человек выступает как объект, происходит осмысление себя и своей жизни. К средствам достижения этих целей можно отнести то, что человек использует для укрепления своего существования и развития функций организма – питание, одежда, кров и т. д., то есть все, что обеспечивает содержательную составляющую жизни человека; что нужно человеку, чтобы жить;

– «цели, центр тяжести которых лежит вне нашей личности», здесь имеются в виду окружающие люди [25, с. 37]. Человек является субъектом, появляется возможность определить место человека среди других людей. К данной группе целей можно отнести все, что необходимо другим для полноценной жизни.

Раскрывая содержание этого вопроса, следует отметить, что каждая из двух групп целей, согласно воззрениям К. Н. Вентцеля, подразделяется на подгруппы. В первой группе целей педагог обозначил следующие подгруппы:

Первая подгруппа – самосохранение, то есть забота о себе, своем здоровье и благополучии. В этом случае педагог подчеркивал, что эта подгруппа целей никак не связана с эгоизмом, объясняя это тем, что для достижения целей этой подгруппы человеку необходимы достойные жизненные условия при соблюдении всех правил гигиены. Всякое «высоконравственное существо» должно заботиться о сохранении своей жизни во имя человечества, чтобы служить во благо ему, «чтобы сделать свою жизнь орудием достижения нравственных идеалов, источником наибольшего тепла и света для окружающих людей» [25, с. 47]. Неразрывная связь человека с другими людьми и влияние поведения каждого на самочувствие окружающих исключает постоянную реализацию своих личных интересов.

Вторая подгруппа целей – счастье, чтобы человек мог учиться, работать и творить во благо других людей, он должен быть счастливым, поэтому в эту

подгруппу можно отнести все то, что приносит человеку удовольствие и избавляет от страданий.

Подчеркнем, что педагог считал важным, чтобы это стремление также не переросло в эгоизм. «Личное счастье должно служить для человека стимулом к умножению счастья в окружении других людей» [25, с. 47]. Счастье человека Вентцель считал одним из средств максимально «успешной и плодотворной работы среди человечества и для человечества», условием «поднятия энергии жизни и труда» [25, с. 47].

Вполне очевидно, что, когда человек счастлив, он склонен к стремлению улучшить жизнь людей, которые его окружают.

Третья подгруппа целей – самосовершенствование и саморазвитие. К. Н. Вентцель полагал, что деятельность и творческая активность способны приносить человеку счастье, самоудовлетворение, что является мотивацией для дальнейшей работы и творчества, стимулом к постоянному развитию и непрерывной работе над собой и результатами своего труда. Появляется желание узнавать что-то новое, учиться этому, уважать себя и быть интересным и полезным в глазах окружающих.

Неслучайно К. Н. Вентцель называет эту группу целей «цели более высокого порядка», так как деятельность для человека, по мнению педагога, является основным источником счастья. В связи с этим совершенствование и развитие организма он определяет как одну из целей волевой деятельности человека, которая не теряет своей важности на протяжении всей человеческой жизни [25, с. 48].

Отметим, что задачей первой группы целей является развитие воли, так как в процессе достижения таких целей человек учится обдуманно планировать свою деятельность и, как подчеркивал К. Н. Вентцель, «быть творцом самого себя, лучшего себя, чем он есть, для того чтобы впоследствии стать творцом новых общественных форм и нового человечества» [25, с. 48].

Следующая важная задача нравственного воспитания заключается, по мнению педагога, в «развитии чувства нравственной любви» [25, с. 47]. Именно

с этой задачей связана вторая группа целей, которую К. Н. Вентцель также подразделил на три подгруппы:

- 1) «содействие самосохранению других живых существ»;
- 2) «доставление счастья окружающим нас людям»;
- 3) «развитие и совершенствование окружающих нас людей» [25, с. 47].

Таким образом, к задачам первой подгруппы целей можно отнести:

1. Обеспечение достойного объема средств для существования других членов общества;
2. Рациональное и справедливое распределение этих средств между людьми;
3. Забота о сплоченности и поддержание гармоничных взаимоотношений.

Во второй подгруппе К. Н. Вентцель выделил следующие задачи:

1. Удовлетворить потребности и нужды каждого из членов определенной группы;
2. Свести к минимуму ограничение свободы для каждого;
3. Объединить людей, чтобы они готовы были отзываться на радости и страдания других.

Третья подгруппа целей, по мнению К. Н. Вентцеля, должна способствовать совершенствованию и саморазвитию каждого человека. Педагог не отрицал возможности влияния саморазвития на социальную и общечеловеческую жизнь, но только в том случае, когда эта цель не принимает «исключительный характер», то есть не становится «самолюбованием и самоуслаждением». По мнению К. Н. Вентцеля, самосовершенствоваться и развиваться человек должен не ради самого себя, а для того, чтобы стать «более совершенным и умелым служителем добра и правды на широкой ниве общечеловеческой жизни» [25, с. 51]. В данном вопросе Константин Николаевич приветствовал «скромное стремление каждого человека ради общего дела, во благо человечества», отрицая при этом «всякое тщеславие и гордыню» [25, с. 51]. Только при таком условии, согласно воззрениям К. Н. Вентцеля, можно создать совершенное общество с устойчивыми нравственными ценностями, основанное на гармоничных отношениях, сотрудничестве и взаимоуважении.

Таким образом, следует констатировать, что реализация нравственного воспитания в педагогической концепции К. Н. Вентцеля связана с социумом, частью которого является человек, поэтому все его нравственные цели и идеалы должны быть связаны со стремлением к благополучию и достойной жизни самого себя, своей семьи, общества и человечества.

Целевая программа воспитания нравственности в подходе К. Н. Вентцеля поражает своей глубиной, так как она связана с внутренним духовным миром человека, который должен уметь соотносить нормы морали с собственным поведением, понимать другого человека (его самочувствие и состояние на момент совершения поступков), входить в положение других людей, научиться думать об окружающих.

Примечательно, что, в отличие от К. Н. Вентцеля, Р. Штайнер был убежден, что нравственность заложена в природе человека, поэтому посредством антропософии необходимо, изучая природу человека, пробудить в нем нравственность, стимулировать ее развитие, чему в полной мере должен способствовать процесс обучения и воспитания.

В рамках антропософской парадигмы центральное место занимает концепция свободы, которая органически связана со стремлением индивида к обретению свободы через синтез научного, художественного и религиозного дискурсов. Данная интеграция, согласно Р. Штайнеру, детерминирует формирование морально-этических качеств личности и способствует достижению ею духовной зрелости [53, с. 58].

Как показал анализ трудов Р. Штайнера, педагог также считал, что необходимо «закладывать основы педагогики как науки о человеке в его телесной, душевной, духовной сущности» [161, с. 26]. Он хотел проследить «любое духовно-душевное движение человека в его связи с телесной организацией». «Невозможно воспитывать человека морально, нравственно и, в особенности религиозно, – писал Р. Штайнер, – если прежде, на материале обучения, не найден доступ к его душе и к его духу» [166, с. 110].

Подчеркнем, что, согласно воззрениям Р. Штайнера, человека необходимо рассматривать как «синтетическое целое» в его телесно-физических и душевно-духовных проявлениях, к которым он относит восприятие, чувства, мышление, волю. Эмоции и чувства являются неотъемлемой частью внутреннего мира человека, занимают далеко не последнее место в формировании и развитии и являются главнейшей характеристикой человеческой личности» [59, с. 16]. Если рассматривать чувства как переживания, которые отражают восприятие человеком внутреннего мира, т. е. это душевно-духовная характеристика человека, то эмоции – это физическое выражение чувств. Так, например, смех человека – это телесно-физическое выражение переживания радостного, веселого события.

Не следует забывать, что «проявление физического и духовного в человеке всегда являлось спорным вопросом в педагогике. Проследив формирование педагогической науки, можно заметить изменение целей и направлений воспитания, переход из одной крайности в другую крайность, связанную с душевной и телесной организацией человека. Так, например, целью спартанского воспитания являлось развитие крепкого, физически здорового человека. Вероятно, поэтому существовавшие в те времена телесные наказания считались одними из лучших средств воспитания, которые закаляли тело, но в то же время уродовали душу. В Средние века воспитание основывалось именно на духовной жизни общества, но его идеалы были подотчетны религии, богу; в эпоху же Нового времени внимание педагогов было вновь обращено на интеллект и умственные способности человека, гармонию тела и души» [58, с. 147].

Согласно же воззрениям Р. Штайнера, двигаясь путем антропософии, «человек должен сам найти достоверность в вере; он должен признать эту область, исходя из субъективного элемента, чтобы быть связанным со сферой, несущей в себе поток моральных императивов» [152, с. 34]. Таким образом, можно утверждать, что, по мнению Штайнера, нравственное сознание и идеалы должны формироваться естественными путем и являться результатом «сознательного выбора или произвольного процесса» [152, с. 110].

Говоря о нравственности, педагог подчеркивал, что она должна стать «независимым продуктом нашей внутренней души», «в сверхчувственном восприятии мы находим отношение этого к тому, что является объективным в человеке, так что мы можем увидеть, как действует человеческая воля, когда мы действуем морально» [154, с. 56]. Итак, Штайнер был убежден, что человек сам создает нравственность и «несет ее в себе». В свете вышесказанного очевидно, что нравственность он считал продуктом «внутренней души».

Весьма интересны размышления педагога о том, что «нравственная сфера, распознаваемая в цельной природе человека, имеет в себе силу преодолеть естественную причинность» в процессе эволюции, т. е. формируется человеком, «исходит из внешних восприятий или основывается на таких внешних восприятиях» [166, с. 110]. Согласно концепции Рудольфа Штайнера, «нравственность – эта реальность, тесно связанная с природой человека, не имеющая соответствия во внешнем мире» [166, с. 123], но которую человек свободно переживает в своем сознании.

Обратим внимание на то, что, согласно педагогической концепции Р. Штайнера, воспитание должно учитывать не только «организм человека в его внешних физических формах», но и его сознание, «внутренний психический мир». С одной стороны, ребенок должен быть физически здоров, с другой – необходимо развитие психических способностей и внутренних моральных сил. Все это взаимосвязано и должно учитываться в одинаковой степени. Ведь нередко причиной заболевания ребенка, по мнению педагога, может послужить психическое расстройство. Р. Штайнер считал, что «...физическое тело – это лишь одна часть человека. Другая часть человека ... исходит из духовно-душевного мира» [166, с. 123].

Исходя из вышеизложенного, следует констатировать, что наличие сформированных нравственных качеств может гарантировать становление устойчивой нравственной позиции, которую необходимо развивать поэтапно. Человек – это личность. Ребенку необходимо усвоить, что он – уникальная личность. Он должен научиться следить за собой, своим здоровьем, уметь

распределять собственное время, стремиться к развитию и совершенствованию. Однако такая позиция не должна перерасти в самолюбование и эгоизм, поэтому на следующем этапе ребенок должен научиться осознавать, что он является составной частью общества, состоящего из самобытных индивидуальностей, к которым относится он сам. И следовательно, с такой же любовью и уважением просто необходимо относиться к окружающим его людям. Каждый самобытен и неповторим, нужно уважительно относиться к окружающим и ценить других, воспринимать другого как личность. Каждая личность уникальна – этот факт означает, что она способна к продуктивной творческой деятельности и результаты ее труда необходимо беречь и приумножать.

Нравственное воспитание – это формирование нравственного сознания, нравственных чувств, нравственного поведения при наличии свободы и проявлении волевого начала личности.

Таким образом, нравственное воспитание занимает очень важное место в педагогическом наследии Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля. Реализация нравственного воспитания в педагогических взглядах К. Н. Вентцеля связана с социумом, составной частью которого является человек. Все его нравственные цели и идеалы должны быть направлены на достижение благополучия, во-первых, самого себя, во-вторых, семьи, общества и, в-третьих, человечества в целом. Осмысление взглядов этих педагогов на нравственное воспитание стало возможным только при условии учета специфики культурного контекста, в рамках которого складывались их педагогические концепции. В отличие от К. Н. Вентцеля, Р. Штайнер был убежден, что, изучая природу человека посредством антропософии, необходимо пробуждать и развивать в нем нравственность. Этому в полной мере и должен способствовать процесс обучения и воспитания.

Таким образом, можно сделать вывод, что подходы Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля к нравственному воспитанию органично соотносятся с современным пониманием нравственности как двуединого механизма, обеспечивающего как целостность общества, так и интеграцию личности

в социокультурное пространство: «реализация двуединой функции обеспечения целостности общества и индивида в обществе, именно в этом и проявлялось системообразующее единство нравственного начала общества и нравственной культуры личности» [102, с. 48].

Анализ педагогических концепций указанных мыслителей свидетельствует о том, что в их системах нравственного воспитания четко прослеживаются три ключевые группы нравственных ценностей, выделенные современными исследователями (Ю. В. Любезнова, В. А. Медушевский):

– ценности, ориентированные на межличностные отношения, уважение человеческого достоинства и заботу о благе другого;

– ценности, определяющие роль человека как социального субъекта, включенного в систему общественных связей и ответственного за свое место в социальной группе;

– ценности, связанные с интеллектуальным и духовным развитием личности, ее творческим потенциалом, волевой активностью и стремлением к самореализации.

Это позволяет утверждать, что педагогические идеи Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля не только свидетельствуют о глубоком понимании природы нравственности, но и обладают опережающим характером, предлагая целостную модель становления нравственной культуры личности, сохраняющую свою актуальность и в современных условиях.

Выводы по главе 1

Обобщая результаты исследования, изложенные в первой главе, представляется возможным сделать следующие выводы.

Деятельность образовательных учреждений Р. Штайнера К. Н. Вентцеля связана с социокультурным контекстом. В конце XIX – начале XX века на педагогическую мысль оказывали заметное влияние революционные и реформаторские настроения, что порождало противоречия между традиционной

моделью воспитания и новыми тенденциями, основанными на гуманистических и демократических принципах. Общими чертами для различных педагогических течений данного периода стало:

- уважительное отношение к личности ребенка, его интересам и потребностям,
- стремление постигнуть его внутренний мир,
- создание условий для всестороннего развития.

Исследование убедило, что педагогические взгляды К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера развивались в русле педоцентризма, который подразумевает акцент на потребностях и индивидуальных особенностях ребенка в процессе обучения и воспитания и подразумевает, что образовательный процесс должен быть сфокусирован на создании условий, способствующих самовыражению и творческому развитию личности. Педагоги-реформаторы исходили из особенностей детской психологии, стремясь выстраивать педагогический процесс в соответствии с возрастными и индивидуальными характеристиками учащихся. Сравнительный анализ их идей выявляет общую основу педагогических концепций – ориентацию на формирование «свободной личности». В своих учебных заведениях они внедряли принципы самоуправления и выступали за независимость школы от государственного контроля. Кроме того, Р. Штайнер и К. Н. Вентцель разделяли убеждение, что приоритетной задачей воспитания является развитие воли, а не интеллекта.

Анализ трудов К. Н. Вентцеля показал, что в его работах нравственное воспитание основывается на идеалах свободы и равенства, взрослые и дети должны иметь одинаковые права и уважительно относиться к правам и свободам друг друга, что оказывает плодотворное влияние на формирование нравственности. Все это педагог отразил в своей Декларации прав ребенка и попытался реализовать на практике, создав общину в «Доме свободного ребенка», которая за недолгое время своего существования послужила ярким примером возможности воплотить идею создания образовательного учреждения, основанного на равенстве, взаимодействии и взаимоуважении разных поколений.

Идея свободы составляет фундамент подхода Р. Штайнера к нравственному воспитанию. Педагог был убежден, что именно свободное развитие личности создает условия для проявления и становления нравственности, чему способствует антропософия как учение, исследующее сущность человека и закономерности его поведения.

В ходе исследования темы нравственного воспитания в педагогическом наследии Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля были выделены три типа нравственных ценностей, отражающих общечеловеческое содержание нравственности как системного качества целостной личности. Эти ценности связаны с социальной природой человека, его включенностью в общество и проявлением социально-нравственной сущности [102, с. 48].

Анализ педагогической концепции К. Н. Вентцеля показал, что в его понимании нравственное воспитание тесно связано с социумом, частью которого является индивид. Согласно его воззрениям, нравственные цели и идеалы личности должны быть ориентированы на достижение благополучия на трех уровнях: во-первых – самого человека, во-вторых – его семьи и ближайшего социального окружения и, в-третьих – всего человечества.

В отличие от К. Н. Вентцеля, Р. Штайнер был убежден, что нравственность заложена в природе человека. Антропософия диктует необходимость, изучая природу человека, пробуждать в нем нравственность, стимулировать ее развитие.

Р. Штайнер рассматривал педагогику как синтез науки, религии и искусства, в то время как К. Н. Вентцель считал основой педагогической деятельности социальный фактор. Согласно идеям Р. Штайнера, нравственность заложена природой, задача педагога / воспитателя – разглядеть нравственное начало в каждом ребенке и подобрать такие методы и формы воспитания, которые будут способствовать ее развитию и дальнейшему формированию. К. Н. Вентцель, напротив, был убежден, что нравственность развивается и формируется извне, благодаря усилиям семьи, общества и человечества в целом.

Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ Р. ШТАЙНЕРА И К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ

2.1. Целевые установки учебно-воспитательного процесса в Вальдорфской школе Р. Штайнера и «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля

Исследование показало, что концепции новых образовательных учреждений К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера воплощались на практике не так гладко, как хотелось бы их авторам. Это было связано с разными причинами. Если проект Р. Штайнера был финансово поддержан Эмилем Мольтом, то К. Н. Вентцелю приходилось все решать самому. Особо следует подчеркнуть, что инновационная программа и того и другого педагога требовала концентрации как профессиональных навыков самих основателей образовательных учреждений, так и готовности, компетентности коллективов учителей и воспитателей, их нравственного потенциала.

Как Рудольф Штайнер, так и К. Н. Вентцель рассматривали нравственное воспитание как центральную задачу педагогики, основывая его на вечных идеалах добра, красоты и истины. По их убеждению, если с раннего возраста целенаправленно развивать в ребенке эти качества, то в зрелом возрасте они превратятся в прочную основу морального сознания, мудрости и творческой активности.

Исходя из этого, ключевой миссией образовательного учреждения становится формирование у детей внутренней склонности к добру – способности испытывать к нему радость и симпатию, а также естественного неприятия и отторжения зла.

Педагоги едины во мнении, что «человек не рождается ни нравственно добрым, ни нравственно злым, дети появляются на свет с зачатками добра и зла. И только впоследствии, вырастая, они проявляют себя добрыми, злыми, умными, глупыми, кроткими, сердитыми, правдивыми, лживыми и т. п. Сильное же или слабое

развитие в ребенке добра, зла, ума, как и слуха, зрения и других внутренних и внешних качеств, зависит от воспитания» [81, с. 48].

Если исходить из воззрений обоих педагогов о том, что нравственность воспитывается на протяжении всей жизни человека, можно сделать вывод, что нравственное воспитание должно сопровождать весь процесс обучения. Обучение невозможно отделить от воспитания, ведь любой процесс обучения, кроме прочего, ориентирован на воспитание определенных личностных качеств, как правило, нравственных. Не случайно Р. Штайнер и К. Н. Вентцель в своих образовательных учреждениях стремились уделять воспитанию больше внимания, чем обучению, чтобы возникало побольше споров, совместного поиска и свободы в отношениях взрослых и детей [121, с. 56].

Следует отметить, что основным требованием для организации нравственного воспитания Р. Штайнер и К. Н. Вентцель считали обстановку и среду, в которой должен развиваться ребенок. Очень важно, чтобы рядом с детьми находились самые близкие люди – родители. Так как именно в такой обстановке ребенок будет иметь возможность раскрыться, проявить себя и осознать, что его неправильное поведение способно причинить боль близким, любящим его людям. Поэтому оба педагога считали необходимым присутствие родителей в процессе обучения и ненужным наличие посторонних людей.

Фактор вовлеченности родителей в школьное воспитание и обучение признавался важным как Р. Штайнером, так и К. Н. Вентцелем, так как они оба были убеждены, что именно этот фактор создает положительную нравственную атмосферу, в которой должны воспитываться дети. Преемственность в вопросах нравственности очень важна. Р. Штайнер выразил это так: «Школа – это место встречи двух поколений, которые учат и учатся друг у друга» [154, с. 139].

Штайнера и Вентцеля объединяло то, что они признавали преимущества совместной работы родителей и учителей в аспекте нравственного воспитания (педагогические советы в учебном заведении К. Н. Вентцеля, школьные объединения и собрания родителей и учителей у Р. Штайнера). Они строили свои педагогические концепции на принципах партнерства и взаимопонимания между

детьми, родителями и педагогами. Оба считали, что воспитательный процесс должен основываться на совместной ответственности взрослых: ребенок должен чувствовать, что его родители доверяют учителям, а родители, в свою очередь, должны быть уверены, что педагогам небезразлична судьба их детей. Доверие и взаимная вовлеченность должны стать фундаментом для гармоничного развития личности. Это бесспорно является еще одним важным фактором для нравственного воспитания.

Точно так же, как и Вальдорфская школа, «Дом свободного ребенка» представлял собой маленькое правовое государство. Все управление было возложено на учителей, детей и родителей.

Подчеркнем, что, по мнению К. Н. Вентцеля, «семейная школа в своей организации должна представлять образец идеальной общественной жизни, идеальных общественных отношений. Она должна стремиться к тому, чтобы стать маленьким идеальным обществом родителей, учителей и детей» [25, с. 74, 75]. Поэтому педагог-реформатор и его единомышленники создали «Комиссию по вопросу об организации семейных школ», на заседаниях которой обсуждались все вопросы, связанные с «Домом свободного ребенка»; организация и состав попечительского совета [73, с. 34].

«Дом свободного ребенка» изначально был задуман К. Н. Вентцелем как маленький прототип идеального общества, потому постоянного руководителя и штата не было: сначала все решалось коллегиально, затем возникла руководительная комиссия, состоящая из родителей и педагогов. Занятия вели не только педагоги, но и родители.

Взрослые в «Доме свободного ребенка» должны контролировать друг друга и, в случае необходимости, вносить замечания о недостатках других. Важно отметить, что подобная критика, по мнению Константина Николаевича, должна быть искренней и не выходить за рамки дружеских отношений. С другой стороны, критика должна восприниматься так же спокойно и доброжелательно, как попытка помочь и внести посильный вклад в совместное дело [73, с. 56].

В этом контексте следует отметить, что учителя Вальдорфской школы также сотрудничали с родителями, стараясь привлечь их к решению ряда проблем учебного заведения.

Р. Штайнер был убежден, что взаимоотношения в семье во многом влияют на успеваемость и поведение ребенка в классе, поэтому партнерство в отношениях с родителями считал очень важным в процессе воспитания детей, так как именно родители приводили своих детей в школу и оплачивали их обучение. В беседе с учителями педагог-реформатор всегда призывал их уважительно относиться к родителям и учитывать их мнения, считая семью и родителей надежной основой для роста школ. Предупреждая своих учителей о возможных конфликтах и возникновении непонимания со стороны родителей, Р. Штайнер призывал учителей сохранять самообладание и здравый смысл.

Интересен тот факт, что Р. Штайнер прекрасно владел информацией не только о самом ученике (стоило только сказать, где в классе сидит этот ученик, Штайнер уже знал, о ком идет речь), но и о жизни его семьи, сложностях и проблемах [199, с. 57–71].

Показательным в этой связи является то, что в некоторых случаях плохую успеваемость ученика педагог связывал именно с отсутствием контакта с родителями. Поэтому, по мнению Р. Штайнера, двери школы должны быть открыты для родителей, и они могут получить там ответы на все волнующие их вопросы, связанные с их детьми и учебным процессом, так как общение с родителями – это часть работы учителя.

Поэтому Р. Штайнер призывал учителей сделать так, чтобы родители действительно приходили на школьные собрания. Причем слишком частые собрания, по его мнению, будут неправильно восприниматься, поэтому достаточно проводить три собрания в год. Но проводить такие собрания педагог-реформатор предлагал по возможности празднично, печатать приглашения и рассылать их всем родителям: первое собрание проводить где-то в начале учебного года, чтобы войти в контакт с родителями, затем в конце учебного года два собрания. Два последних собрания будут содержательными, первое же собрание – чисто праздничным; в них

можно включить детские выступления: декламацию, немного эвритмии и так далее. Педагог также советовал организовывать консультации для родителей, отмечая с сожалением тот факт, что родители мало заботятся о своих детях [198, с. 54–70].

В основе педагогических взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля лежит любовь к природе и уважение к окружающей среде. Идеальная среда для обучения детей – сельская, почти буколическая. Неслучайно вальдорфские школы сегодня располагаются чаще всего либо на месте старых ферм, либо в лесу, имеют особую архитектуру.

Стоит упомянуть, что К. Н. Вентцель задумывал организовать свое учебное заведение вдали от городской суеты, так как считал, что ребенок развивается при постоянном диалоге с окружающими людьми и регулярном общении с природой.

Целесообразно отметить, что педагог-реформатор создал «общину» – новый тип семьи (творческий коллектив), где царит равноправие, уважение и взаимопонимание. Существующие сегодня во всем мире институтские городки являются прототипом такой общины, и в их организации присутствуют некоторые черты учебного заведения, созданного К. Н. Вентцелем в начале XX века.

Педагог был убежден, что дети приходят в «Дом свободного ребенка», чтобы полноценно проводить годы своего детства, учиться, трудиться, играть, общаться с товарищами и с теми взрослыми, которые смогут с ним поделиться своими знаниями и опытом. В основе учебно-воспитательного процесса, задуманного К. Н. Вентцелем, лежали развивающие игры, живые беседы, обсуждение актуальных жизненных ситуаций и экскурсии. Теоретические знания предполагалось давать по мере практической необходимости, исходя из реальных интересов и запросов детей. Создавая «Дом свободного ребенка», педагог стремился включать в обучение лишь те предметы, которые могли бы стать по-настоящему значимыми для ребенка, которые «он всегда и при любых обстоятельствах сможет применить в жизни» [57, с. 1476].

Изначально в учреждении не было классно-урочной системы, жесткой учебной программы и постоянного состава педагогов – все это подчеркивало

стремление к гибкости, индивидуализации и подлинной жизненности образовательного процесса.

Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что «учебные программы создавались естественным путем в ходе проживания в «Доме свободного ребенка», а также плавного и последовательного изучения пространства жизни в общине, поэтому так называемые «естественные программы» [57, с. 1476] были полностью приспособлены к природе и жизни детей, и все занятия в «Доме свободного ребенка» происходили обязательно сообща с педагогами» [57, с. 1476].

Рассмотрение и анализ педагогического наследия Р. Штайнера позволяют установить, что, согласно воззрениям педагога, любовь к природе очень важна для ребенка. Неслучайно каждый школьный день в Вальдорфской школе начинался и заканчивался стихотворением, которое содержало в себе строки о любви к природе и благодарности за жизнь, которая возможна благодаря ей. Таким образом дети учатся хорошему отношению ко всему, что их окружает, что любой предмет и любое явление имеет определенную ценность.

Свет Солнца золотой
Нам освещает день;
И дух живет в душе
И силу нам дает;
Я в солнечных лучах
Ту силу почитаю,
Что ты мне, Боже, дал.
Чтоб с радостью я мог
Работать и учиться.
О ты, источник силы,
О ты, источник света,
Нам посылаешь жизнь,
От нас прими любовь [199, с. 45].
(И. В. Гёте, перевод В. Левика)

Кроме того, любовь к природе, по мнению Р. Штайнера, должна быть связана еще с внимательным отношением к изучению природы самого человека.

Заметим, что, по убеждению педагога, «человеческая жизнь содержит в себе задатки своего будущего» [134, с. 54]. Следовательно, чтобы судить о будущем, нужно досконально изучать человеческую природу, так как человек является субъектом эволюции жизни на Земле. В этой связи Рудольф Штайнер был уверен, что именно тщательное изучение человеческой жизни должно стать основой для решения насущных проблем современности, включая вопросы воспитания и образования. Ведь чтобы познать развивающегося человека, необходимо знать все о его природе. Р. Штайнер выделяет четыре части (тела) существа человека: физическое тело (*physischer Leib*), эфирное тело (*Lebensleib*), астральное тело (*Empfindungsleib oder Astralleib*) и «Я-тело» (*Ich-Leib*) [199, с. 12–22].

По Р. Штайнеру, нравственные факторы по-разному воздействуют на человека. Например, в повседневной жизни они оказывают влияние на астральное тело, вызывая радость, огорчение и т. д. В то время как художественные впечатления воздействуют на эфирное тело и связаны с чувственным восприятием мира, совесть возникает в процессе «работы «Я» над эфирным телом» [199, с. 12–22].

В этой связи весьма любопытно, что после закрытия «Дома свободного ребенка» К. Н. Вентцель признавал, что именно отсутствие «систематического наблюдения за проявлением детской природы» стало причиной «неудовлетворенности» детей теми знаниями, которые они получали, что впоследствии послужило предпосылкой закрытия «Дома свободного ребенка».

Оба педагога акцентировали внимание на трудовом и эстетическом воспитании в рамках своих образовательных учреждений.

Для нравственного воспитания, по мнению К. Н. Вентцеля, важен «производительный труд». Дети иначе воспринимают мир, когда знают, как создаются вещи. Цель совсем даже не в том, чтобы научить их определенным навыкам, а в том, чтобы помочь ребенку научиться ценить и уважать результаты любого труда, например, картофель будет намного вкусней, если ребенок вырастил

и приготовил его сам. Кроме того, труд и обучение ремеслу оказывают содействие при нравственном воспитании, так как учат детей жить с чувством ответственности.

Согласно воззрениям К. Н. Вентцеля, в трудовой деятельности должны принимать участие все без исключения, однако вклад ребенка в трудовую деятельность зависит от его возраста. К безусловным плюсам действия труда на ребенка педагог относил:

- привычку к порядку, точности, аккуратности, систематичности;
- выдержку, терпение, усидчивость;
- самоуважение, уверенность в себе и своих силах;
- силу и мужественность в борьбе с препятствиями и опасностями;
- уважение к любому труду и его результатам.

В силу того, что многообразие видов трудовой деятельности стимулирует в каждом ребенке потребность к творчеству, особое внимание в «Доме свободного ребенка» уделялось именно труду, в первую очередь для того чтобы максимально связать обучение с жизнью. При этом, организуя трудовую деятельность, педагог стремился развивать ребенка всесторонне, гармонично, физически и духовно, т. е. целенаправленно подготовить человека к полноценной жизни в обществе, не преследуя при этом в качестве основной цели профессиональную подготовку.

Подчеркнем, что в «Доме свободного ребенка» и дети, и взрослые участвовали в совместной трудовой деятельности, осваивая разнообразные ремесла: шитье, ткачество, кулинарию, обработку материалов, уход за почвой и другие практические навыки. Целью было не только знакомство с трудовыми процессами, но и приобретение умений, которые могли пригодиться в повседневной жизни. По замыслу К. Н. Вентцеля, учреждение должно было напоминать «маленький промышленный и земледельческий городок» [1, л. 11–12], где ребенок учится уважать труд – как свой, так и чужой, – а также бережно относиться к материалам и инструментам.

Все участники сообщества вовлекались в общественно полезный труд, при этом вид деятельности подбирался с учетом возраста и возможностей детей: труд

должен был быть посильным, осмысленным и приносить радость, а не восприниматься как обязанность или наказание. Дети с помощью взрослых следили за порядком в помещении (все должно быть чистым и находиться на своих местах), покупали продукты, изготавливали мебель и прочие необходимые предметы, орудия для работы, игрушки, некоторые учебные принадлежности и пособия, украшения для помещений, шили и вязали, ухаживали за растениями и домашними животными и т. д. [26, с. 68].

Следует отметить, что общественно необходимый труд в «Доме свободного ребенка» должен был быть правильно организован. Поэтому ежедневно совместно с детьми планировались те работы, которые следовало выполнять. Все задания распределялись между детьми всех возрастов, включая даже самых маленьких [26, с. 76].

В итоге все это должно было привести к тому, что ребенок осознает себя неотъемлемой частью общества, вносящей свой посильный вклад в общее дело, таким образом создается гармония между мыслью и деятельностью, способствуя «цельному гармоничному развитию личности». Неслучайно К. Н. Вентцель сравнивал «свободный творческий производительный труд» [26, с. 124] с мыслью или словом, которые воплощены в деятельность.

В школе Р. Штайнера трудовая деятельность также являлась значимой (приготовление пищи, выпечка, садоводство, ручная работа), так как именно труд предоставляет возможности для раскрытия и дальнейшего развития человеческих способностей. Физический труд, по мнению педагога, имеет большое воспитательное значение, развивает зрительно-моторную координацию, способствует тренировке мозга [198, с. 56–58].

Отметим, что отправной точкой для ребенка в изучении ручного труда Р. Штайнер считал подражание. Дети учатся, подражая, например, занятиям взрослых, постепенно вовлекая себя в эти занятия, в ходе наблюдения за родителями или членами семьи во время приготовления ужина, вязания, шитья и т. д. Поэтому педагог организовал в своей школе обязательные уроки рукоделия и садоводства [198, с. 56–58].

Трудовое обучение в Вальдорфской школе проводилось с первого класса. По замыслу Р. Штайнера, ученики должны были проходить традиционные ремесленные дисциплины, чтобы получить возможность познать мир с помощью физического труда.

На первых этапах обучения, т. е. в начальной школе, ученики занимаются рисованием, ткачеством, вязанием, лепкой и т. д. Учащиеся старших классов, опираясь на этот опыт, осваивают новые навыки: изготовление выкроек, пошив кукол, резьба по дереву или камню, работа с металлом и т. д. [201, с. 34–45].

Следующим интересным фактом, на наш взгляд, является то, что расписание занятий в «Доме свободного ребенка» было составлено в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, также представлялось важным участие самих детей при составлении расписания. Однако расписание не должно, по мнению К. Н. Вентцеля, иметь твердой формы, дети могут вносить изменения в конце дня, планируя распорядок следующего дня. Таким образом, можно совместно подвести итог уходящего дня и в соответствии с ним распланировать следующий день. При этом дети воспитывались как сознательные творцы собственной жизни. По убеждению К. Н. Вентцеля, «свобода быть ребенком означает признание индивидуальных потребностей каждого ребенка и возможность быть самим собой» [58, с. 147].

Анализ показал, что расписание в Вальдорфской школе имело ряд особенностей. Первая часть дня (два первых урока) занята «главным уроком», т. е. тем предметом, который подробно «изучается достаточно долгое время, как правило, в течение месяца, то есть дети в Вальдорфской школе на протяжении нескольких недель занимались одним и тем же предметом. По мнению Р. Штайнера, это было необходимо, чтобы они могли полностью «вжиться» в изучаемую дисциплину» [56, с. 199], чтобы «не отрывать их от материала, едва они успели с ним освоиться». Это так называемое «преподавание по эпохам» [157, с. 49]. Через месяц ребята переходили к изучению новой темы, временно откладывая предыдущую, а спустя несколько месяцев возвращались к ней уже с обновленным взглядом и свежими идеями.

Расписание середины дня включало в себя предметы, которые стимулировали дыхание и представляли собой комплекс упражнений. Дети могли заниматься языком, музыкой, эвритмией и т. д. Целесообразно отметить, что изучение двух иностранных языков являлось обязательным с первого класса в соответствии с программой Рудольфа Штайнера. Кроме того, учебный день в Вальдорфской школе невозможно было представить без трудового обучения, которое так же, как и в «Доме свободного ребенка» Константина Николаевича, являлось неотъемлемой частью ежедневного распорядка дня в учебном заведении. В расписание включены также игры и времяпрепровождение на свежем воздухе, в процессе чего детям предоставляется возможность знакомиться с природой, погодой, временами года и т. д.

Такая организация учебного дня, которую педагог называл «целостное гармоническое воспитание» [154, с. 31], соответствует природе человека, не нарушает его жизненный ритм и полностью соотносится с его потребностями.

Отметим, что поступить в вальдорфские школы можно было без отбора, т. е. принимались все дети вне зависимости от их способностей и социального происхождения. Изучая фактологический материал, касающийся вальдорфских школ, следует констатировать, что количество обучающихся в школах Р. Штайнера с каждым годом увеличивалось [198, с. 56–58].

Программы школ Р. Штайнера по своему содержанию соответствовали государственным школам. Обучение длилось 12 лет, однако мог быть предложен дополнительный год, в течение которого дети готовились к поступлению в высшее учебное заведение [198, с. 56–58].

Поскольку для педагогов Вальдорфской школы важнее сотрудничество, а не соревнование, конкуренция, Р. Штайнер избегал оценок. Педагоги ориентировались на возрастные особенности ребенка. В своих многочисленных лекциях и беседах с учителями Р. Штайнер делал акцент не столько на программы обучения, сколько на соответствие содержания программы обучения по каждому предмету возрастным этапам развития ребенка.

Важным аспектом педагогической концепции Р. Штайнера является акцент на тесной взаимосвязи когнитивного и эмоционального развития детей. Как отмечалось ранее, при комплектовании вальдорфских классов академические способности учащихся не учитывались. Вместо этого Р. Штайнер адаптировал учение о четырех классических темпераментах – меланхолическом, сангвиническом, флегматическом и холерическом, – которые играли ключевую роль на ранних этапах обучения.

Штайнер акцентировал внимание на необходимости дифференцированного подхода в обучении для детей с различными психофизическими типами. По его мнению, именно учитель должен определить темперамент каждого ученика и построить образовательную программу, основываясь на потребностях холерика, склонного к риску; флегматика, характеризующегося спокойствием; чувствительного и замкнутого меланхолика; а также легкомысленного и мечтательного сангвиника, при этом учитывая, что большинство людей проявляют комбинацию различных психофизических типов, а не лишь один отчетливо выраженный темперамент. Р. Штайнер требовал от учителей, работающих в его образовательных учреждениях, не только учитывать особенности психофизического типа своих учеников, но и собственный темперамент. Даже в современных вальдорфских школах учителя продолжают работать со своими учениками, дифференцируя обучение в зависимости от темперамента ребенка [199, с. 21–34].

В этом контексте весьма любопытно, что К. Н. Вентцель был против деления детей по возрастным группам или психофизическим типам. Он считал, что группировка должна быть естественной, «устанавливающейся самостоятельно в силу совпадения однородных целей», т. е. ребенок самостоятельно должен выбрать, в какой группе ему комфортней. Естественные группировки должны формироваться сами собой «в силу совпадения однородных целей ... для достижения свободных соединений детей между собою» [26, с. 41]. В процессе проведения свободных занятий научными предметами в «Доме свободного ребенка» были сформированы три группы детей: младшая, средняя и старшая,

однако детям всегда предоставлялась возможность присоединиться к той группе, в которой им было интереснее.

Целесообразно отметить, что мальчики в «Доме свободного ребенка» и в Вальдорфской школе воспитывались совместно с девочками, разделения полов не существовало, все принимали участие во всех работах и занятиях. По мнению К. Н. Вентцеля, «совместное воспитание мальчиков и девочек есть лучшее средство к установлению товарищеских отношений между обоими полами, основанных на взаимном уважении друг к другу» [26, с. 34].

В этом контексте весьма любопытно, что К. Н. Вентцель выступал против жесткого деления детей по возрасту или психофизическим особенностям. По его мнению, группы должны формироваться естественным путем – на основе общих интересов и целей. Он считал, что каждый ребенок сам должен определять, в какой группе ему комфортнее учиться и взаимодействовать. Такие «свободные соединения» детей, возникающие «в силу совпадения однородных целей», позволили бы, по мнению педагога, создавать действительно органичные и продуктивные учебные сообщества [26, с. 41].

Хотя в процессе занятий по естественным наукам в «Доме свободного ребенка» условно выделились три возрастные группы – младшая, средняя и старшая, – за детьми всегда сохранялось право перейти в ту группу, где им было интереснее и ближе по духу.

Особого внимания заслуживает подход к гендерному воспитанию: как в «Доме свободного ребенка», так и в Вальдорфской школе девочки и мальчики обучались и трудились вместе – без какого-либо разделения по полу. К. Н. Вентцель был убежден, что именно совместное воспитание способствует формированию между ними дружеских, уважительных и естественных отношений. Он полагал, что совместное воспитание мальчиков и девочек способствует формированию между ними дружеских отношений, основанных на взаимном уважении. Такой подход, по мнению педагога, помогает избежать искаженных представлений о взаимоотношениях полов и содействует преодолению распушенности с обеих сторон. В связи с этим К. Н. Вентцель считал, что

о вопросах отцовства и материнства с детьми необходимо разговаривать как можно раньше, чтобы пробудить в них «самые возвышенные представления» о половых отношениях и браке, что благотворно отразится в будущем на нравственном облике детей как будущих родителей.

«Делая акцент на творческой работе детей, «Дом свободного ребенка» отказывался от учебников. Однако необходимо подчеркнуть, что К. Н. Вентцель отвергал не книги, а именно учебники, потому что дети должны были пользоваться» [60, с. 22] «не учебниками, в собственном смысле слова, а научными сочинениями» [26, с. 36]. Таким образом, он пытался устранить в книге все «черты учебника».

Согласно взглядам К. Н. Вентцеля, подлинная индивидуализация обучения возможна лишь тогда, когда ребенок вовлечен в самостоятельную творческую деятельность. Он считал, что избыточное применение готовых наглядных пособий подавляет пробуждение внутренних, духовно-творческих сил ребенка. По убеждению педагога, такие средства обучения уместны только в том случае, если они созданы руками самого ребенка [26, с. 50].

«Семейная школа» пристально следила за «ходом развития учеников», но оценки (баллы) и экзамены отсутствовали так же, как и в Вальдорфской школе.

Так как заранее установленного плана или программы учебных занятий в «Доме свободного ребенка» не предусматривалось, К. Н. Вентцель определил учебные предметы, которые помогали ребенку составить план жизни и достичь поставленных целей.

Кроме того, по замыслу педагога, дети сначала посещали подготовительную «школу радости», где они не учились, а жили полноценно и счастливо, образовательная деятельность осуществлялась в тесной взаимосвязи с жизнью, природой и людьми. Занятия в «Доме свободного ребенка» представляли собой «отклик на запросы ребенка в форме игры, ручного труда, рассказов, бесед, экскурсий» [26, с. 18, 19], для того чтобы дети имели возможность постоянно самовыражаться творчески. Важно подчеркнуть, что «главное место в учебно-воспитательном процессе «Дома свободного ребенка» занимали практические

работы под руководством преподавателей, а также свободные самостоятельные занятия учащихся по их собственному выбору, физический труд и всевозможные здоровые игры» [26, с. 53].

Кроме учебной деятельности и труда, К. Н. Вентцель требовал уделять внимание «свободным играм» детей. Важным условием являлось развитие детского творчества в ходе игр. Особенно это касалось младших детей, которые должны тратить больше времени на игру, которую педагог рассматривал как первый шаг в подготовке к трудовой и учебной деятельности. В процессе игры ребенок имел возможность осуществлять несложную трудовую деятельность и обогащать свою систему ценностей.

В соответствии с «планом жизни» К. Н. Вентцеля, в «Доме свободного ребенка» основными занятиями детей в течение дня были:

- 1) общественно-необходимый труд;
- 2) научные знания;
- 3) производительный труд;
- 4) занятие искусством;
- 5) отдых, физические упражнения и игры.

Согласно воззрениям педагога, без восприятия и памяти творчество не может быть плодотворным. Поэтому, чтобы правильно воспринимать различные явления в окружающем мире, ребенку необходимо уметь наблюдать и разумно использовать накопленный жизненный опыт. В связи с этим К. Н. Вентцель считал крайне важным в процессе обучения и воспитания вести ежедневные записи прожитых дней, стремясь к тому, чтобы каждый из них был плодотворным, и постоянно работать над повышением результативности последующих дней. Педагог был убежден, что «жизненный факт, в котором ребенок отдал себе таким образом вполне ясный отчет, действительно станет его прочным духовным достоянием и навсегда запечатлется в его памяти» [26, с. 67].

Нельзя не отметить, что педагог уделял большое значение искусству. К. Н. Вентцель считал, что творчество – это «высшая духовная способность». Связь искусства с жизнью ребенка, производительным трудом и изучаемыми предметами

(лепка, рисунки, скульптура и т. д.), по мнению педагога, является необходимым условием в процессе воспитания и обучения. Поэтому искусство должно присутствовать при изучении каждого предмета. Важным является также пение и занятие музыкой, по желанию дети могут не только слушать музыкальные произведения или играть на музыкальных инструментах, но и пытаться самостоятельно создавать новые мелодии. Театр и танцы также не обходили стороной в «Доме свободного ребенка», так, например, в процессе игры дети демонстрировали свои таланты в театральных постановках или представляли в драматических формах художественные произведения, понравившиеся сказки и т. д. В процессе танца ребенок стремился выразить свои чувства. Для этого в «Доме свободного ребенка» организовывались детские балы и праздники, программы которых составляли дети сообща с учителями, демонстрируя при этом свой талант, самобытность и оригинальность [26, с. 54].

Обратим внимание на то, что Рудольф Штайнер всегда приравнивал образовательный процесс к художественному и считал учителя творцом, художником, который способен спланировать урок при различных обстоятельствах, то есть с учетом материала, возраста, состава класса, времени, места, ситуации и т. д.

Подчеркнем, что Р. Штайнер и его последователи актуализировали роль искусства и художественного творчества в учебной программе как способ выразить и уточнить свои чувства; установить личную связь с обучением и воспитанием; интегрировать различные виды обучения; развивать воображение и вкус; мотивировать творчество и т. д. [200, с. 34–38].

Художественный опыт, по мнению педагога, обычно оставляет неизгладимые впечатления в жизни обучающихся. Именно он создает основу в душе ребенка, которая способна обогатить весь процесс обучения. В связи с этим работу учителя педагог рассматривал как художественную деятельность, требующую творческих навыков и присутствия духа, поэтому чувственное восприятие и изобретательность являются необходимыми условиями для мастерства педагога.

Искусство, как и в «Доме свободного ребенка», являясь средством обучения и воспитания, имело особый статус в Вальдорфской школе Р. Штайнера. Искусство педагог называл лучшим «посредником» между чувственной и духовной природой человека, который образует середину между детской игрой и человеческим трудом. Кроме того, по мнению Р. Штайнера, художественная деятельность может способствовать развитию интеллекта.

В этом контексте следует отметить, что в рамках двенадцатилетней программы обучения Р. Штайнера дети изучают различные изящные и практические искусства. Обучение изобразительному искусству включает в себя разнообразные техники: рисование, лепку и др. Младшие ученики обучаются инструментальной музыке. Обучение вокальной музыке начинается с поэзии и простых песен, которые преподает классный руководитель, а по мере взросления ученика переходит к формальному обучению хоровой музыке, театру.

Таким образом, анализ педагогических взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля позволяет констатировать их принципиальное единство в понимании центральной роли нравственных ценностей в процессе воспитания и обучения. Эти ценности, во-первых, отражают внутренние человеческие качества – такие, как благоразумие, доброжелательность, справедливость, уважение и др.; во-вторых, характеризуют поведение индивида как члена общества, включая ответственность, дружбу, любовь, свободу и т. п.; в-третьих, непосредственно связаны с интеллектуальной и духовной деятельностью человека, проявляясь в таких понятиях, как культура, искусство, трудолюбие, мудрость, стремление к знаниям и эстетическое восприятие красоты.

Безусловно, отношение к идеям Р. Штайнера было разноплановым. Многие философы не разделяли его антропософских взглядов. Неслучайно в самой Германии лишь 5 % школ являются вальдорфскими. Тем не менее школы Р. Штайнера существуют почти в каждой стране мира, включая мусульманские страны. На сегодняшний день в мире функционируют около тысячи вальдорфских школ и свыше двух тысяч вальдорфских детских садов, а также многочисленные

педагогические институты и центры коррекционного образования, охватывающие десятки тысяч детей более чем в 60 странах.

Следует отметить, что вальдорфская педагогика является одной из самых динамично развивающихся прогрессивных образовательных систем в мире. По оценке Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), ценности и этические основы вальдорфского движения находятся в полном соответствии с принципами ЮНЕСКО [51, с. 19].

Следует отметить, что концепции Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля начали привлекать внимание педагогов и изучаться более глубоко лишь после их смерти, поскольку в условиях существовавшей в то время идеологии их взгляды на практику воспитания воспринимались критически. Только спустя некоторое время потомки смогли оценить вклад этих педагогов в учебно-воспитательный процесс и начали всерьез исследовать и применять их педагогический опыт в своей деятельности.

На наш взгляд, было бы методологически нецелесообразно насильственно внедрять педагогические концепции Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля в современную систему образования. Вместе с тем отдельные ценные идеи и практики этих реформаторов в сфере нравственного воспитания могут быть продуктивно адаптированы и использованы в процессе обновления воспитательной работы в современных школах.

Наш собственный педагогический опыт подтверждает актуальность данного положения. В современных условиях нравственное воспитание приобретает особую значимость: общество переживает переломный этап, связанный с переосмыслением и переоценкой нравственных ценностей. Традиционные моральные ценности сегодня нередко переосмысливаются, а некоторые из них перестают быть важными и интересными для большинства людей, теряют свою актуальность. В этих условиях, по нашему мнению, нравственное воспитание должно занять ведущее место в работе педагогов и воспитателей.

Анализ практики реализации идей нравственного воспитания в учебных заведениях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля показывает, что оба педагога

подчеркивали непрерывность процесса нравственного воспитания на протяжении всей жизни человека и создавали условия для его интеграции в образовательный процесс. Р. Штайнер и К. Н. Вентцель акцентировали внимание на воспитании больше, чем на обучении, стремясь к созданию пространства для дискуссий, совместных исследований и свободных отношений между взрослыми и детьми.

Оба педагога признавали важнейшую роль родителей в воспитательном и образовательном процессе, подчеркивая необходимость тесного взаимодействия между семьей и школой как условия эффективного формирования нравственных ценностей у детей.

Кроме того, в педагогических взглядах Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля прослеживается общая установка на уважительное отношение к окружающей среде и природе как неотъемлемым компонентам нравственного воспитания. Оба педагога считали, что спокойная, скромная сельская обстановка создает наиболее благоприятные условия для обучения, способствуя гармоничному взаимодействию ребенка с природой.

Также в школах Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля значительное внимание уделялось трудовой деятельности, такой как приготовление пищи, садоводство и ручная работа. Именно труд, по их мнению, предоставляет возможности для раскрытия и развития человеческих способностей, а также формирует нравственные установки у детей.

2.2. Содержание, методы и организационные формы нравственного воспитания в Вальдорфской школе Р. Штайнера и «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля

Анализ практики организации нравственного воспитания в учебных заведениях К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера свидетельствует о том, что, несмотря на общность базовых нравственных ценностей, педагоги использовали разные методы и подходы к их реализации.

У Р. Штайнера содержание нравственного воспитания было тесно связано с возрастными особенностями ребенка. Опираясь на антропософскую концепцию развития личности, он разработал дифференцированные методы и приемы воспитания, подходящие для каждого возрастного этапа. Педагог считал, что такой подход позволяет акцентировать внимание на врожденных задатках нравственности, заложенных природой, и развивать их.

По мнению Р. Штайнера, процесс воспитания включает в себя:

Освобождение от природы: «Природа освобождает человека из своих оков».

Развитие через общество: «Общество доводит это развитие до следующего пункта».

Личное самосовершенствование: «Последний лоск человек может навести себе только сам» [200, с. 56–58].

В отличие от Р. Штайнера, К. Н. Вентцель считал, что возрастные этапы не являются важными при воспитании нравственности. Он подчеркивал, что формирование нравственности происходит в процессе воспитания при соблюдении необходимых условий. Содержание воспитания в «Доме свободного ребенка» строилось на основе учебного плана, который К. Н. Вентцель называл «планом жизни». Центральным содержанием этого плана, по его убеждению, должна быть сама «жизнь». При этом задача педагога – направлять детей таким образом, чтобы они с каждым днем все больше ценили жизнь, радовались ей и осознавали себя субъектами, творцами собственной судьбы.

К. Н. Вентцель рассматривал жизнь в этико-онтологическом аспекте. Для него она была исходным, первоначальным бытием, обуславливающим существование таких категорий, как разумное, справедливое, прекрасное и добродетельное – то есть всего того, что является благом. Он утверждал, что благо и жизнь неотделимы друг от друга и что стремление любого существа к благу составляет его жизнь. В то время как Р. Штайнер акцентировал внимание на признаках нравственности, соответствующих каждому этапу развития, К. Н. Вентцель подчеркивал необходимость учитывать жизнь как целостную категорию, которая должна быть центральной в воспитательном процессе.

К ключевым характеристикам нравственного воспитания в «Доме свободного ребенка» относятся:

- сохранение и постоянная поддержка семейного характера отношений между учителями и учащимися;
- развитие «твердой, устойчивой, здоровой воли» на протяжении всего процесса воспитания и обучения;
- формирование «нравственных идеалов в ходе самостоятельной «творческой работы мысли» каждого ребенка;
- воспитание любви к людям и стремления к самосовершенствованию» [26, с. 131].

В «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцель обозначил основные предметы или, как он их сам называл, «свободные занятия детей научными предметами» [26, с. 131], «на изучение которых следует обратить особое внимание. Это прежде всего: математика, физика, химия, астрономия, родной язык, иностранный язык, обществоведение, естествознание, география, технология, история» [60, с. 21].

Проанализировав перечень обязательных предметов, предлагаемых К. Н. Вентцелем для учебной программы в «Доме свободного ребенка», и рассмотрев способы их изучения, можно сделать вывод о том, что в процессе усвоения определенных «научных предметов», с одной стороны, формируются необходимые нравственные ценности, определяющие духовный мир личности (человек как личность); характеризующие человека как члена общества; представляющие человека как деятеля, творца.

С другой стороны, в «Доме свободного ребенка» прилагались все усилия для достижения выделенных К. Н. Вентцелем целей, которые определяются этой системой нравственных ценностей:

- 1) «цели, в которых центром тяжести является наша собственная личность» [25, с. 37];
- 2) «цели, центр тяжести которых лежит вне нашей личности» [25, с. 42] (здесь имеется в виду семья, общество, народ, человечество в зависимости от степени

развития человечества и отдельной личности). Эти две группы педагог разделил на три подгруппы:

- самосохранение / забота о самосохранении других;
- счастье / забота о счастье других;
- самосовершенствование и саморазвитие / забота о самосовершенствовании и саморазвитии других.

Таким образом, к первой подгруппе – самосохранение / забота о самосохранении других – можно отнести такие предметы, как математика, физика и естествознание.

Математика в «Доме свободного ребенка» преподавалась в двух направлениях – арифметики и геометрии. При этом арифметика изучалась исключительно в практических целях: детям давались лишь те знания, которые были востребованы в повседневной жизни. Каждый ребенок должен был овладеть счетом, чтобы уметь:

- составлять опись имущества;
- рассчитывать при покупках и вести учет материалов и продуктов;
- изготавливать простые измерительные инструменты (весы или гири);
- проводить антропометрические замеры (рост, вес, объем грудной клетки и др.) [31, с. 96–101].

Как и в других предметах, в обучении математике главный акцент делался на ее практическую применимость и тесную связь с жизнью детской общины. Кроме того, К. Н. Вентцель считал важным проводить специальные «беседы по арифметике», в ходе которых дети могли бы осмыслить и обобщить тот жизненный опыт, который они приобретали в процессе практической деятельности [26, с. 23–24].

Выбрав прикладной характер обучения, педагог делал акцент не столько на научности предмета, сколько на формировании нравственности у детей. Например, при покупке продуктов питания, изготовлении орудий труда нужно было учитывать не только количество купленных продуктов, но и вкусы, предпочтения и возраст всех резидентов «Дома свободного ребенка».

При изучении геометрии в «Доме свободного ребенка» также была важна практическая направленность, дети в зависимости от возраста учились

- составлять планы жилых помещений, местности и т. д.;
- делать чертежи;
- изготавливать из картона геометрические фигуры и т. д.

Это «тоже соответствовало первой и второй группе целей – самосохранение и забота о самосохранении других людей» [25, с. 246].

К. Н. Вентцель предлагал изучать физику и химию не в виде абстрактных теорий, а через живые беседы о явлениях, с которыми дети сталкивались в повседневной жизни и которые вызывали у них искренний интерес. Обучение предполагало активное вовлечение в практику:

- проведение опытов и экспериментов;
- измерение температуры окружающей среды и веществ;
- определение сторон света и ориентирование на местности;
- наблюдение за химическими реакциями, встречающимися в быту;
- исследование физических и химических свойств материалов;
- самостоятельное оборудование учебных мест – физического кабинета и химической лаборатории;
- освоение правил техники безопасности при работе с приборами и реактивами.

Такой подход позволял связать научные знания с реальной жизнью, пробуждая у детей любознательность и стремление к самостоятельному познанию.

Изучение этого предмета было направлено на формирование бережного отношения к окружающему миру, заботу о себе и других людях.

Практическая направленность естествознания в «Доме свободного ребенка» проявлялась в самых разных формах:

- участие в обработке и приготовлении пищи;
- уход за растениями и животными;

- изучение окружающей природы через экскурсии и походы, а также знакомство с основами физиологии – через наблюдение за собственным телом и освоение правил личной гигиены;

- обучение простейшим навыкам первой помощи: наложение повязок, уход за больными;

- изготовление базовых лекарственных средств из доступных природных компонентов.

Особое внимание К. Н. Вентцель уделял ведению «календаря природы» – специального дневника, в который дети записывали свои наблюдения за сезонными изменениями, погодой, поведением животных и другими природными явлениями. По его мнению, такой подход не только обогащает знания, но и оказывает глубокое воспитательное воздействие, формируя уважение к природе, ответственность и наблюдательность.

В ходе изучения этих предметов формировались нравственные ценности, которые имеют отношение к человеку: взаимоотношения между людьми, человеческое достоинство, благо другого человека.

Вторая подгруппа целей: счастье / забота о счастье других включает в себя предметы, которые формировали нравственные ценности, характеризующие поведение человека как члена общества, в данном случае человек выступает как социальное существо, как член определенной социальной группы. К этой подгруппе относятся астрономия, обществоведение и история.

В обучении астрономии К. Н. Вентцель делал акцент на наблюдении и последующем обсуждении увиденного. Основные методы включали:

- регулярные наблюдения за звездным небом и небесными телами в разные сезоны и месяцы года с последующим анализом и беседами;

- изучение созвездий, движения Луны и смены ее фаз в зависимости от времени суток и года;

- самостоятельное создание и оснащение астрономической обсерватории;

- составление календарей и звездных карт на основе собственных наблюдений [31, с. 98–101].

Такой подход способствовал не только усвоению астрономических знаний, но и развитию наблюдательности, любознательности и связи науки с реальным жизненным опытом.

Согласно взглядам педагога, такие занятия благотворно влияли на духовное и нравственное развитие ребенка, т. к. помогали постичь природу самой жизни, законы мироздания, определить место человечества в бесконечном космическом пространстве, развить критическое мышление и интерес к наукам и сформировать чувство ответственности за планету Земля.

К. Н. Вентцель писал, что «эти часы поднятия к небу будут, вероятно, вместе с тем и часами, в которые и дети, и взрослые будут особенно интенсивно чувствовать свое духовное родство и соединяющие их узы солидарности и братства» [26, с. 25].

Обществоведение К. Н. Вентцель предлагал изучать на примере анализа взаимоотношений в «Доме свободного ребенка» как «прототипа идеального общества» [26, с. 27], который педагог считал «оазисом в пустыне современной общественности» [26, с. 29]. К. Н. Вентцель стремился к тому, чтобы, повзрослев, бывшие воспитанники старались преобразовать окружающий мир – «пустыню» социальной несправедливости и отчуждения – в «цветущий сад», подобный тому гармоничному сообществу, в котором прошло их детство и юность [26, с. 30].

В рамках изучения социальных дисциплин он рекомендовал:

- осваивать ключевые понятия – такие как «общество», «экономика», «труд», «право» и другие;
- вести содержательные беседы, опираясь на реальные жизненные ситуации, события и вопросы;
- вместе с детьми выстраивать образ идеального, справедливого и гармоничного общества.

Что касается истории, ее изучение также носило практический и личностно значимый характер. К. Н. Вентцель предлагал детям вести специальный журнал, в который они записывали собственные воспоминания, наблюдения и значимые события из повседневной жизни. Такая практика, по его мнению, готовила их

к более глубокому и осмысленному восприятию исторических процессов, поскольку позволяла проследить, как формируются и развиваются социальные явления – в том числе на примере жизни «Дома свободного ребенка».

Кроме того, педагог рекомендовал:

- внимательно слушать рассказы взрослых о пережитых ими исторических событиях;

- вести «исторический календарь», отмечая в нем важные даты, имена выдающихся личностей и памятные события;

- знакомиться с мифами, легендами и сказаниями разных народов и эпох, рассматривая их как часть культурного и духовного наследия человечества [26, с. 98–123].

Изучая историю, К. Н. Вентцель настоятельно рекомендовал обращать внимание детей на то, что не только известные личности, государственные деятели влияют на исторические события, их эволюцию, но и каждый человек вносит свой, пусть небольшой, вклад в развитие человечества, творит историю.

Третья подгруппа целей, выделенная К. Н. Вентцелем, связана с самосовершенствованием и саморазвитием / заботой о самосовершенствовании и саморазвитии других. Она предполагает изучение географии, технологии, родного языка и иностранных языков.

При освоении географии К. Н. Вентцель также рекомендовал использовать принцип практической направленности, который позволит ребенку расширить горизонт его географических познаний и усвоить географические понятия.

Таким образом, в ходе учебных занятий педагог предлагал делать акцент на непосредственном знакомстве с окружающим миром:

- исследовать родные места и ближайшие окрестности;

- совершать экскурсии и короткие путешествия, чтобы познакомиться с природными и культурными особенностями своей родины;

- не исключать возможность поездок за границу, если они способствуют расширению кругозора;

- вести дневники наблюдений, фиксируя впечатления, маршруты и открытия, сделанные в ходе поездок;

- обсуждать и анализировать рассказы педагогов, родителей и других взрослых об их путешествиях;

- самостоятельно планировать будущие маршруты, развивая навыки ориентирования и проектирования.

Что касается технологии, К. Н. Вентцель считал этот предмет особенно важным, поскольку он отвечает на естественную «жажду технического познания», присущую детям [26, с. 26]. Обучение должно учитывать возрастные особенности и уровень понимания воспитанников. На занятиях по технологии дети получали возможность:

- изучать, как создаются предметы, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни;

- посещать мастерские и производственные предприятия;

- самостоятельно изготавливать простые инструменты, модели механизмов и знакомиться с основами различных технических процессов.

Такой подход позволял не только развивать практические навыки, но и формировать уважение к труду, инженерному мышлению и культуре производства.

К. Н. Вентцель считал, что родному языку следует уделять огромное внимание и постоянно совершенствоваться при изучении этой дисциплины. Подвергая критике общепринятые способы организации учебной деятельности, которые заключались в бездумном переписывании различных отрывков из хрестоматий и пересказов чужих мыслей, педагог предлагал дать возможность детям свободно выражать свои мысли, впечатления, личные наблюдения и размышления. В рамках литературно-творческой деятельности они могли:

- самостоятельно составлять свою хрестоматию, отбирая произведения, которые вызвали у них отклик;

- вести личный журнал, в который записывали значимые события из жизни «Дома свободного ребенка», свои эмоции, фантазии и творческие идеи.

Особое внимание уделялось развитию навыков письменного общения: воспитанники вели переписку с детьми из других образовательных учреждений. Через такой обмен опытом они узнавали, как устроена жизнь в других школах и сообществах. По мнению К. Н. Вентцеля, это способствовало формированию у детей более осознанного и ответственного отношения к своему собственному учебному пространству, пробуждало стремление сделать его лучше и значимее. Такая переписка также могла способствовать расширению знаний по географии.

Что касается иностранных языков, в отличие от Р. Штайнера, который предлагал изучать одновременно два языка, К. Н. Вентцель очень осторожно относился к обучению иностранным языкам, которые, по мнению педагога, перегружают память ребенка и способны навредить процессу его развития. В связи с этим К. Н. Вентцель рекомендовал:

- изучать иностранные языки, после того как дети усвоят родной язык,
- использовать переписку с детьми из других стран в качестве основного средства обучения, создавая возможность для коммуникации с носителями языка [26, с. 98–123].

Подчеркнем, что данные предметы необходимы для формирования нравственных ценностей, которые имеют отношение к интеллектуальной и духовной деятельности, творческим способностям человека, его волевому напряжению, развитию и самореализации.

Обратим внимание на то, что обучать ребенка отдельно нравственности и религии в «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцель не планировал вообще. Педагог был убежден, что свободные беседы на нравственные и религиозные темы должны возникать в ходе обучения отдельным предметам. Ребенок сам должен быть инициатором таких бесед, а задача педагога и воспитателя заключалась в том, чтобы создать необходимую атмосферу для такого разговора и быть готовым поддержать беседу.

Проанализировав работу «Дома свободного ребенка», можно выделить несколько ключевых аспектов, касающихся методов обучения, применяемых К. Н. Вентцелем:

Беседа. К. Н. Вентцель применял беседу как метод обучения, делая акцент на значимости диалога и совместного обсуждения, что способствовало развитию у детей способности анализировать и выражать собственные мысли.

Наблюдение. Этот метод подчеркивал ценность практического опыта. Обучение осуществлялось через непосредственное взаимодействие детей с окружающей действительностью, что способствовало формированию глубокого и осмысленного понимания реальности.

К. Н. Вентцель критиковал традиционный подход в образовании, который делал акцент на теоретическом материале. Он считал, что такое обучение часто бывает абстрактным и оторванным от жизни.

Константин Николаевич был против бездумного заучивания, особенно когда оно не имело практического применения.

По мнению К. Н. Вентцеля, обучение должно быть связано с реальной жизнью и практическими задачами. Это помогает детям осваивать знания и навыки, которые они смогут использовать в будущем. Когда дети понимают, зачем нужно изучать тот или иной материал, они становятся более заинтересованными и вовлеченными в процесс обучения. В общем, подход К. Н. Вентцеля к обучению можно охарактеризовать как целостный и практико-ориентированный, что является важным аспектом в контексте современного образования. Он стремился создать условия, при которых дети не только изучают, но и активно вникают в окружающий их мир, развивая при этом собственные умения и нравственные качества.

В процессе обучения, согласно взглядам К. Н. Вентцеля, у детей необходимо развивать навыки самостоятельной деятельности, формировать позитивный трудовой опыт, воспитывать трудовую ответственность. Как сторонник деятельностного подхода, при котором ребенок не получает готовых знаний, а усваивает их в процессе обучения и воспитания, вникая в суть, педагог предлагал брать за основу реальные жизненные ситуации, переживания и наблюдения, чтобы знания стали для ребенка лично значимыми и полезными. При этом очень важно учитывать интересы и потребности ребенка, его желания и возможности,

чтобы он мог использовать полученные знания, умения и навыки в настоящем и будущем. Это является определяющим фактором в становлении личности и ее сознания. По замыслу К. Н. Вентцеля, пребывание в «Доме свободного ребенка» должно было предоставить каждому ученику возможность проявить себя, раскрыть свои способности и стремиться к личностному росту, постепенно обретая самостоятельность и ответственность за свою жизнь и поступки.

Труд в «Доме свободного ребенка» был правильно организован: ежедневное планирование совместно с детьми тех работ, которые следует выполнять; четкое распределение их между ребятами всех возрастов, включая даже самых маленьких.

Таким образом, основными принципами работы «Дома свободного ребенка» были следующие:

- 1) развитие сознательной творческой и волевой активности ребенка;
- 2) самоформирование личности в ходе творческой работы и обучения как составной части этой работы;
- 3) свободный производительный труд;
- 4) отказ от авторитарности, жесткости и давления;
- 5) отсутствие влияния со стороны государства.

Подчеркнем, что, по мысли К. Н. Вентцеля, образовательный процесс в «Доме свободного ребенка» полностью строился на потребностях и запросах детей» [26, с. 17].

Главной целью «Дома свободного ребенка», в соответствии с концепцией его создателя, было именно воспитание. Обучение К. Н. Вентцель рассматривал как вспомогательный и подчиненный ему элемент [26, с. 17]. Именно поэтому в учреждении отсутствовала традиционная учебная программа – вместо нее применялся так называемый «план жизни», ориентированный на реальные потребности и интересы детей.

Педагогическая община, задуманная К. Н. Вентцелем, должна была стать моделью гармоничного, справедливого и свободного общества – своего рода прототипом идеального социального уклада. Дети приходили в «Дом свободного ребенка» для того, чтобы наслаждаться свободой в процессе трудовой

деятельности, игры, общения с другими детьми и взрослыми, которые готовы поделиться своим опытом, знаниями и «духовными ценностями». Так педагог подчеркивал значение коллектива, общества в воспитании ребенка. Община, созданная К. Н. Вентцелем, определялась характером установившихся между людьми отношений. Факт сосуществования в одном обществе, в общине, нескольких поколений предполагал наличие между ними определенных различий. Таким образом педагог стремился подчеркнуть важность взаимоотношений поколений. Связь старших и младших необходима, но возможна только при взаимоподдержке, взаимопомощи, взаимопонимании.

Что касается Р. Штайнера, то он считал моральную жизнь человека насущным вопросом, так как она напрямую связана с социальной жизнью. Однако основной акцент делался на личностно ориентированное воспитание, культивирующее индивидуальную уникальность каждого ребенка.

Следует подчеркнуть, что Р. Штайнер рассматривал воспитание и обучение как подлинное искусство, основанное на особых законах, которые он определял как «истинное познание сущности человека». В этой связи важно отметить, что главной задачей педагога или воспитателя Штайнер считал изучение четырех сущностей, «тел» человека и целенаправленную работу с ними. Согласно его антропософской классификации, на этапе формирования физического тела (*physischer Leib*) происходила подготовка к нравственному воспитанию; во время развития эфирного тела (*Lebensleib*) оформлялись нравственные ценности, которые имеют отношение к человеку: взаимоотношения между людьми, человеческое достоинство, благо другого человека и т. д.; астральное тело (*Empfindungs-oder Astralleib*) было связано с нравственными ценностями, которые характеризуют поведение человека как члена общества; «Я-тело» (*Ich-Leib*) отвечало за нравственные ценности, относящиеся к интеллектуальной и духовной деятельности, творческим способностям человека, его волевому напряжению, развитию и самореализации.

В этом контексте следует констатировать, что инновацией педагога является эвритмия («видимая речь» – выражение речи через движения), определяемая

Рудольфом Штайнером как искусство движения, которое помогает полноценно раскрывать личность ребенка.

Рудольф Штайнер разделял эвритмию на два вида – музыкальную и речевую.

Музыкальная эвритмия, по его представлениям, побуждает ребенка к движениям, отражающим внутреннюю структуру его астрального тела; таким образом, она воздействует не только на физический план, но и на душевные процессы.

Речевая (или астральная) эвритмия, в свою очередь, связана с деятельностью «Я» – высшего духовного начала человека. Через нее формируются движения, способствующие раскрытию духовной сущности личности.

Таким образом, в педагогическом процессе эвритмия выступает как важное связующее звено, гармонизирующее растущий организм и внутренний мир ребенка, а также объединяющее речь, музыку и выразительное движение в единое целое.

«Говорение – форма человеческого движения, выражающая себя в слове и фразе», движение же «может быть распространено на весь организм». Благодаря эвритмии мы можем «увидеть то, что мы слышим в пении и речи» [154, с. 137]. Если эвритмия достигает своей цели, то у слушающего зрителя возникает новая форма эстетического переживания: «видящее слышание и слышащее видение» [154, с. 137].

Исследование подходов к воспитанию Р. Штайнера показывает, что педагог предлагал поэтапное нравственное становление личности, в процессе которого последовательно формируются ранее выделенные нами нравственные ценности.

На первом этапе новорожденный представляет собой недостаточно развитое физически и духовно существо, нуждающееся в постоянном внимании, уходе и защите. Все, что ему нужно для развития, – это регулярное питание и постоянная забота. Однако уже на этот момент ребенок способен проявлять некоторые эмоции: он улыбается, если сыт и здоров, и плачет, испытывая голод или физическую боль, т. е. развитие организма человека на первых этапах подобно организму животного: все, что ему нужно, – это постоянная забота и хорошее питание. В данном случае

превалирует физическое развитие; жизнь ребенка «наполнена сенситивностью вегетативно-органических процессов». Затем ребенок учится ходить, говорить; и телесно-физическое формирование должно постепенно перерасти в душевно-духовное. В это время велика роль воспитания, так как, по мнению Р. Штайнера, ребенок представляет собой «бессознательный орган чувств»: ребенок наблюдает, запоминает и старается «отразить всякое проявление внешнего мира, пытаюсь, таким образом, накопить определенный жизненный опыт» [154, с. 69–71].

На этом этапе развития ребенок наблюдает за тем, что происходит вокруг, и учится подражать, эмоционально реагируя на поведение взрослого и рефлексивно копируя его действия и жесты, становится собой. Предметом подражания, как правило, являются родители и воспитатели ребенка. Наблюдая за выражением ими каких-либо эмоций: гнева, страха, радости и т. д., испытывая в тот момент те же самые чувства, что происходит интуитивно, т. е. это постигается непосредственно без какого-либо логического обоснования, вся душевная жизнь ребенка в возрасте от рождения до смены зубов подобна процессам восприятия в органах чувств. Все его переживания подобны восприятию, которое Р. Штайнер называет «наблюдением», а акт появления мышления – «интуицией» [173, с. 69–71].

Особо следует подчеркнуть, что для этого «этапа развития очень важно окружение ребенка, т. е. те люди, которых он постоянно видит и с которыми он находится в постоянном контакте; именно они могут повлиять на дальнейшее развитие маленького человека, так как именно в этот момент закладывается фундамент воспитания» [59, с. 14].

Согласно воззрениям Р. Штайнера, ребенок рождается с определенной физической конституцией, представляет собой «унаследованную модель». В процессе своего развития на первом этапе он приобретает некоторые индивидуальные черты, и как раз подражание является душевно-духовным проявлением маленького человека. Он наблюдает и «чувствует то духовное, что несет в себе взрослый человек», подражая, он пытается пропустить это через себя и собрать как можно больше информации из внешнего мира. Происходит

своего рода борьба между «унаследованным» физическим складом и «индивидуальностью», которую ребенок усваивает из «духовного мира» [173, с. 93–96].

Таким образом, эмоциональное развитие ребенка на раннем этапе развития происходит интуитивно. Именно в это время, по мнению Р. Штайнера, формируется «физическое тело», речь идет о «религиозном характере телесной жизни ребенка». Под религиозностью педагог понимал «самоотдачу», «молитвенное общение с миром»; ребенок «всей душой ... отдается физическим воздействиям, исходящим от окружающих его людей». Подобное проявление Р. Штайнер называет «религиозным переживанием» [173, с. 93–96].

На первом этапе развития (до семи лет) дети в основном учатся через сочувствие, подражая своей среде, поэтому вальдорфские дошкольные учреждения и детские сады, согласно педагогике Р. Штайнера, должны были стимулировать желание своих воспитанников взаимодействовать с миром, предлагая ряд практических занятий. Детям также каждый день предоставлялась возможность для творческой игры. Дошкольное образование было направлено на то, чтобы дать ребенку ощущение того, насколько прекрасен окружающий их мир.

Отметим, что, по мысли Р. Штайнера, полное погружение в среду, где дети учатся, бессознательно подражая, является важным особенно в первые семь лет развития. Затем, на следующем этапе развития, ребенок уже будет готов к формальному обучению.

На этапе подражания, согласно воззрениям Р. Штайнера, следует уделить внимание игре и различным видам ручной деятельности, в ходе которых происходит формирование определенных навыков при непосредственной роли воспитателя, так как он, не заставляя и не принуждая детей, своим примером должен был вызвать у них определенные чувства, которые, в свою очередь, подвигнут их к этой работе, т. е. ребенок, наблюдая за тем, как умело воспитатель обращается с кистью и какие затейливые узоры возникают на полотне, невольно сам почувствует необходимость сделать то же самое. Притом важна также заинтересованность этой деятельностью самого воспитателя, так как Р. Штайнер

полагал, что «в присутствии ребенка мы должны чувствовать и думать только так, чтобы наши чувства могли жить в нем дальше». В данном случае речь идет о том, что ребенка интересует как процесс и результат деятельности, так и те чувства, которые воспитатель при этом испытывает и, следовательно, подражая, он будет повторять не только действия воспитателя, но и копировать его чувства. Поэтому «в присутствии ребенка, – как писал Р. Штайнер, – взрослые должны действовать так, чтобы вплоть до содержания мыслей и чувств ребенок мог быть существом подражающим – доброму, истинному, прекрасному и мудрому» [154, с. 62–64].

Игра также очень важна для ребенка в этот период развития, так как именно она, по мнению Р. Штайнера, «предполагает освобождение от нужд реальности, от физического и нравственного принуждения; она есть свободная незаинтересованная деятельность, свободное применение душевных сил человека» [154, с. 63].

На данном этапе развития необходимо также учитывать воспитательное значение сказки, так как «ее образный мир способен глубоко проникнуть в душу ребенка» [154, с. 63], пробуждая в нем самые добрые чувства.

Второй этап развития, как считал Рудольф Штайнер, начинается с момента смены молочных зубов. В этот период физиологические изменения в организме ребенка сопровождаются глубокими трансформациями его душевно-духовной жизни: на передний план выходит индивидуальное начало, постепенно вытесняя унаследованное.

Штайнер проводил различие между «физическим телом» – тем, что передается по наследству, – и «эфирным телом», которое он связывал с индивидуальностью и рассматривал в качестве носителя личности [198, с. 56–58].

В это время ребенок начинает ощущать себя более взрослым и ожидает иного, более уважительного отношения. Он проявляет стремление к самостоятельности, желает принимать решения, хотя еще не обладает зрелостью, необходимой для их осознанного обоснования и принятия последствий. Именно в этот период закладываются основы характера, проявляются индивидуальные особенности, и ребенок постепенно раскрывается как целостная личность.

Педагог был убежден, что на втором этапе, который длится от 7 до 14 лет, в процессе обучения должны преобладать доклады и занятия, оказывающие влияние на чувства и воображение детей. Кроме того, благодаря рассказам и художественным работам педагог рекомендовал передавать и изображать учебное содержание, чтобы учащиеся могли глубже понять предмет. Задача педагога – быть образцом для подражания, которому дети, естественно, захотят следовать, завоевывая авторитет путем укрепления взаимопонимания.

Нельзя не согласиться с Р. Штайнером, что игра на данном этапе развития должна сочетаться с учением. Отсюда следует, что игра не должна заменять учебный процесс, она используется лишь как средство достижения определенной учебной цели, в связи с этим педагог писал, что «нет ничего хуже, чем заставлять ребенка учиться играя. Если учитель искусственно создает условия, чтобы ребенок учился играя, то в результате дети, став взрослыми, превратят жизнь в потеху» [154, с. 111]. В связи с этим Р. Штайнер осторожно относился к утверждению, что учебное занятие должно быть ребенку в радость. Педагог считал, что выполнять нужно и те задачи, которые не приносят радости, в противном случае ребенок не разовьет в себе чувство долга, которое формируется в преодолении, а постоянная радость превратится в обыденность. Р. Штайнер был убежден, что, если не принимать во внимание все это, «воспитывать успешно невозможно». Педагог призывал учителей использовать в своей работе все свое «педагогическое искусство, стяжать любовь ребенка – и тогда он будет готов под нашим руководством совершить то, что не принесет ему радости, а доставит неудовольствие или даже легкую боль» [154, с. 111].

Постепенно учеба превращается в ведущую деятельность ребенка. Осознание новой социальной роли – «я ученик» – вызывает у него иные, более сложные эмоциональные реакции: радость от успехов, переживание из-за неудач, стремление осмыслить свои действия и извлекать уроки из опыта.

В этот период также трансформируется отношение к педагогу. Учитель должен заслужить уважение и доверие детей, чтобы у них возникло искреннее желание слушать его, следовать его советам и уважать его мнение. По убеждению

Рудольфа Штайнера, связь между учителем и учеником должна быть живой, наполненной взаимным уважением и внутренним откликом, а не формальной или авторитарной. В этот период развития ребенок чувствует и осознает то духовное, что несет в себе взрослый, приходит время для формирования эстетических чувств и художественного вкуса. Согласно воззрениям Р. Штайнера, формируется «вторая телесность», рождается «эфирное тело» – «связующее звено между душой и телом». От наблюдения и подражания ребенок переходит к творчеству, превращая ранее накопленный опыт в художественные образы. «Органы чувств обретают самостоятельность», взгляд ребенка на окружающий его мир меняется, но «новое отношение к миру является не интеллектуальным», его можно сравнить с «художественным восприятием жизни» [154, с. 73]. Ребенок становится творцом, художником, пытаясь с помощью художественных чувств заново воссоздать то, что узнал на первом этапе своего развития.

На втором этапе Рудольф Штайнер связывает развитие ребенка с понятием «имагинации» (от нем. *die Imagination* – термин, обозначающий воображение, способность к созданию внутренних образов, фантазию и созидательное представление). В соответствии с этим акцент в воспитании и обучении делается на развитие эстетического восприятия и чувства прекрасного. Штайнер называл это «эмоциональным откликом на красоту».

Ребенок уже не просто воспринимает красоту окружающего мира – будь то природа, искусство или человеческие поступки, – но начинает осмысливать ее, оценивать, переживать и стремится выразить собственное отношение к увиденному. Именно в этот период формируются устойчивые эстетические представления и нравственно-художественные идеалы, которые впоследствии могут стать основой его мировоззрения.

Созерцание рождает переживания, которые формируют эстетический вкус (идеал). «Ребенок должен не только уметь видеть прекрасное, но и чувствовать, понимать и творить красоту. Поэтому, по мнению Р. Штайнера, преподавание на втором этапе развития «должно быть пропитано образностью», т. к. нужно развить у ребенка память, «наглядное представление, живую креативную фантазию».

Данный период развития ребенка является как бы границей между чувственным восприятием и мышлением. У ребенка появляется «потребность в образах» [154, с. 112], поэтому «образы должны доминировать во всем процессе обучения» [154, с. 115]; на смену сказкам приходят басни и легенды, которые позже сменяются отрывками из Ветхого Завета, мифами и легендами Древней Греции» [59, с. 16].

Р. Штайнер утверждал, что детям нужны сказки. Он подчеркивал важность того, чтобы рассказывать детям сказки о народных традициях не только своей страны, но и других стран мира, поскольку сказки, во-первых, представляют собой бесценное культурное наследие, во-вторых, для ребенка на этом этапе развития они становятся инструментом фундаментального роста. Сказки с препятствиями и испытаниями, с которыми сталкиваются сказочные герои, рассказывают об этапах жизненного пути, которые переживаются ребенком. Сказки успокаивают детей и способствуют развитию фантазии и пониманию эмоций. В этой взаимосвязи интересна лекция Р. Штайнера, в ходе которой он отвечал на вопрос учителя о том, нужно ли упоминать в сказках о пролитой крови. С одной стороны, кровь – это естественно, и без нее сказка будет неправдоподобной, кроме того, если, по мнению Р. Штайнера, совершенно отказаться от сказок, в которых проливается кровь, дети воспитываются такими чувствительными, что, став взрослыми, падают в обморок при виде капли крови. Это может испортить им всю жизнь. С другой стороны, излишнее повествование о крови может превратить ребенка в кровожадного убийцу, так как для него кровь станет чем-то обыденным. Таким образом, в данной ситуации необходимо крайне осторожно и разумно продумать повествование сказки о кровопролитии, но ни в коем случае не исключать из сказки подобные эпизоды [207, с. 75–96].

На третьем этапе развития, по мысли Рудольфа Штайнера, у подростка начинают формироваться глубокие нравственные чувства – такие как переживание внутреннего удовлетворения или страдания, раскаяние, стыд за свои поступки, а также способность к самооценке и осознанию моральной ответственности.

«Р. Штайнер считал, что наряду с формированием эстетических чувств в этот период развития у ребенка появляются определенные представления о добре и зле,

обнаруживается способность испытывать удовлетворение от морального и отвергать аморальное. В связи с чем у ребенка постепенно формируются нравственные идеалы («моральное начало души»). Нравственные чувства не могут развиваться стихийно, поэтому на данном этапе по-прежнему велика роль воспитателя (педагога), который незаметно для ребенка направляет все его поступки в нужное русло, указывая грань между добром и злом. Происходит формирование чувства ответственности за содеянное, так как в это время происходит осмысление поступков, появляется стремление осуществить свои нравственные убеждения в жизни» [59, с. 16].

На третьем этапе развития (от 14 лет и старше) дети уже способны самостоятельно мыслить, анализировать и делать выводы. Р. Штайнер предлагал строить обучение на основе абстрактного мышления. Ребенок должен научиться мыслить шире, решать трудные задачи, делать сложные умозаключения и т. д. Данный этап развития направлен на то, чтобы дать детям почувствовать, что мир правдив.

Этот период развития «Р. Штайнер считал наиболее проблематичным и сложным для ребенка, поскольку происходят изменения как внешние (физиологическое развитие), так и внутренние (формирование нравственной позиции). Нарушается гармония между душой и телом: дети становятся ранимыми и чувствительными; они еще не стали взрослыми людьми, но и детьми себя тоже не ощущают» [59, с. 16]. Пытаясь акцентировать внимание на своем взрослении, дети стремятся к самостоятельности, самовоспитанию и самосовершенствованию. Поэтому в процессе обучения, согласно педагогике Р. Штайнера, появляются новые предметы, «которые требуют самостоятельности мышления, собственной активности, потребности понимать причинные связи и давать свои оценки» [154, с. 123]. К таким предметам педагог относил физику, химию и астрономию.

Обратим внимание на то, что данный период развития педагог связывал с появлением «третьей телесности», т. е. «астрального тела», которое можно «постичь с помощью представлений из области музыки», так как «все полученное в образах стало живым музыкально-пластическим достоянием души» [59, с. 16].

Третье, или астральное тело, по концепции Рудольфа Штайнера, формируется в период, совпадающий с половым созреванием. Однако сам педагог предпочитал говорить не о «половой зрелости», а о «земной зрелости», подразумевая под этим зрелость чувств, дыхания и как ее естественную часть – физиологическую половую зрелость [59, с. 16].

Именно в этот период, по его мнению, человек впервые становится способным по-настоящему воспринимать и глубоко осмысливать впечатления из окружающего мира. Все, что было накоплено в первые два этапа развития, теперь подвергается внутреннему переосмыслению. Для этого возраста особенно актуальны темы, связанные с правами человека, культурным многообразием, межкультурным взаимодействием и историческими взаимосвязями – например, влияние античной цивилизации на мировую историю или последствия крестовых походов.

На данном этапе Штайнер считал важным, чтобы подросток начал определяться с выбором будущей профессии. Поэтому он рекомендовал максимально насыщать образовательную программу практическими занятиями и деятельностью, приближенной к реальной жизни.

Преподавание, ранее опиравшееся на образность и художественное восприятие, постепенно приобретает более научный и аналитический характер. Стремление понять суть явлений, по мнению Штайнера, ведет к рождению инспиративного познания – способности проникать в глубинные закономерности мира. Инспирация (от нем. *die Inspiration* – «вдохновение», «инспирация», «вдох») рассматривается педагогом как некая мотивация, побуждение к действиям, а также творческое вдохновение, возникающее без каких-либо сознательных усилий.

Предыдущие этапы, согласно воззрениям Р. Штайнера, готовили ребенка к последнему этапу развития. В этот период развивается интеллект. «Все полученное в образах ... усваивается теперь интеллектом» [157, с. 18]. Ребенок достиг половой зрелости, развит физически, и акцент в воспитании ставится на его социальной зрелости. Этот «ребенок должен быть подготовлен к тому, «чтобы он в самом себе мог находить все, что ему надлежит понять, чтобы в своем внутреннем

мире он мог обрести то, что когда-то было для него объектом естественного подражания, а затем – художественного воображения» [157, с. 66]. Иными словами, на трех предыдущих этапах должен быть заложен своего рода фундамент для формирования интеллектуального в человеке. Теперь ребенок уже осознанно воспринимает и усваивает ту информацию и тот опыт, который получил ранее» [59, с. 17].

По мнению Рудольфа Штайнера, на этом этапе развития подросток обретает способность самостоятельно анализировать ситуации, принимать решения и нести за них ответственность. Он постепенно становится для самого себя проводником, педагогом и воспитателем. Процесс самовоспитания, возникающий в это время, стимулирует развитие самопознания и внутренней критичности. Это, в свою очередь, порождает устойчивое стремление к личностному росту и самосовершенствованию.

Этот период педагог связывал с жизненным самоопределением человека: «необходимо приобрести профессию, найти свое место в жизни» [59, с. 17]. По его убеждению, «„Я“ – это дух в человеке, который проявляется через его деятельность» [157, с. 42, 43]. Поведение и поступки личности в этот период все более определяются категорией долга, понимаемого, по выражению Гёте, как «то, что возникает там, где мы любим, где мы сами себе повелеваем». На данном этапе Р. Штайнер говорит о «чисто духовном существе „Я“» [157, с. 42, 43], вокруг которого формируется новая система ценностей и обновленное мировоззрение. В центре этого мировоззрения – человек как активный субъект и творец истории. На первый план выходят такие ключевые приоритеты современности, как расширение прав человека, их интеграция в политическую сферу, защита окружающей среды и другие актуальные социальные и этические задачи.

Таким образом, нравственное становление, согласно концепции Р. Штайнера, связано с четырьмя этапами существования человека.

На первом этапе развития, «от рождения до смены зубов», формируются религиозные чувства. Следует отметить, что «религиозность, по мнению Р. Штайнера, имеет несколько иное значение: имея минимальный жизненный

опыт, ребенок пытается найти объяснение явлениям, происходящим в природе и обществе, не на основе науки, а на базе религиозных верований, определенных духовных представлений, т. е. ребенок интуитивно подражает взрослому, основываясь на вере в правильность своего выбора, поэтому на данном этапе развития очень важен нравственный облик людей, с которыми постоянно контактирует ребенок» [59, с. 15].

На втором этапе, «от смены зубов до полового созревания», согласно воззрениям Р. Штайнера, «развиваются эстетические чувства («эмоциональный отклик на красоту природы, произведения искусства» [157, с. 34]): ребенок учится воспринимать прекрасное, получает представления о красоте, у него формируется художественный вкус, фантазия, художественное воображение. На этом этапе для нравственного воспитания особенно важна окружающая обстановка, в которой дети проводят большую часть времени» [59, с. 14].

Подчеркнем, что «на первых двух этапах формируются нравственные ценности, которые относятся к взаимоотношению между людьми, человеческому достоинству, благу других людей» [59, с. 14].

Согласно антропософской педагогике Рудольфа Штайнера, третий этап онтогенеза – совпадающий с подростковым возрастом и физиологическим созреванием, – знаменуется формированием нравственного сознания. В этот период у подростка складываются четкие представления о добре и зле, усиливается стремление к самостоятельности и личной ответственности, развивается способность к глубоким моральным переживаниям и активно развивается волевая сфера.

В этот момент на нравственность ребенка могут оказывать влияние сверстники, которые входят в его круг общения.

Отметим, что на третьем этапе формируются нравственные ценности, которые характеризуют поведение человека как члена общества, социального существа, принадлежащего к определенной социальной группе.

По мнению Р. Штайнера, четвертый этап развития, начинающийся после завершения полового созревания, характеризуется интенсивным развитием

интеллектуальной сферы. К этому периоду у подростка уже сформированы основные нравственные чувства, сложилось нравственное сознание и проявляется устойчивое нравственное поведение, что создает фундамент для осмысленного и этически ответственного мышления.

На последнем этапе человек становится деятелем, творцом, формируются нравственные ценности, относящиеся к интеллектуальной и духовной деятельности человека, творческим способностям человека, его волевому напряжению, развитию и самореализации.

Таким образом, в антропософской педагогике Р. Штайнера методы и формы нравственного воспитания строго дифференцированы в соответствии с возрастными этапами развития ребенка, отражая динамику становления его эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер. Основываясь на антропософии, педагог выделял способы нравственного воспитания, подходящие для того или иного возрастного этапа, так как он был убежден, что именно таким образом можно акцентировать внимание на заложенных в ребенке природой задатках нравственности и, исходя из этого, развивать их.

К. Н. Вентцель был убежден, что возрастные этапы в нравственном воспитании не следует выделять. Формирование нравственности происходит в процессе воспитания при соблюдении необходимых условий. Сам К. Н. Вентцель называл ряд дисциплин в своей программе «научными предметами». Анализ их содержания и методики преподавания в «Доме свободного ребенка» показывает: за академической формой скрывалась глубокая воспитательная функция – именно в процессе их освоения у учащихся последовательно формируются те нравственные ценности, которые педагог считал основой свободной личности.

2.3. Требования к субъектам образовательного процесса (ученик, учитель, родители) в Вальдорфской школе Р. Штайнера и «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля

Учитель является ключевой фигурой в жизнедеятельности школы. Именно от его подготовки и нравственного начала зависит успех любой педагогической инновации.

В процессе нравственного воспитания действует важнейший закон человеческой психологии, который возник тысячи лет назад в Китае: «посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу» [21, с. 29–30].

Вхождение ребенка в школьную среду сопровождается внимательным, хотя и часто неосознаваемым, наблюдением за поведением взрослых. Проявления грубости, несправедливости или безразличия со стороны педагога не остаются незамеченными ребенком и оказывают существенное влияние на формирование его характера и нравственных ориентиров. Поведение как учителей, так и родителей подвергается глубинной, интуитивной оценке со стороны ребенка. Не менее значимо и воздействие школьного коллектива: нормы и модели поведения сверстников становятся важным ориентиром в процессе социализации.

Учащиеся особенно утомляются на уроках, лишенных живого, естественного взаимодействия. Когда нарушаются привычные принципы общения, дети теряют возможность свободно вступать в диалог с педагогом, задавать уточняющие вопросы, выражать свои переживания или вносить предложения по изменению хода занятия. В то же время расширение прав учащихся способствует росту их личной ответственности, что положительно сказывается на дисциплине в классе. Следовательно, в конфликтных ситуациях наиболее эффективным подходом является не ограничение детских прав, а их расширение, сопряженное с осознанной ответственностью за собственные поступки, рассматриваемой как форма воспитательного воздействия, а не наказания.

Совершенствование методов нравственного воспитания – лишь один из аспектов педагогического процесса. Не менее важна личностная трансформация самого воспитателя: педагог и родитель должны постоянно работать над собой, переосмысливать собственные ценности и образ жизни. Именно от взрослых зависит, сможет ли ребенок стать нравственно зрелой и внутренне свободной личностью. При этом воспитательный процесс носит диалогический характер: дети, в свою очередь, оказывают обратное влияние на взрослых, нередко побуждая их к пересмотру и корректировке собственных моральных установок.

Развитие школы как социального института выступает ключевым фактором общественного прогресса, что обуславливает необходимость постоянного повышения профессионального, культурного и нравственного уровня педагогов.

Важно отметить, что процесс воспитания является двусторонним: не только учителя и родители влияют на ребенка, но и сами дети способны оказывать значительное воздействие на взрослых, иногда ставя под сомнение и изменяя их нравственные убеждения.

Развитие образовательных учреждений является основой прогресса общества в целом. В связи с этим необходимо постоянное повышение социального статуса и образовательного уровня педагогов, что повлечет за собой улучшение качества образования и в конечном итоге – благоприятное воздействие на общество.

Особую актуальность в современной педагогике приобретает сравнительный анализ концепций Рудольфа Штайнера и Константина Николаевича Вентцеля прежде всего в аспекте построения педагогического взаимодействия «учитель – ученик». В этом аспекте проявляется как общая гуманистическая ориентация обоих мыслителей, так и принципиальные различия в трактовке роли педагога, природы педагогического авторитета и механизмов нравственного воздействия на личность обучающегося.

Оба автора трансформируют традиционную функцию учителя: педагог перестает быть субъектом директивного управления и превращается в спутника, проводника и соучастника образовательного пути ребенка. «Оба педагога вносят коренные изменения в деятельность учителя (педагога). Учитель – это не

руководитель, а помощник ученика, его гид в процессе обучения и воспитания. Что, с одной стороны, усложняет работу педагога, а с другой стороны, делает ее интересной, многогранной» [58, с. 147]. Такая переориентация педагогической роли требует от учителя не только профессиональной компетентности, но и глубокой внутренней готовности к диалогу, эмпатии и личностной вовлеченности – качеств, которые выходят за рамки формального исполнения должностных обязанностей.

В этом контексте – а именно, в связи с переосмыслением сущности педагогического взаимодействия и природы учительства – уместно обратиться к теоретическому положению Г. Б. Корнетова, подчеркивающего, что «в разных культурах и эпохах еще до появления школы как «места образования» формируются различные механизмы создания потребности ученика в учителе. В парадигму учительства заложено решение проблемы достижения необходимого впечатления, производимого учителем на обучающегося у него» [81, с. 186]. Это позволяет рассматривать педагогическое влияние не как результат внешнего давления, а как результат внутреннего признания учеником авторитета учителя, возникающего на основе личностной убедительности, духовной зрелости и этической состоятельности педагога. В концепциях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля именно этот аспект – авторитет как следствие личностного воздействия, а не институционального статуса – становится ключевым, хотя и реализуется в каждом случае по-разному: у Р. Штайнера – через антропософское понимание миссии учителя, у К. Н. Вентцеля – через идею свободного сотрудничества и уважения к внутренней автономии ребенка.

В фундаментальных педагогических концепциях Рудольфа Штайнера и Константина Николаевича Вентцеля школа рассматривается не как институт трансляции знаний, а как целостное социокультурное и духовно-нравственное сообщество, в котором органично взаимодействуют три ключевых субъекта образовательного процесса: семья (родители), педагогический коллектив и обучающиеся. Эта триада, по мнению авторов, образует необходимую основу для

реализации гуманистической и антропософской (в случае Р. Штайнера) / свободной и личностно ориентированной (в случае К. Н. Вентцеля) модели воспитания.

Следствием такого понимания стало введение строгих критериев отбора педагогических кадров в учреждениях, основанных на их идеях, – в частности, в вальдорфских школах и «Доме свободного ребенка». В рассматриваемых педагогических моделях учитель выступает не только как участник учебного процесса, но и как медиатор духовных, этических и социальных ценностей, при этом его личность и профессиональная позиция непосредственно формируют качество образовательной среды. Таким образом, педагогический отбор становится не формальной процедурой, а необходимым условием реализации педагогической философии, направленной на гармоничное развитие личности ребенка в контексте живого, осмысленного сообщества.

В воспитательном процессе учитель призван обеспечить ребенку чувство защищенности и относиться к нему как к свободной личности, способной радоваться жизни. К. Н. Вентцель и Р. Штайнер рассматривали педагога в контексте нравственного воспитания не только как носителя, но и как продукт, часть и одновременно творца нравственности.

Важно отметить, что учитель должен обладать устойчивым набором нравственных качеств и соответствовать высоким стандартам культуры межличностных отношений. Прежде всего он обязан видеть в ученике человека – не просто объект усвоения знаний, а целостную личность, достойную уважения и поддержки. Подобный подход позволяет учителю утверждать стиль гуманных отношений и повышать интерес учащихся к жизни в целом. Как указывает К. Н. Вентцель, «воспитывать нравственность могут только те, кто сам истинно нравственен» [81, с. 51]. Это утверждение подчеркивает, что для эффективного нравственного воспитания необходима внутренне обусловленная моральная позиция педагога, который служит примером для своих учеников.

Достижение целей нравственного воспитания, по мнению К. Н. Вентцеля, во многом зависит от примера самих педагогов, то есть ребенку необходимо видеть «нравственные стремления» в любой деятельности педагога, чтобы подражать ему.

Особое внимание К. Н. Вентцель уделял вовлечению семьи в педагогический процесс, рассматривая родительское участие не как дополнительный элемент, а как неотъемлемую составляющую образовательной среды. В 1908 году совместно с единомышленниками он создает «Родительский клуб» – инновационное для своего времени пространство, объединявшее функции просветительского, культурного и практического центра: здесь располагались музей детских игрушек, библиотека, учебные классы и творческие мастерские.

Одной из ключевых задач клуба стало формирование педагогической компетентности родителей – с этой целью были организованы регулярные курсы по теории и практике воспитания. Такой подход отражал глубокое убеждение К. Н. Вентцеля: педагогическая деятельность не может быть эффективной без согласованности между школой и семьей, а также без осознанного участия родителей в формировании ценностных и духовных основ детства.

Принципиальное значение в педагогической системе педагога имел и отбор педагогических кадров. Он считал, что в школу следует приглашать только тех учителей, к которым у детей возникает искренняя симпатия и с которыми они по собственной воле стремятся установить постоянное духовное общение.

Именно эта добровольность – основанная не на принуждении, а на внутреннем доверии и признании – ложилась в основу подлинного педагогического авторитета. Отношения между воспитателем и ребенком, по его мнению, должны строиться на свободном духовном взаимодействии, в результате чего учитель перестает быть просто наставником и становится для ребенка «другом, братом, старшим товарищем» [26, с. 19].

Таким образом, «Родительский клуб» выступал не просто как просветительская инициатива, но как институциональный механизм сплочения родительского сообщества вокруг гуманистической миссии воспитания, направленной на создание единого, доверительного и духовно насыщенного пространства для развития ребенка, – в партнерстве семьи, педагога и самого ребенка.

Примечательно, что сначала занятия в «Доме свободного ребенка» проводили единомышленники К. Н. Вентцеля и родители. Постепенно педагог планировал привлекать учителей для работы с детьми и оставлять на постоянной основе только тех, кого будут любить дети, то есть сами дети должны были выбирать своих воспитателей. Кроме того, К. Н. Вентцель планировал приглашать «случайных посетителей» для проведения занятий в «Доме свободного ребенка», если для этого возникала необходимость.

К. Н. Вентцель, развивая идеи педагогики свободы и личностной ориентации, придавал особое значение профессиональной и личностной трансформации учителя. По его убеждению, педагог – это не просто носитель знаний или исполнитель учебной программы, но «ученый, исследователь и ученик на протяжении всей жизни» [58, с. 147]. Такое понимание роли педагога предполагает постоянное самообразование, рефлексию, открытость к новому опыту и глубокую вовлеченность в процесс познания – не только внешнего мира, но и внутреннего мира ребенка. Учитель, по К. Н. Вентцелю, должен быть не статичной фигурой авторитета, а динамичным субъектом педагогического поиска, чья профессиональная деятельность неразрывно связана с этическим и интеллектуальным саморазвитием.

Этот подход логически вытекает из его требований к родителям: К. Н. Вентцель настаивал на необходимости глубокого, чуткого и осознанного отношения к ребенку как к субъекту собственной жизни. Родители, по его мнению, обязаны не только наблюдать, но и видеть – то есть понимать эмоциональные состояния, потребности и внутренние импульсы ребенка, не навязывая ему внешних шаблонов поведения. «Родители должны увидеть и понять, что ребенок чувствует и что ему действительно нужно» [58, с. 149] – эта установка предполагает отказ от директивности и принуждения как в семейном, так и в школьном воспитании.

Вместо подавления инициативы К. Н. Вентцель предлагал вовлекать детей в активное, творческое участие в жизни семьи и школы, рассматривая их не как пассивных получателей воспитательных воздействий, а как равноправных

участников образовательного и социального процесса. Такое участие способствует развитию у ребенка чувства ответственности, самостоятельности и внутренней мотивации – качеств, которые, по мнению педагога-реформатора, невозможно сформировать в условиях принуждения.

Таким образом, педагогическая философия К. Н. Вентцеля строится на принципе взаимного роста всех участников образовательного процесса: учитель растет через исследование и самообучение, родитель – через эмпатию и понимание, ребенок – через свободное творческое действие. Такой подход формирует гуманистическое, диалогическое и личностно ориентированное образовательное пространство, актуальность которого подтверждается его резонансом с современными практиками инклюзивного и демократического образования.

К. Н. Вентцель постоянно акцентировал внимание на том, что «семейный эгоизм» необходимо изменить на «семейный альтруизм». «Человек должен выполнять роль учителя с самоотдачей, честностью, любовью и терпением, так как карьера преподавателя важна не только для получения средств к существованию, но и для самоудовлетворения и социального развития» [58, с. 147]. Подчеркнем, что так как учебных планов и учебников в «Доме свободного ребенка» не было, дети самостоятельно добывали знания и составляли учебники, обращаясь за помощью к учителям.

К. Н. Вентцель был убежден, что педагог должен любить ребенка и испытывать симпатию к нему, независимо от того, насколько ребенок испорчен. «Любить доброго, хорошего ребенка – не великая заслуга, но полюбить дурного и испорченного ребенка – вот где познается истинное призвание воспитателя» [26, с. 21]. Педагог постоянно повторял, что «...ребенок не вещь, не кукла, не игрушка, не собственность своих родителей и воспитателей, – надо уважать в нем ту свободную человеческую личность, которая в нем скрыта, и надо всеми силами содействовать наиболее полному развитию этой личности» [26, с. 15].

Учителя, согласно мнению К. Н. Вентцеля, занимают одну из ключевых позиций в процессе воспитания и образования, особенно в аспекте формирования нравственности. Как он подчеркивает, «хорошие учителя могут сделать учебный

процесс успешным даже в самых неблагоприятных условиях» [58, с. 148]. Они не только транслируют знания и «создают учебные заведения, но зачастую становятся причиной политических и промышленных революций во всем мире; их взгляды помогли различным обществам обрести самостоятельность и финансовую свободу» [58, с. 148], так как учителя во все времена являлись хранителями нравственных ценностей и ориентиров. Их влияние простирается за пределы классов и учебных планов, отражаясь на более широких процессах социального и культурного развития.

Стоит отметить, что Р. Штайнер требовал от учителей прежде всего того, «чтобы они в каждом ребенке могли увидеть вопрос, ту божественную загадку, которую воспитатель, благодаря искусству воспитания, проникнутого любовью, должен решать до тех пор, пока этот ребенок не найдет сам себя» [73, с. 76, 77]. Поэтому требования, предъявляемые к учителям в Вальдорфской школе, были очень высоки. На одном из педагогических советов Р. Штайнер поставил на повестку дня вопрос об увольнении учителя труда, который, по его словам, «не почувствовал дух школы», невзирая на его профессиональные качества [198, с. 56–58].

Обратим внимание на то, что еженедельные конференции учителей способствовали осуществлению педагогического управления и контроля в школах. Р. Штайнер, несмотря на свою занятость, старался сам проводить собрания и читать для учителей лекции, в ходе которых педагоги делились своими успехами и обсуждали проблемы, возникающие в процессе воспитания, организовывал лекции по антропософии для учителей и родителей [198, с. 56–58].

Следует отметить, что в школе Р. Штайнера существовало наказание за опоздание не только для учеников, но и для учителей [198, с. 56–58]. Такой подход оказывал значимое влияние на нравственное воспитание, поскольку демонстрировал детям, что любые проступки – как в детском, так и во взрослом возрасте – не остаются без последствий.

К. Н. Вентцель также активно участвовал в деятельности «Дома свободного ребенка», беседуя с учителями и родителями, проводя собрания, лекции

и занимаясь написанием статей о воспитании [26, с. 28]. Вопросы содержания и методов воспитания являлись центральными для Р. Штайнера, который рассматривал воспитание с практической точки зрения и учитывал конкретную воспитательную ситуацию, включая индивидуальные особенности как ребенка, так и педагога. В связи с этим он выделял два ключевых условия для эффективного воспитания: изучение природы человека и «духовно-душевное» состояние педагога.

Подготовка учителя в школе Рудольфа Штайнера представляет собой уникальное явление, по своим характеристикам отличающееся от традиционного педагогического подхода. Учитель обязан преподавать все основные дисциплины, что противоречит распространенному мнению о том, что человек способен эффективно работать только в одной области. При этом от учеников требовалась высокая успеваемость по всем предметам. По мнению Р. Штайнера, педагог своим примером демонстрирует детям возможность становления разносторонне развитой личности, обладающей широким кругозором и разнообразными знаниями. В школах, основанных на принципах Р. Штайнера, отсутствовал основной учебный предмет; учителя стремились предоставить детям доступ ко всем дисциплинам, что должно было упростить выбор будущей профессии.

Согласно педагогической антропологии Рудольфа Штайнера, в раннем детстве (особенно в период до 7 лет) формирование личности происходит преимущественно через механизмы подражания и эмоционального отклика на авторитет взрослого. Как отмечает сам Штайнер, «пример и подражание – это метод, с помощью которого происходит обучение ребенка в первые семь лет жизни...» [139, с. 19]. В этом контексте учитель выступает не просто как носитель знаний, но как живой хранитель моральных, эстетических и духовных ценностей, чье поведение, жесты, речь и даже внутреннее состояние становятся образцом для ребенка. Именно поэтому в вальдорфской педагогике особое значение придается личностному авторитету учителя, который формируется не через внешнее давление или административный статус, а через внутреннюю убедительность, целостность и нравственную зрелость педагога.

Штайнер рассматривал учителя как ключевую фигуру нравственного воспитания, ответственную за создание в классе атмосферы уважения, достоинства и социальной гармонии. Поскольку школьная среда может порождать скрытые формы неравенства – например, из-за различий в учебных успехах, – педагог должен активно способствовать выравниванию межличностных отношений между детьми, мягко корректируя дисбалансы и формируя коллектив, основанный на взаимном признании ценности каждого участника. Таким образом, роль учителя выходит далеко за рамки академического преподавания: он становится архитектором этической среды, в которой возможен рост не только интеллектуальный, но и духовно-нравственный.

Это понимание обусловило строгие критерии отбора педагогов в вальдорфские школы. Каждый кандидат обязан был представить подробную автобиографию, в которой, помимо профессиональных и образовательных достижений, особое внимание уделялось морально-этической пригодности к педагогической деятельности – способности к саморефлексии, эмоциональной устойчивости, глубине мировоззрения и готовности к служению детству [199, с. 45–53]. Такой подход подчеркивал: в антропософской педагогике личность учителя является главным «учебным пособием», а его внутренний мир – фундаментом образовательного процесса.

И К. Н. Вентцель, и Р. Штайнер рассматривали главной задачей учителя пробуждение у каждого ребенка внутреннего стремления к учению, поэтому даже кажущиеся сухими и скучными предметы необходимо представлять в живописной и динамичной манере, что мотивирует ребенка к обучению и помогает формировать и развивать способность к обучению на протяжении всей жизни.

Педагоги школы Рудольфа Штайнера и «Дома свободного ребенка» К. Н. Вентцеля стремились прежде всего к созданию надежной и защищенной среды для детей. Они глубоко понимали индивидуальность каждого ученика: как тот воспринимает знания, реагирует на события и взаимодействует с миром. Благодаря этому в учебных заведениях царил теплая, доверительная и доброжелательная атмосфера. Р. Штайнер и К. Н. Вентцель настаивали на том,

чтобы учителя постоянно, буквально на каждом уроке, работали в тесном сотрудничестве с детьми. Их задачей было не просто дать знания, но и воспитать культурных, грамотных личностей, осознающих ценности чести, долга и умения идти на компромисс. Эти принципы воплощались в практике через живые беседы, анализ реальных жизненных ситуаций и обсуждение повседневных примеров.

Подчеркнем, что «Дом свободного ребенка» был новым, уникальным образовательным учреждением благодаря своей необычной организации (община, в которой поселились дети, родители и педагоги). В центре этого учебно-воспитательного содружества находился ребенок, который был окружен ореолом справедливости, свободы, братства. Как писал К. Н. Вентцель: «Школа относится к каждому ребенку как любящая семья», поэтому К. Н. Вентцель требовал, чтобы в «Доме свободного ребенка» обучение смогло заинтересовать детей «трудом, поднять и укрепить активную энергию детского ума, возбудить пытливость и развить умение самим добиваться познаний и пользоваться ими, причем, главное внимание обращается не столько на усвоение и познание, сколько на способы этого усвоения» [26, с. 31].

В учебном процессе учитель, согласно воззрениям К. Н. Вентцеля, должен руководствоваться потребностями ребенка, подробно изучив их. Педагог отмечал, что «вся практика учительской деятельности, имеющей в виду образование детей, должна определяться исключительно интересами детей, а не какими-либо иными сторонними и побочными соображениями» [26, с. 32, 33].

Анализ педагогических концепций Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля позволяет утверждать, что оба педагога определяли для учителей своих учебных заведений одинаковые задачи, которые были направлены на формирование у воспитанников нравственности. Учителя, во-первых, должны поддерживать доверительные отношения между всеми участниками учебно-воспитательного процесса (родители – учителя, учителя – дети, дети – дети), во-вторых, подчеркивать важность значимой повседневной деятельности и труда (приготовление пищи, уборка, стирка, садоводство и т. д.), а также физической активности и изучения природы.

Эффективность образовательного и воспитательного процесса во многом определяется тем, как учащиеся воспринимают педагога и насколько его личный пример становится для них ориентиром. Согласно взглядам Рудольфа Штайнера, учитель должен заслужить у детей не только уважение, но и искреннюю привязанность. Важно, чтобы он был в постоянном живом взаимодействии с классом, глубоко вникал в его внутреннюю динамику, «сливался» с ним и создавал вместе с детьми единое педагогическое целое. Именно это единство, по Р. Штайнеру, служит прочной основой для всестороннего развития каждого ребенка.

Особое значение в вальдорфской педагогике придается преемственности: «один и тот же учитель ведет класс на протяжении всех лет начального и среднего обучения, что способствует укреплению доверия, глубокому пониманию индивидуальных особенностей учащихся и устойчивому развитию учебного сообщества. Учитель принимает класс и продвигается с ним ... до конца школы» [173, с. 90, 91]. В этой связи Р. Штайнер писал, что «...в педагогическом искусстве мы все силы своей души обязаны прилагать к тому, чтобы в период от смены зубов до наступления половой зрелости оставаться для ребенка действительным авторитетом» [173, с. 85].

Согласно педагогической концепции Рудольфа Штайнера, классный руководитель обязан в конце обучения составить подробную характеристику каждого ученика, задавая себе ключевые вопросы: любит ли ребенок этот мир и саму жизнь? Видит ли он красоту в окружающем? Станет ли он способен, покинув школу, творить добро и прекрасное? Именно учитель несет полную ответственность за то, каким будет ответ ребенка на эти вопросы. Такая рефлексивная практика помогала педагогам осознанно усиливать воспитательное воздействие не только бесед, но и самого учебного содержания, наполняя предметы смыслом и нравственной глубиной.

Обратим внимание на то, что Р. Штайнер и К. Н. Вентцель рассматривали учителя как творца, который направляет процесс становления и развития

нравственной личности, помогает в подготовке к самостоятельной жизни, повышает у учащихся интерес к жизни.

Р. Штайнер считал, что учитель должен не только прекрасно разбираться в методике и педагогике, но и быть настоящим экспертом в вопросах «человеческой природы», так как, если «обращаться к тому, чего жаждет эта природа, открывается подход к ребенку и плодотворно сказывается на всей его жизни» [173, с. 85].

Целесообразно отметить, что К. Н. Вентцель рекомендовал в процессе воспитания учитывать врожденную активность ребенка, стремление к самостоятельности во всех видах деятельности: познавательной, художественно-творческой, игровой, в труде, общении. Его мысль о том, что «живой организм развивается путем жизни, функционирования, деятельности», послужила предпосылкой разработки деятельностного подхода к развитию личности, а «признание права педагога на такое педагогическое воздействие, которое по своей направленности совпадает с естественными потребностями ребенка и естественной тенденцией развития личности, приобретает смысл личностно ориентированного подхода, реализуемого в рамках антропоцентрической научной парадигмы» [73, с. 160].

Интересен, на наш взгляд, тот факт, что К. Н. Вентцель был против того, что учитель – это «центральное действующее лицо, которое господствует над детьми» [26, с. 18] в течение всего урока; наоборот, дети должны рассказывать, излагать, показывать, спрашивать, учитель – слушать и отвечать, т. е. на уроке детям следует быть «активными, а не страдательными лицами». Педагог был убежден, что, изменив таким образом роль учителя, возможно сделать его деятельность более плодотворной.

В связи с этим первой задачей учителя К. Н. Вентцель считал – «узнать те естественные пути, по которым уже направлено внимание ребенка, и, взяв эти естественные пути за свою исходную точку, расширять и углублять в том направлении, которое указывается опять-таки естественной эволюцией ума ребенка» [26, с. 18]. Подготовка учителя к уроку должна заключаться не в том,

чтобы составить для детей готовый рассказ, а в том, чтобы принести материал, необходимый для самостоятельного решения той или иной научной проблемы. Ребенок, анализируя ситуацию, должен был свободно размышлять, применяя творческие способности и предлагать собственное решение проблемы. Так, например, ребенку давалось задание составить карту местности, чтобы идти по планируемому маршруту, научиться определять время по солнцу, учитывая, что Земля вращается вокруг Солнца, зная, что каждый час солнце смещается вправо.

По мнению К. Н. Вентцеля, «учитель должен вникать в сущность мировоззрения ученика, изучить индивидуальность каждого ребенка и в соответствии с этим строить план обучения, учитывая возраст и индивидуальные особенности каждого ребенка. Педагогическое давление необходимо полностью искоренить» [29, с. 245].

«Весь процесс обучения, начиная с плана преподавания, должен быть результатом коллективного творчества учителя и ученика. В связи с этим появляется такое понятие, как педагогический такт: педагоги должны прислушиваться к мнению детей, учитывать исключительно их интересы и на основе этого строить план работы» [55, с. 13].

Важно подчеркнуть, что в «Доме свободного ребенка» наказания как метод воспитания не применялись вовсе. Вместо этого педагоги стремились создать такую среду и атмосферу, в которой у ребенка просто не возникало бы желания совершать поступки, требующие наказания. Акцент делался на профилактику – предупреждение нежелательного поведения через формирование внутренней дисциплины, доверия и осознанности, а не через страх или принуждение. Однако, если такие ситуации все-таки произошли, «мягко и кротко надо постараться дать ребенку почувствовать всю ненормальность его поведения, и чем мягче и кротче это будет сделано, тем больше мы будем иметь шансов надеяться на успех» [26, с. 41]. Здесь решающую роль играл педагогический такт – умение учителя предвидеть, мягко направлять и вовремя поддержать, не нарушая внутренней свободы ребенка.

Примечательно, что Р. Штайнер считал возможным, «исходя из природы человека, определить учебный план и учебные задачи для всех лет обучения» [154, с. 91]. То есть школьная жизнь должна подчиняться требованиям и желаниям учеников, а не государственным стандартам. Учебная программа вальдорфских школ строится с глубоким учетом возрастных стадий развития ребенка. Рудольф Штайнер настаивал, чтобы педагоги в совершенстве владели знаниями о каждом из этих этапов, – только так они смогут вовремя и в нужной форме передать детям содержание, соответствующее их внутреннему развитию. Такой подход призван не просто обучать, а бережно стимулировать гармоничный рост личности, поддерживая физическое, эмоциональное и духовное развитие на каждом возрастном этапе.

Подчеркнем, что «Рудольф Штайнер считал образовательный процесс процессом художественным и, следовательно, воспринимал учителя как художника, который должен выявлять присущие ребенку способности, создавая в классе атмосферу, пробуждающую в детях интерес и энтузиазм. Как спроектировать урок в разных условиях (материал, возраст, классная композиция, время, место, ситуация и т. д.) – это художественная проблема, требующая от учителя творческих способностей и присутствия духа. Искусство образования может быть построено только на реальных знаниях человека» [51, с. 17].

Так же, как и К. Н. Вентцель, Р. Штайнер считал, что знания дети черпают не из учебников, а с помощью устной беседы учителя и работы самих учеников. Это во многом усложняет роль учителя, ведь в первые годы обучение осуществляется «эпохами», нет учебников и программ, которых нужно придерживаться. Основная нагрузка ложится на плечи педагога.

Поэтому каждую неделю Р. Штайнер в своих школах организовывал конференции для учителей, которые способствовали их дальнейшему образованию и профессиональному росту. Целью таких конференций было постоянное обновление педагогических знаний и обмен опытом. Кроме того, в ходе этих бесед обсуждались отдельные ученики или целые классы, а также вопросы методики и дидактики.

Таким образом, в круг обязанностей учителя – классного руководителя входило:

- ведение занятий,
- интеллектуальное и духовное развитие личности каждого ученика,
- поддержание крепких дружеских связей между школой и семьей;
- постоянная работа над собой и совершенствование профессионального уровня.

Оба педагога были едины во мнении, что для нравственного воспитания очень важна окружающая среда, которая должна быть тихой, простой, теплой, мирной и позволяющей детям безопасно участвовать в исследованиях и экспериментах. Наглядные материалы должны быть простыми и по возможности изготовлены самими детьми из натуральных материалов.

«Развитие ребенка, по мнению К. Н. Вентцеля, осуществляется в ходе его «взаимодействия с окружающей средой», в процессе «духовного искания ценностей, их создания и воплощения в жизнь». В «Доме свободного ребенка» учителя создавали оптимальную воспитывающую и обучающую среду, которая в ходе общения с другими людьми и взаимодействия с объектами культуры стимулировала активность ребенка» [52, с. 60].

К. Н. Вентцель критиковал традиционные методы обучения, когда «детям показывают и рассказывают, направляя их внимание и управляя их вниманием» [26, с. 101]. Он был противником исключительно репродуктивного метода изучения материала по пожелтевшим пособиям и таблицам, а предпочитал обращаться к урокам на природе, развивал наглядность (целенаправленное использование разнообразных средств – таких как изобразительные материалы (картины, схемы) и реальные объекты, – с целью облегчения восприятия учебного материала, активизации когнитивных процессов обучающихся и повышения эффективности образовательного процесса) и наблюдательность. Педагог проводит резкую параллель: школьные предметы он уподобляет тюремным камерам, поскольку они, по его мнению, жестко ограничивают свободу детской мысли. А отношения «учитель – ребенок» он сознательно противопоставляет

отношениям «господин – раб», подчеркивая, насколько важно избегать в образовании любых форм подавления и иерархического насилия.

«Отметим, что весь учебный процесс в «Доме свободного ребенка» строился на постоянном диалоге учителя и ученика. Основной составляющей обучения и воспитания являлась их совместная деятельность, которая должна была привести ученика к осмысленному и осознанному отношению к любому делу. В «Доме свободного ребенка» педагоги делали ставку на метод, направленный на раскрепощение внутреннего творческого потенциала ребенка. Их задачей было пробудить и бережно поддерживать в учениках дух поиска, любознательности и творчества – так, чтобы каждый ребенок находился в состоянии живой, осознанной и радостной активности. К. Н. Вентцель призывал учителей не давать готовых ответов, а способствовать самостоятельному поиску решения вопросов. „Попробуй сделать так...“ – „Посмотри, что получится...“ – „Сделай выводы...“» [121, с. 245].

Таким образом, К. Н. Вентцель требовал от учителей:

- строить весь учебный процесс в тесной связи с потребностями жизни,
- очень внимательно изучать задатки и способности каждого ребенка,
- развивать детское самоуправление.

Следует особо отметить, что и Р. Штайнер, и К. Н. Вентцель в своих школах делали акцент не на конечных результатах обучения, а на самом процессе жизни – на живом, осмысленном взаимодействии ребенка с миром. Их цель – не просто дать знания, а помочь каждому ребенку вырастить в себе правильное, живое отношение к действительности, одновременно развивая воображение, творческую свободу и внутреннюю активность:

- были созданы возможности для самостоятельной игры с простыми игровыми материалами в качестве основного занятия для маленьких детей,
- все внимание было сосредоточено на реальном, практическом опыте,
- приоритетными являлись художественные занятия, такие как рассказывание историй, музыка, рисование, ритмические игры и т. д.

Педагоги также ставили во главу угла воспитание и подчеркивали, что роль обучения вторична, т. к. обучение служит целям воспитания, а не наоборот. Дети не должны быть эрудитами, они прежде всего должны быть в состоянии решать проблемы и ориентироваться в сложных жизненных ситуациях.

Необходимо отметить, что Р. Штайнер и К. Н. Вентцель были схожи во мнении относительно следующих пунктов:

- «возрождение традиции устного рассказа учителя на материале культурно-исторических преданий (сказки, легенды о святых, басни, библейские истории, мифология народов мира, сцены из древней и средневековой истории, биографии выдающихся исторических личностей и др.);

- особый акцент на художественный и эстетический элемент в преподавании, а также на рукоделие и ремесла, например, в учебный план обоих педагогов входили живопись, музыка, рукоделие, садоводство;

- совместное обучение мальчиков и девочек, а также отсутствие разделения по социально-материальному признаку: школа для всех;

- отмена цифровой оценки (отметки); чтобы каждый мог развиваться свободно, в соответствии со своими индивидуальными особенностями;

- коллегиальное самоуправление образовательным учреждением учителями и родителями;

- совместная работа родителей и учителей, соответствующая общей задаче воспитания» [121, с. 195, 196].

Обратим внимание на то, что учителя школы Р. Штайнера были окружены доверием и любовью своих учеников. Многочисленные источники подтверждают тот факт, что даже после окончания школы учащиеся старались не терять контакт со своими учителями, делились с ними своими профессиональными успехами и достижениями и очень часто обращались за советом и помощью [198, с. 56–58].

Учителя «Дома свободного ребенка» за недолгое время своей работы тоже добились определенных успехов: дети привыкли к труду и совместной деятельности, научились ценить свободу и результаты своего труда. Практикой

своего учебного заведения К. Н. Вентцель внес существенный вклад в трудовое воспитание.

Таким образом, оба педагога ставили перед учителями своих учебных заведений сходные задачи для осуществления целей, направленных на воспитание нравственности:

– нацеливать воспитательный процесс в первую очередь на развитие воли, которая должна стать предпосылкой формирования «культуры интеллекта», основываясь на тех нравственных качествах, которые связаны с состраданием и человеколюбием;

– воспринимать свободу как неотъемлемую часть воспитательного процесса: с одной стороны, все участники учебно-воспитательного процесса должны быть самостоятельными в принятии своих решений, при выражении собственного мнения и т. д., с другой стороны, школа должна быть независима от государства, от политических влияний;

– способствовать равноправию в отношениях «учитель и ученик», «ребенок и родитель», направленному на самостоятельную творческую активность ребенка.

Результатом педагогической деятельности становится уникальная и неповторимая личность. В этом контексте педагоги и родители выступают в качестве ключевых фигур в процессе формирования личности ребенка.

Для достижения эффективных результатов в воспитании и образовании педагоги должны прилагать значительные усилия, направляя свою деятельность не только на обучение, но также на самовоспитание и саморазвитие. Это подразумевает необходимость постоянного профессионального роста и развития в различных областях знаний.

Педагог должен обладать широким спектром навыков и качеств, а также стремиться к самосовершенствованию на протяжении своей деятельности. Таким образом, постоянное саморазвитие становится важным аспектом успешной педагогической практики.

Выводы по главе 2

Ретроспективный анализ подходов К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера с позиции компаративистики открывает новые горизонты для переосмысления современного понимания нравственного воспитания. Проведенное исследование способствует формированию научного понимания эволюции нравственного воспитания и обогащает существующий педагогический опыт в области становления нравственных ценностей, что является необходимым условием для разработки оригинальной, целостной системы нравственного воспитания.

Основные принципы нравственного воспитания, предлагаемые двумя педагогами, имеют значительное число общих черт, однако методы и способы их реализации заметно различаются. Различия в понимании нравственности у Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля наглядно отражают их философско-мировоззренческие позиции, а также культурные контексты, которые определяют их педагогические подходы.

Система нравственного воспитания К. Н. Вентцеля основана на его убеждении в общественной природе человека и строится по принципу «от общества к личности». Согласно его взглядам, человек существует ради общества, а его нравственное становление должно происходить в гармонии с ценностями социума. Учебное заведение педагога было организовано как община, где участники воспитательного процесса жили и работали сообща. Совместная деятельность в коллективе оказывала значительное влияние на формирование личности ребенка.

В отличие от К. Н. Вентцеля, Р. Штайнер строил свою систему нравственного воспитания на индивидуальных особенностях каждого ребенка, учитывая его темперамент и возраст. Подход Р. Штайнера можно охарактеризовать как основанный на природном факторе – от воспитания личности к формированию общества (от личности к обществу). Для педагога потребности человека занимали центральное место, что подразумевало, что общество должно служить интересам личности.

Рудольф Штайнер, опираясь на свои антропософские знания, проводил глубокий анализ индивидуальности каждого ребенка и обучал этой методике педагогов вальдорфских школ. Антропософия – с ее целостным пониманием человеческой сущности – легла в основу системы нравственного воспитания, разработанной Р. Штайнером. Хотя значение коллектива для личностного роста признавалось, его подход был направлен не на то, как общество формирует личность, а на то, каким должен быть ребенок, чтобы в будущем стать гармоничным и полноценным членом общества.

Изучение подходов реформаторов подчеркивает важную роль педагога в системе нравственного воспитания. По мнению Р. Штайнера, основная задача педагога заключается в понимании четырех «тел» человека (*physischer Leib*, *Lebensleib*, *Empfindungs-oder Astralleib*, *Ich-Leib*) и целенаправленной работе с ними. Он утверждал, что «знание соответствующих законов должно быть положено в основу искусства воспитания и обучения», подчеркивая, что «искусство воспитания может быть построено лишь на основе подлинного познания существа человека».

Р. Штайнер также выделял ключевые возрастные этапы, опираясь на особенности физиологического развития, что свидетельствует о его глубоком понимании индивидуальных потребностей учащихся.

К. Н. Вентцелем была четко обозначена целевая программа формирования нравственных ценностей. К ним педагог относил:

- 1) личностные,
- 2) внеличностные (семья, общество, народ, человечество в зависимости от степени развития человечества и отдельной личности).

Эти две группы педагог разделил на три подгруппы:

- самосохранение / забота о самосохранении других,
- счастье / забота о счастье других,
- самосовершенствование и саморазвитие / забота о самосовершенствовании и саморазвитии других.

Несмотря на различия в подходах к подготовке педагогов в вальдорфских школах и «Доме свободного ребенка» К. Н. Вентцеля, оба педагога подчеркивали важность структуры школьного сообщества, в котором, по их убеждению, должны быть представлены три ключевых субъекта образовательного процесса: родители, учителя и дети.

У обоих педагогов был установлен жесткий отбор учителей, что подчеркивает высокие требования к моральным и профессиональным качествам педагогов. Учитель, как ключевая фигура воспитательного процесса, призван не только обеспечить ребенку чувство защищенности, но и относиться к нему как к свободной личности, способной наслаждаться жизнью. По мнению К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера, учитель выполняет функцию творца нравственности, что говорит о глубоких философских основах их педагогической практики.

К. Н. Вентцель и Р. Штайнер считали важнейшей задачей учителя побуждение у каждого ребенка внутреннего стремления к обучению. Этот аспект требует от педагога умения представлять даже самые «сухие» и скучные дисциплины в живописной и динамичной манере. Такой подход не только мотивирует ребенка к обучению, но и способствует формированию способности к самообучению на протяжении всей жизни.

Учителя, работающие в традициях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, стремятся создать в учебных заведениях теплую и доброжелательную атмосферу, поддерживающую у ребенка чувство стабильности и защищенности. Такое взаимодействие помогает создать гармоничную учебную среду, где ценится мнение и эмоциональное состояние каждого ученика.

Учителям предписывалось не только научить детей грамоте и привить культуру, но и дать им представление о таких фундаментальных понятиях, как честь, долг, право и компромисс. Этот аспект образования отражает комплексный подход, который аккумулирует как когнитивные, так и нравственные ориентиры, подчеркивая важность формирования гармоничной личности. Особое значение в нравственном воспитании учащихся Р. Штайнер и К. Н. Вентцель придавали

личности учителя, подчеркивая, что такие моральные качества, как ответственность, справедливость, трудолюбие, порядочность, честность и терпимость, являются неотъемлемой частью его профессиональной деятельности.

Таким образом, подходы К. Н. Вентцеля и Р. Штайнера к подготовке учителей и воспитанию детей, несмотря на их особенности, имеют множество общих черт. Оба педагога подчеркивают значимость человеческого взаимодействия, эмоционального комфорта и нравственного развития в образовательном процессе, что делает их философии актуальными и в настоящее время.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования нами были сформулированы следующие выводы.

Изменения и преобразования, происходящие в современном обществе, оказывают значительное влияние на ценностные ориентиры подрастающего поколения, что, в свою очередь, зачастую приводит к разрушению традиционных нравственных ценностей. В условиях быстро меняющейся социокультурной среды формируется потребность в разработке эффективных механизмов воспитания нравственности у молодежи.

Актуальность этой задачи обусловлена необходимостью формирования у молодых людей устойчивых моральных ориентиров, которые помогут им успешно социализироваться и адаптироваться к современным реалиям. Воспитание нравственных ценностей становится важной составляющей образовательного процесса, направленного на развитие целостной и ответственной личности. Таким образом, перед педагогической общественностью стоит вызов – необходимость эффективного внедрения нравственного воспитания в систему образования, что предполагает использование как традиционных, так и инновационных подходов, способствующих духовному и моральному развитию молодежи.

Нравственные ценности, на протяжении веков передаваемые из поколения в поколение, подвергаются значительным изменениям и зачастую разрушению под воздействием социокультурных трансформаций в жизни современного общества. Исследование еще раз убедило нас в том, что многие идеи педагогов прошлого, касающиеся нравственного воспитания, вновь обретают актуальность в современных условиях.

Возврат к историческому опыту воспитания может послужить основой для пересмотра и переосмысления методов и подходов, которые зарекомендовали себя как эффективные в прошлом. Важно учитывать, что традиционные ценности и педагогические практики способны не только обогатить современное

воспитание, но и помочь адаптироваться к новым вызовам, с которыми сталкиваются как дети, так и образовательные системы. Таким образом, изучение педагогических концепций прошлого представляет собой важный шаг к разработке более гармоничного и целостного подхода к нравственному воспитанию в условиях современности.

Именно сопоставлению идей прогрессивных педагогов – представителей реформаторской педагогики рубежа XIX–XX веков и было посвящено данное исследование.

Вся целевая программа исследовательского проекта была реализована. Было установлено, что на их педагогическую деятельность Рудольфа Штайнера и Константина Николаевича Вентцеля оказывали значительное влияние социокультурные факторы, а также политическая и экономическая ситуации как в их странах, так и на международной арене. В данной работе проведен сравнительный анализ педагогических концепций основных двух выдающихся педагогов в аспекте нравственного воспитания. Оба мыслителя работали в конце XIX – начале XX века, но представляли разные страны, что делает их подходы особенно интересными для изучения.

В рамках педагогических взглядов Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля были выделены ключевые нравственные ценности, которые определяют человека как личность, гражданина общества и творческого деятеля. Сравнительный анализ этих концепций позволил не только выявить различия и общие черты в их подходах, но также обозначить важные аспекты, которые могут быть актуальны и применимы в современном образовательном процессе.

Анализ педагогических концепций Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля свидетельствует о том, что их идеи не только отражают, но и органично вписываются в широкомасштабные социокультурные трансформации, рубежа XIX –XX веков. Их подходы представляют собой осмысленный педагогический отклик на глубинные изменения в культуре, философии, психологии и социальной сфере эпохи. Они внесли свой вклад в осмысление школы, ориентированной на ребенка, уделили большое внимание формированию нравственности как

ключевому компоненту воспитания. Формирование их концепций происходило на фоне глубоких политических, экономических, социальных и культурных изменений, что объективно обусловило взаимодействие социально-педагогических и философско-мировоззренческих факторов, оказавших значительное влияние на их педагогическую практику.

В работе продемонстрировано, что, в соответствии с педагогическими концепциями Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля, каждый ребенок рассматривается как субъект своего собственного формирования и развития. Оба педагога акцентировали внимание на необходимости уважительного и внимательного отношения учителей и воспитателей к интересам и потребностям детей, что может служить основой для организации образовательного процесса.

Ключевым аспектом в этом контексте является поддержка инициативы ребенка в поиске решений проблем и выражении собственного мнения. Это предоставляет ему возможность ощутить свободу, реализовать свою индивидуальность и утвердить себя как полноценного члена общества.

Ценными предстают выводы обоих педагогов о том, что при осознании своей самобытности и самостоятельности ребенок начинает по-иному воспринимать процесс обучения и воспитания, а также проявляет более уважительное и ответственное отношение к жизни и окружающим. Такой подход способствует формированию стремления быть полезным для других, что, в свою очередь, укрепляет социокультурные связи и развивает альтруистические качества личности.

Рудольф Штайнер и Константин Николаевич Вентцель рассматривали воспитание свободной личности как фундамент нравственного становления человека. При этом оба педагога подчеркивали: подлинная свобода не означает вседозволенность – она требует внутренней дисциплины. Именно поэтому они настаивали на первоочередном развитии волевых качеств: умения управлять собой, принимать осознанные решения, нести ответственность. По их убеждению, именно воля – а не интеллект – должна формироваться в ребенке в первую очередь,

поскольку именно она становится опорой для нравственного выбора и подлинной свободы.

Идея Р. Штайнера о том, что каждый человек представляет собой источник нравственности, является очень знаковой, поскольку нравственность является системой внутренних убеждений, способных оказывать влияние на жизнь других людей и, следовательно, на общество в целом.

Призыв К. Н. Вентцеля относиться к нравственности как к осознанной деятельности, ориентированной на саморазвитие и самосовершенствование личности звучит сегодня очень актуально.

Как представитель космизма, он утверждал, что каждый ребенок является неотъемлемой частью Космоса и Вселенной. Преобразования человечества, по К. Н. Вентцелю, должны начинаться с создания небольшой, сплоченной группы людей, которую он называл «общиной», рассматривая ее как ядро будущих глобальных изменений. В рамках этой концепции был создан «Дом свободного ребенка» и разработана программа, содержащая основные нравственные стремления человека, направленные на общее благо Космоса и Вселенной.

В ходе исследования были детально изучены методы нравственного воспитания, используемые К. Н. Вентцелем в «Доме свободного ребенка», включающие беседу и наблюдение. Это подчеркивает важность диалога и внимательного отношения к детям как к активным участникам процесса воспитания. Данные методы способствовали не только формированию нравственности, но и развитию индивидуальности каждого ребенка в контексте его связи с окружающим миром.

К. Н. Вентцель подчеркивал значимость инициативы ребенка в обсуждении нравственных вопросов, рассматривая задачу педагога и воспитателя в создании благоприятной атмосферы, способствующей таким диалогам.

В результате исследования было выявлено, что при изучении различных предметов в учебном заведении К. Н. Вентцеля детей ориентировали на формирование бережного отношения к окружающему миру, а также на заботу о себе и других. Например, естествознание служило целью изучения природы и

физиологии, что проявлялось в наблюдении за собственным телом, уходе за больными, знакомстве с основными правилами гигиены и оказания первой медицинской помощи. Обществоведение, в свою очередь, способствовало усвоению социологических понятий, таких как «общество», «хозяйство», «труд», «право» и так далее [59, с. 15].

Педагогические беседы, основанные на реальных жизненных ситуациях и событиях, способствовали формированию у детей представления об идеальном, справедливом обществе. Таким образом, подход К. Н. Вентцеля к организации образовательного процесса включал в себя как теоретические, так и практические аспекты, способствующие формированию целостного представления о нравственности и социальном взаимодействии.

Изучение источников показало, что повседневная жизнь «Дома свободного ребенка» основывалась на заботе о благополучии и счастье всех членов общины, например, покупка продуктов питания с учетом предпочтений и возраста всех проживающих в «Доме свободного ребенка», изготовление игрушек и наглядного материала старшими детьми для младших, занятия общественно полезным трудом.

В отличие от К. Н. Вентцеля, Р. Штайнер был убежден, что нравственность заложена в природе человека, поэтому посредством антропософии необходимо, изучая природу человека, пробудить в нем нравственность, стимулировать ее развитие. Этому в полной мере должен способствовать процесс обучения и воспитания. Начиная с раннего возраста, учителя вальдорфских школ старались подчеркнуть, насколько прекрасен окружающий их мир (дети слушают и читают сказки, разучивают, сочиняют и цитируют стихи о природе, временах года, о ремеслах и профессиях, составляют рассказы о себе, своей семье, домашнем питомце, акцентируя внимание на уважении и любви окружающих, учатся ценить прекрасное и развивают любовь к творчеству).

Важным в подходе Р. Штайнера при выборе материала для учебных занятий было то, что он был связан, как правило, с такими темами, как права человека, культурные и межкультурные связи, например, изучение греко-римской культуры, крестовые походы, их влияние на историю и культуру до нашего времени.

И на заключительном этапе обучения подчеркивалось значение человека как творца истории: образ человека, индивидуум и общество, человек и природа (техника) в новом времени вплоть до наших дней. Обучающиеся знакомились с многочисленными открытиями (электричество, химия, атомная энергия и т. д.). Актуализируются такие аспекты, как расширение прав человека; их перевод в сферу политики (конституции разных стран, реализация конституционных прав; международный аспект: права народов и т. д.).

В процессе сопоставительного анализа педагогических концепций Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля установлено, что оба педагога акцентировали внимание на ценности человека как индивидуальности. Каждый индивид, согласно их взглядам, должен ценить как себя, так и окружающих, совершая действия, направленные на благо как собственного развития, так и благополучия других.

Уважение к самому себе и отношение к другим с аналогичной благожелательностью формируют основу нравственности, что является ключевым постулатом в педагогической философии обоих авторов. Таким образом, общепринятые моральные нормы, выдвинутые Р. Штайнером и К. Н. Вентцелем, служат основой для формирования гармоничного и ответственного отношения к окружающему миру и обществу.

Многие идеи Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля удивительно актуальны и находят отклик в современных подходах к нравственному воспитанию молодежи. Их педагогические установки – ориентация на личностный смысл, развитие совести, ответственности и внутренней свободы – перекликаются с ключевыми целями сегодняшнего морального образования. При этом оба педагога подчеркивали: формирование нравственных качеств невозможно без правильно организованной деятельности, в которой ребенок – не пассивный слушатель, а активный участник, осознающий ценности через опыт, выбор и рефлексию.

Изучение педагогического наследия Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля убедило, что ключевым условием становления нравственного сознания и поведения

выступает целостная педагогическая организация всей жизни ребенка, учитывающая его возрастные и индивидуальные особенности.

Оба педагога едины во мнении, что нравственный опыт, накопленный в результате совместной деятельности взрослых и детей, чрезвычайно важен для нравственного воспитания.

Педагогический опыт Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля доказывает, насколько в процессе воспитания важны сотрудничество и совместная работа педагогического треугольника: педагоги – дети – родители. Результатом всего этого стали у обоих педагогов прекрасные театральные постановки, организация праздников, совместно выращенный урожай.

Оба педагога предъявляли профессионально-личностные требования к кандидатам на должности учителей в своих образовательных учреждениях. В их педагогической концепции центральное место отводилось постоянному совершенствованию в различных областях знания: по их убеждению, учитель должен обладать широким спектром компетенций и личностных качеств, что предполагает устойчивую установку на непрерывное саморазвитие и профессиональный рост. Важно, чтобы педагог воспринимался учениками и родителями как полноценная личность, а не только как носитель образовательной информации. Это подчеркивает значимость гуманистического подхода в образовательном процессе, ориентированного на развитие личности как целостной сущности.

Ключевым исходным условием профессиональной подготовки педагога в традициях Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля выступает не столько владение методиками, сколько личностная позиция: искреннее отношение к жизни и человеку, живой интерес к миру во всем его многообразии и глубокая внутренняя ответственность за духовное становление детей. Акцент на развитии у учеников способности рефлексировать собственный опыт, формируя у них устойчивые привычки нравственного самоосмысления и осознанного отношения к жизни является релевантным и в современной школе. Р. Штайнер и К. Н. Вентцель придавали особое значение роли педагога в процессе нравственного воспитания

учащихся, рассматривая такие моральные качества, как ответственность, справедливость, трудолюбие, порядочность, честность и терпимость в качестве неотъемлемого компонента его профессиональной деятельности.

Таким образом, исследование позволяет сделать вывод: несмотря на различия в национальной принадлежности, философских взглядах и культурно-психологическом контексте, как Р. Штайнер, так и К. Н. Вентцель внесли значимый и оригинальный вклад в развитие нравственного воспитания подрастающего поколения. Оба педагога не только оставили после себя глубокие теоретические труды по вопросам морального формирования личности, но и предложили практические модели работы учителя, направленные на осознанное воспитание нравственных ценностей у учащихся. Особое значение они придавали созданию единой воспитательной среды, объединяющей всех участников образовательного процесса: детей, педагогов и родителей. При этом оба подчеркивали неразрывную взаимообогащающую связь между семьей и школой как основу нравственного становления ребенка.

Несмотря на масштабные социальные и политические перемены как в мире, так и в отдельных странах, вальдорфские школы сохранили свою педагогическую самобытность и по сей день развиваются в русле идей, заложенных их основателем – Р. Штайнером. Иная судьба постигла педагогический проект К. Н. Вентцеля: его начинания были прерваны – в первую очередь из-за неприятия официальной идеологии того времени. Его эксперимент остался нереализованным в полной мере и не получил системного продолжения.

Хотя все поставленные в исследовательском проекте задачи были выполнены в качестве перспективных направлений исследования этой важной темы можно было бы предложить 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Архивные материалы

1. Научный архив Российской академии образования (НА РАО). Ф. 23. Личный фонд К. Н. Вентцеля. Д. 5, 12, 18. Л. 10–12, 45, 77–79.

Литература

2. *Азаров, Ю. П.* Искусство воспитывать: книга для учителя. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.

3. *Амонашвили, Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996. – 494 с.

4. *Аринина, О. Н.* Воспитание через подражание или авторитарное воздействие // Вальдорфская педагогика. – 1998. – № 2. – С. 23–25.

5. *Аринина, О. Н.* Волшебные силы детства // Вальдорфская педагогика. – 1996. – № 1. – С. 23–27.

6. *Астафьева, Е. Н.* Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурылина / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 38–53.

7. *Бахтин, Н. Н.* Руссо и его педагогические воззрения // Русская школа. – 1912. – № 9–12. – 84 с.

8. *Безрогов, В. Г.* Язык, сознание, культура // Человек. – 2006. – № 2. – С. 172–174.

9. *Бердяев, Н. А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. – М.: Наука, 1990. – 342 с.

10. *Бим-Бад, Б. М.* О перспективе возвращения педагогической антропологии // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 38–43.

11. *Бим-Бад, Б. М.* Образование для свободы в России // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 3–8.

12. *Бим-Бад, Б. М.* Воспитание человека обществом и общества человеком / Б. М. Бим-Бад // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 8–10.

13. *Бим-Бад, Б. М.* Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
14. *Бим-Бад, Б. М.* Педагогические течения в начале XX в.: Лекции по антропологии и философии образования. – М., 1994. – 117 с.
15. *Блок, М.* Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
16. *Богуславский, М. В.* Мир вступает в век Человека // Воспитание школьников. – 1988. – № 5. – С. 12–14.
17. *Богуславский, М. В.* Слово о Вентцеле // Свободное воспитание. – Вып. 1. – М., 1992. – 15 с.
18. *Богуславский, М. В.* Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX века // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 72–75.
19. *Богуславский, М. В., Милованов, К. Ю., Овчинников, А. В.* Обоснование процесса духовно-нравственного воспитания школьников на основе традиционных ценностей в отечественной педагогике второй половины XVIII – первой четверти XXI века / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов, Овчинников А. В. // Проблемы современного образования. 2024. № 4. С.78-91.
20. *Борисова, Н. Ю.* Социально-педагогические идеи Р. Штайнера и их применение в мировом и отечественном образовании: дис. ... канд. филос. наук: 13.00.01 / Н. Ю. Борисова. – М., 2002. – 213 с.
21. *Боккескофф, Й., Пинский А. А.* Что такое вальдорфская педагогика? // Семья и школа. – 1990. – № 10. – С. 29–31.
22. *Брохман, И.* Что такое вальдорфская педагогика (статья из Дании) / И. Брохман // Семья и школа. – 1990. – № 11. – С. 9–11.
23. *Булгаков, С. Н.* Христианство и штейнеринство / С. Н. Булгаков // Переселение душ: сборник статей. – М., 1994. – 290 с.
24. *Валеев, А. А.* Концепция свободного воспитания Александра Нейла и ее реализация в практике школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Валеев. – Казань, 2001. – 212 с.

25. *Вентцель, К. Н.* Этика и педагогика творческой личности: Проблема нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания. – М.: Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1911–1912. (Педагогическая библиотека) Т. 1: Этика творческой личности. – 1911. – 388 с.
26. *Вентцель, К. Н.* Новые пути воспитания и образования детей / К. Н. Вентцель. – М.: Земля и фабрика, 1923. – 150 с.
27. *Вентцель К. Н.* Основные задачи нравственного воспитания // Вестник воспитания. – 1896. – № 2. – 15 с.
28. *Вентцель, К. Н.* В чем основа воспитания и образования // Русская школа. – 1910. – № 8. – 14 с.
29. *Вентцель, К. Н.* О высшем принципе нравственности / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности (проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного воспитания). Т. 1. – М., 1911. – С. 244–317.
30. *Вентцель, К. Н.* Опыт создания самоуправляющейся общины детей как средства воспитания // Свободное воспитание. – 1911–1912. – № 6. – С. 28–32.
31. *Вентцель, К. Н.* Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Свободное воспитание: хрестоматия / сост. и авт. вступ. статьи Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 224 с.
32. *Вентцель, К. Н.* Провозглашение декларации прав ребенка // Педагогические теории, системы и технологии: хрестоматия / под ред. Е. Н. Селиверстовой, Л. И. Богомоловой и др. – ВГПУ, 1998. – С. 11–17.
33. *Вентцель, К. Н.* Свободное воспитание есть содействие саморазвитию и формированию творческой личности-индивидуальности // Педагогические теории, системы и технологии: хрестоматия / под ред. Е. Н. Селиверстовой, Л. И. Богомоловой и др.) – ВГПУ, 1998. – С. 17–23.
34. *Вентцель, К. Н.* Среда как фактор нравственного воспитания // Образование. – 1900. – № 16. – С. 19–36.
35. *Вентцель, К. Н.* Формула развития жизни // Образование. 1900. – № 7. С. 103–243.

36. *Венцель, П.* Самоуправление в вальдорфской свободной школе – пока дело будущего // Педагогика свободы: Альманах вальдорфской педагогики (Московский Институт вальдорфской педагогики) – Вып. 3. М., 1995. – С. 16–31.
37. Воспитание к свободе. Альманах вальдорфской педагогики. – 1994. – № 2. – 80 с.
38. *Вульф, Г.* Вальдорфские школы // Вальдорфская педагогика. – 1996. № 1. – С. 5–8.
39. *Вульфсон, Б. Л.* Предмет и задачи сравнительной педагогики / Б. Л. Вульфсон // Методические вопросы сравнительной педагогики: сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 3–12.
40. *Вульфсон, Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М., 1998. – 272 с.
41. *Газман, О. С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
42. *Гелашвили, И. Н.* Философско-антропологические воззрения К. Н. Вентцеля: дис. ... канд. филос. наук / И. Н. Гелашвили. – М., 2003. – 147 с.
43. *Герbart, И. Ф.* Общая педагогика, выведенная из цели воспитания / И. Ф. Герbart // Избр. пед. соч. – М.: УчПедГиз, 1940. – С. 148–280.
44. *Гречин, Б. С.* Реализация идей педагогики Р. Штейнера в современной педагогической системе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Б. С. Гречин. – Ярославль, 2007. – 24 с.
45. *Грюнелиус, Э. М.* Вальдорфский детский сад / Э. М. Грюнелиус. – М., 1992. – 66 с.
46. *Данилова, Л. Н.* К. Д. Ушинский и становление сравнительной педагогики в России / Л.Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 8-20.
47. *Данилова, Л. Н.* Культурологические основания педагогического взаимодействия в школах Японии / Данилова Л.Н. // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. Т. 16. № 3 (56). С. 248-260.

48. Декларация прав ребенка // Народное образование. – 1993. – № 5. – С. 22–40.
49. *Джурицкий, А. Н.* Зарубежная школа: Современное состояние и тенденции развития. – М., 1993. – 192 с.
50. *Джурицкий, А. Н.* История зарубежной педагогики. Учеб. пособие для вузов. – М.: Издательская группа «ФОРУМ» – «ИНФРА», 1998. – 272 с.
51. *Долганова, Н. В.* Антропософская педагогика Рудольфа Штайнера / Н. В. Долганова // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 1 (106). – С. 17–19.
52. *Долганова, Н. В.* Антропософские идеи в советской и зарубежной педагогике / Н. В. Долганова, Т. И. Колесникова // Вестник современных исследований. – 2019. – № 3.6 (30). – С. 57–60.
53. *Долганова, Н. В.* Гуманизация образования в контексте педагогики свободы / Н. В. Долганова // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 10 (103). – С. 56–58.
54. *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.
55. *Долганова, Н. В.* Концепция свободного воспитания в педагогическом наследии К. Н. Вентцеля / Н. В. Долганова // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 3 (108). – С. 12–14.
56. *Долганова, Н. В.* Организация учебного процесса в вальдорфской школе / Н. В. Долганова // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 12 (42). – С. 197–200.
57. *Долганова, Н. В.* Основные принципы воспитания в «Доме свободного ребенка» / Н. В. Долганова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 27. – С. 1473–1477.
58. *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 Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию

высшего педагогического образования во Владимирской области, Владимир, 22 ноября 2019 г. / Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: ООО Изд-во «Шерлок-пресс», 2019. – С. 146–149.

59. *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.

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

61. *Донгаузер, Е. В.* Особенности духовно-нравственного становления личности в педагогике Рудольфа Штайнера / Е. В. Донгаузер // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 139–145.

62. *Дрозд, К. В.* Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект: учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Изд-во ВлГУ, 2015. – 324 с.

63. *Дрозд, К. В.* Проектирование образовательной среды: учебное пособие для вузов / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2023. – 437 с.

64. *Друкер, П. Ф.* Энциклопедия менеджмента / пер. с англ. – М., 2004. – 362 с.

65. *Загваздина, Т. Г.* Отбор содержания гуманитарных дисциплин с ориентацией на его развивающий потенциал: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. Г. Загваздина. – Тюмень, 1996. – 169 с.

66. *Загвоздкин, В. К.* Теория и практика применения стандартов в образовании. – М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2011. – 344 с.

67. *Загвоздкин, В. К.* Как оценить работу школы, если школа – вальдорфская / В. К. Загвоздкин // Первое сентября. – 2000. – № 53. – С. 4.

68. *Загвоздкин, В. К.* О вальдорфской педагогике и ее критиках / В. К. Загвоздкин // Человек. – 1998. – № 1. – С. 153–159.
69. *Загвоздкин, В. К.* Педагогическая биография Рудольфа Штайнера / В. К. Загвоздкин // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 75–81.
70. *Зайцев, В. В.* Принцип свободы в построении начального образования: методологические основы, исторический опыт и современные тенденции: монография / В. В. Зайцев. – Волгоград: Перемена, 1998. – 383 с.
71. *Зильберберг, И. И.* Антропософия и жизнь: личный опыт / Илья Зильберберг. – М.: Титуфель, 2012. – 791 с.
72. *Иванов, Е. В.* Свободное воспитание как педагогическое направление в Западной Европе в первой трети XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Иванов. – СПб., 1996. – 201 с.
73. Историко-педагогический ежегодник. 2016 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 94). 2016. – 232 с.
74. *Кантор, К. М.* Двойная спираль истории: Историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 904 с.
75. *Каптерев, П. Ф.* Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. – Изд. 2-е, доп. – СПб.: Земля, 1914. – 211 с.
76. *Караковский, В. А., Новикова, Л. И., Селиванова, Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.
77. *Карлгрен, Ф.* Воспитание к свободе. Педагогика Р. Штайнера. Из опыта международного движения вальдорфских школ / Московский Центр вальдорфской педагогики. – 1993. – 267 с.
78. *Кехлер, Хельга.* Особое значение раннего детства // Вальдорфская педагогика. – 1998. – № 2. – С. 20–23.
79. *Корнетов, Г. Б., Богуславский, М. В.* Вентцель. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1999. – 214 с.

80. *Корнетов, Г. Б., Богуславский, М. В.* Космическая педагогика Константина Вентцеля / Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский // Свободное воспитание. – М., 1993. – № 2. – С. 10–14.
81. *Корнетов, Г. Б.* Теория и практика образования в фокусе историко-педагогических исследований: достижения, проблемы, перспективы: монография / под ред. Г. Б. Корнетова; Мин-во образования Московской обл., Корпоративный университет развития образования. – М.: КУРО, 2024. – (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 155). – 353, [3] с.
82. *Корнетов, Г. Б.* Теория истории педагогики: монография / Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – М.: АСОУ, 2013. – (Сер. «Историко-педагогическое знание»; вып. 62). – 364 с.
83. *Корнетов, Г. Б.* Дидактические максимы учителя Куна: к 2575-летию Конфуция / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании – 2024. – № 3 (93). – С. 4–10.
84. *Краних, Э. М.* Подготовка учителей для свободных школ / Э. М. Краних // Вальдорф-дайджест. Вып. 2. – М.; Красноярск: Изд-во Центра вальдорф. педагогики, 1992. – С. 60–63.
85. *Краних, Э. М.* Свободные вальдорфские школы. – М.: Парсифаль, 1992. – 32 с.
86. Краткий словарь по философии / [Азаров Н. И., Айзикович А. С., Аникеев Н. П. и др.; под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина]. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.
87. *Кудрицкая, Е. В.* Гармонизация воспитательных отношений в педагогическом наследии К. Н. Вентцеля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Кудрицкая. – Смоленск, 2008. – 21 с.
88. *Куприна, Е. В.* Развитие социального воспитания в вальдорфских школах Германии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Куприна. – Тула, 2002. – 44 с.
89. *Линденберг, К.* Рудольф Штайнер. Биография / К. Линденберг. – М.: Парсифаль, 1995. – 224 с.

90. *Лихачев, Б. Т.* Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М., 1998. – 464 с.
91. *Любезнова, Ю. В.* Духовно-нравственное воспитание молодого поколения // Проблемы педагогики. – М., 2016.– № 2 (13). – С. 28–32.
92. *Макаров, М. И.* Провиденциалистская идея воспитания в отечественной педагогической мысли XI – нач. XXI в // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 2 (29). – С. 99–105.
93. *Малькова, З. А., Вульфсон, Б. Л.* Сравнительная педагогика. – М., 1996. – 256 с.
94. *Медушевский, В. А.* Духовно-нравственное воспитание через искусство / В. А. Медушевский // Искусство в школе. – 2016 – № 1.– С. 51, 52.
95. *Морковин, А. М.* Организация образовательного процесса в отечественной высшей школе с использованием элементов альтернативной педагогики / А. М. Морковин, О. В. Морковина // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2024. – № 4(28). – С. 39-43.
96. *Морковин, А. М.* Философско-педагогические воззрения на роль учителя и обучающегося в педагогической концепции Рудольфа Штайнера / А.М. Морковин, О. В. Морковина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5 (102). – С. 174-176.
97. *Морковин, А. М.* Проблемы и перспективы применения педагогической концепции Рудольфа Штайнера в отечественной начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. М. Морковин. – Кемерово, 2009. – 24 с.
98. *Науменко, В. И.* Философско-педагогические основы вальдорфской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. И. Науменко. – Ростов н/Д, 2000. – 23 с.
99. *Нестеренко, А. А.* Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Нестеренко. – Москва, 2006. – 23 с.

100. *Нестерова, Л. А.* Инновационные процессы в средней школе Германии первой трети XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. А. Нестерова. – Волгоград, 2009. – 27 с.
101. *Нильсон, И. С.* Что такое вальдорфская педагогика / И. С. Нильсон // Вальдорф-дайджест. Красноярск: Изд-во Центра вальдорфской педагогики, 1992. – С. 28–34.
102. *Новиков, С. Г.* Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего: монография / С. Г. Новиков, Л. И. Столярчук, И. С. Бессарабова. – Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2023. – 154 с.
103. *Новиков, С. Г.* Российское воспитание XVIII–XX веков в зеркале трансдисциплинарной методологии // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интересубъективность историко-педагогического понимания. Сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. Волгоград: Редакционно-издательский центр ВГАПО, 2021. – С. 217–220.
104. *Новикова, Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Сост. Е. И. Соколова. – М., 2009. – 351 с.
105. *Образцова, Л. В.* Гуманистическая педагогика Германии конца XIX – начала XX в., 1870–1933 гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Образцова. – Пятигорск, 2002. – 444 с.
106. *Овчинников, А. В., Куровская Ю. Г.* Реформирование отечественного образования в 1980-е годы / А. В. Овчинников, Ю. Г. Куровская // Известия Российской академии образования. 2024. № 3 (67). С. 74-88.
107. *Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Оникс, 2008. – 976 с.
108. Педагогика свободы // Альманах вальдорфской педагогики. – 1995. – № 3. – 94 с.

109. *Пилиповский, В. Я.* ФРГ: педагогические взгляды Хартмута фон Хентига / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 97–104.
110. *Пинский, А. А.* Вальдорфская педагогика: Антология / А. А. Пинский и др. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
111. *Плеханов, Е. А.* Педагогика русского космизма / Е. А. Плеханов; М-во образования Рос. Федерации, Владим. гос. пед. ун-т. – Владимир: ВГПУ, – 2004. (ООО «РС-КОМ»). – 184 с.
112. *Полякова, М. А.* Историко-педагогический компонент в системе подготовки современного педагога // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 3. – С. 45–53.
113. *Полякова, М. А.* Историческая преемственность учения о духовно-нравственном воспитании молодежи в кратком катехизисе Мартина Лютера и в педагогическом наследии Я. А. Коменского // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования: Материалы международной науч.-практ. конференции (Санкт-Петербург, 3–4 июня 2015 г.) / под ред. С. М. Марчуковой, Р. Мниха. – СПб.: Петершуле, 2016. – С. 231–239.
114. *Пушкина, И. М.* Генезис идей К. Н. Вентцеля как основоположника космической педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. М. Пушкина (Архангельский гос. тех. ун-т). – М., 2007. – 19 с.
115. *Равкин, З. И.* Мифы и реалии в истории отечественной школы // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 110–117.
116. *Равкин, З. И.* Вопросы изучения всемирного историко-педагогического процесса // Советская педагогика. – 1986. – № 5. – С. 53–58.
117. *Репина, Г. А.* Гуманистическая направленность теории воспитания К. Н. Вентцеля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. А. Репина. – М., 1997. – 17 с.
118. *Рогачева, Е. Ю.* Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ин-т теории и истории педагогики РАО. – М., 2006. – 47 с.

119. *Рогачева, Е. Ю.* Концепция преподавания иностранных языков в вальдорфской педагогике // Вальдорфская педагогика. – 1996. – № 1. – С. 17–23.
120. *Рогачева, Е. Ю.* Педагогический эксперимент Джона Дьюи и его значение для будущих учителей // История педагогики как учебный предмет (международное исследование). – М.: ИТОиП РАО, 1995. – С. 143–153.
121. *Рогачева, Е. Ю.* Сравнительное образование. Пособие для магистрантов по направлению подготовки «Педагогическое образование». – 2015. – 563 с.
122. *Рогачева, Е. Ю.* Теоретические основы развития идей нравственного воспитания / Е. Ю. Рогачева, Н. В. Долганова // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 1 (142). – С. 35–37.
123. *Рогачева, Е. Ю., Даведьянова, Н. С.* Особенности языкового материала на начальной ступени обучения иностранным языкам в системе вальдорфской школы // Вальдорфская педагогика. – 1998 – № 2. – С. 10–17.
124. *Рогачева, Е. Ю., Долганова, Н. В.* «Коперниковские» замыслы Джона Дьюи и космическая педагогика Константина Вентцеля / Е. Ю. Рогачева, Н. В. Долганова // Материалы XVII международной научной конференции: «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования» (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 140): сб. науч. трудов. – М.: АСОУ, 2021. – С. 234–248.
125. *Рогачева, Е. Ю., Долганова, Н. В.* 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.
126. *Розов, Н. С.* Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с.
127. *Руссо, Ж.-Ж.* Педагогические сочинения в двух томах. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 653 с.

128. *Рыжова, Е. В.* Воспитание учащихся в условиях вальдорфской школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Рыжова. – Пенза, 2004. – 178 с.
129. *Салимова, К., Додде, Н.* Педагогика народов мира: История и современность. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.
130. *Самойличенко, Н. В.* Развитие идеи свободного воспитания в педагогике XVIII–XX веков (Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Самойличенко. – Иркутск, 1998. – 167с.
131. *Селевко, Г. К.* Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьн. технологий, 2005. – 147 с.
132. *Селиванова, Н. Л.* Воспитание в Российской школе XXI века: возможные и состоявшиеся трансформации // От Советской школы к Российской школе XXI века. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 16–17 февраля 2014 г. / под ред. И. Ю. Шустовой. – М.: НОУ «Педагогический поиск», 2014. – С. 27–31.
133. *Селиванова, Н. Л.* Эффективные способы решения современных проблем воспитания // Учитель, – 2005 – № 6 – С. 39–43.
134. *Сластенин, В. А., Шиянов Е. Н.* Гуманизация образования и педагогические ценности // Гуманизация образования императив XXI века: сб. ст. Набережные Челны, 1996. – Вып. 1. – 244 с.
135. *Стеклов, М. Е.* Русские педагоги: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / М. Е. Стеклов. – М-во образования РФ; Смоленский гос. пед. ин-т. – М.: СКРИН, 1997. – 221 с.
136. *Степанов, П. В.* Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121–129.
137. *Степин, В. С.* Цивилизация и культура. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 408 с.
138. *Столяренко, Л. Д.* Педагогика. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 448 с.

139. *Тагунова, И. А.* Интеграционные процессы в образовании в контексте развития Сети: наднациональное образование / И. А. Тагунова. – М.: Институт эффективных технологий, 2013. – 212 с.
140. *Толстой, Л. Н.* Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989 – 542 с.
141. *Толстой, Л. Н.* Несколько мыслей из новых писем // Свободное воспитание. – 1909–1910. – № 9. – С. 43–46.
142. *Ушинский, К. Д.* Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / К. Д. Ушинский. – М., 1950. – Т. 10. – 669 с.
143. *Ушинский, К. Д.* Педагогические статьи 1857–1861 гг. / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. Т. 2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 656 с.
144. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. Т. 9. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 628 с.
145. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т.: / пер. и доп. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стереотип. – М.: Астрель – АСТ, 2004. –Т. 3. – 830 с.
146. *Февр, Л.* Бои за историю / пер. с фр. – М.: Наука, 1991. – 629 с.
147. *Федотова, О. Д.* Немецкая феноменологическая педагогика // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 21–29.
148. *Харламов, И. Ф.* Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
149. *Хилтунен, Е., Загвоздкин, В.* Когда сами дети раскрывают взрослым свое величие. Монтессори и Вальдорф: диалог традиций. // Первое сентября. – 1998. – № 79. – С. 55–62.
150. *Холмс, Б.* Эволюция сравнительной педагогики // Перспективы: Вопросы образования. – Париж: ЮНЕСКО. – 1986. – № 2. – С. 7.
151. *Шиллер, П. Е.* Антропософский путь ученичества. – Калуга: Духовное познание, 1992. – 136 с.
152. *Штайнер, Р.* Вопрос воспитания как социальный вопрос. Спиритуальные, культурно-исторические и социальные основы педагогики

вальдорфской школы / Р. Штайнер; под ред. Л. Н. Банзелюк; пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 1992. – 195 с.

153. *Штайнер, Р.* Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1993. – 32 с.

154. *Штайнер, Р.* Духовное обновление педагогики / пер. с нем. Д. Виноградов. – М.: Парсифаль, 1995. – 252 с.

155. *Штайнер, Р.* Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного. – Калуга: Духовное познание, 1995. – 480 с.

156. *Штайнер, Р.* Из летописи мира. Акаши-хроники / Р. Штайнер. – М., 1992. – 176 с.

157. *Штайнер, Р.* Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану – М.: Парсифаль, 1995 – 207 с.

158. *Штайнер, Р.* Истина и наука. М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1992 – 26 с.

159. *Штайнер, Р.* Краткий очерк Антропософии. – М.: Антропософия, 1993. – 32 с.

160. *Штайнер, Р.* Лечебно-педагогический курс. – Калуга: Духовное познание, 1995. – 256 с.

161. *Штайнер, Р.* Методика обучения и предпосылки воспитания / пер. с нем. – М.: Парсифаль (изд-во Московского центра вальдорфской педагогики), 1994. – 80 с.

162. *Штайнер, Р.* Методика обучения и предпосылки воспитания / Р. Штайнер. – М., 2001. – 149 с.

163. *Штайнер, Р.* Мировые загадки и антропософия / Р. Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1997. – 512 с.

164. *Штайнер, Р.* Общее учение о человеке как основа педагогики. – М.: Парсифаль, 1996. – 293 с.

165. *Штайнер, Р.* Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штайнер; пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1996. – 128 с.

166. *Штайнер, Р.* Плоды Антропософии Из GA 78: Антропософия, ее основные познания и жизненные плоды лекция № 7. Лекция прочитана в Штутгарте 5 сентября 1921 г.; (пер. с англ.), – 2019. – 176 с.
167. *Штайнер, Р.* Познание сверхчувственного в наше время и его значение для сегодняшней жизни / Р. Штайнер. – М., 2000. – 224 с.
168. *Штайнер, Р.* Познание человека и учебный процесс / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1998. – 126 с.
169. *Штайнер, Р.* Происхождение и цель человека. Основные понятия духовной науки / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1999. – 608 с.
170. *Штайнер, Р.* Путь к самопознанию человека / Порог духовного мира / пер. с нем. – Ереван: Ной, 1991. – 172 с.
171. *Штайнер, Р.* Сущность социального вопроса / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1992. – 144 с.
172. *Штайнер, Р.* Философия и антропософия / Р. Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1997. – 325 с.
173. *Штайнер, Р.* Философия свободы / пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 256 с.
174. *Штайнер, Р.* Философия свободы: Основные черты современного мировоззрения: Плоды душевных наблюдений по естественно-научному методу: [К 100-летию выхода кн.: пер. с нем.] / Рудольф Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 249 с.
175. *Штайнер, Р.* Эвритмия как видимая речь. Курс речевой эвритмии / Р. Штайнер. – М., 1998. – 204 с.
176. *Штайнер, Р., Штокмайер К.* Материал к учебным программам вальдорфских школ. – М.: Парсифаль, 1995. – 403 с.
177. *Щуркова, Н. Е.* Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 132 с.
178. *Эльц, Хайнрих* Человеческие темпераменты в антропософском представлении / пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 2002. – 104 с.

179. *Юркевич, П. Д.* Курс общей педагогики с приложениями. – М.: Тип. Грачева, 1869. – 178 с.
180. *Яковенко, И. Г.* Мир через призму культуры. Культурология и руссиеведение. – М.: изд-во «Знание», 2013. – 310 с.
181. *Яркина, Т. Ф.* Западные педагоги о развитии современной школы / Т. Ф. Яркина // Советская педагогика. – 1991. – № 12. – С. 121–127.
182. *Яркина, Т. Ф.* Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ / Т. Ф. Яркина. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
183. *Brameld, T.* (1956) *Toward a Reconstructed Philosophy of Education.* New York. Holt, Rinehart Winston / пер. Е. Ю. Рогачевой.
184. *Brotbeck, K.* Durchbruch zur Menschenschule: Entwicklungswege zur Waldorfpädagogik / K. Brotberg. – 1. Aufl. – Schaffhausen: Novalis-Verlag, 1982. – 415 s.
185. *Carlgren, F.* Erziehung zur Freiheit: die Pädagogik Rudolf Steiners. Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung / F. Carlgren. – bearb. Ausg. – Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982. – 410 s.
186. *Dühnfort, E.* Der Sprachbau als Kunstwerk: Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik / E. Dühnfort. – 1. Aufl. – Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1987. – 328 s.
187. *Dühnfort, E. / Kranich, E. M.* Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen in seiner Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung des Kindes / E. Dühnfort / E. M. Kranich. – 1. Aufl. – Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1971. – 490 s.
188. *Gabert, E.* Autorität und Freiheit: das mütterliche und das väterliche Element / E. Gabert. – unveränderte Ausg. – Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1983. – 280 s.
189. *Gerz, G.* Waldorfpädagogik als Innovationsimpuls / G. Gerz. Beiz Verlag, 1994. – 295 s.
190. *Jaffke, C.* Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe: seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik / C. Jaffke. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996. – 256 s.

191. *Jünemann, M. / Weitmann F.* Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule: Malen und Zeichnen / M. Jünemann / F. Weitmann. – 2. Aufl. – Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1980. – 348 s.
192. *Kiersch, J.* Die Waldorfpädagogik: eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners / J. Kiersch. – 1. Aufl. – Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1970. – 415 s.
193. *Klimm, H.* Heilpädagogik auf antroposophischer Grundlage / H. Klimm. – Dornach: Philosophisch Antroposophischer Verlag, 1980. – 318 s.
194. *Kranich, E.-M.* Waldorfpädagogik in der Diskussion: eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik / E.-M. Kranich. – 1. Aufl. – Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1990. – 380 s.
195. *Lindenberg, C.* Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells / C. Lindenberg. – Erstausg. – Reinbek: Rowohlt, 1975. – 290 s.
196. *Oelkers, J.* (1989). Reformpädagogik. Eine Kritische Dogmengeschichte. Juventa Verlag: Weinheim und München, p. 9–10.
197. *Schneider, P.* Einführung in die Waldorfpädagogik / P. Schneider. – 3. Aufl. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1987. – 295 s.
198. *Steiner, R.* Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst 1. Teil / R. Steiner. – 36. –50. Tsd. – Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986. – 415 s.
199. *Steiner, R.* Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft / R. Steiner. – 2. Auflage. – Dornach: Rudolf Steiner Nachlaßverwaltung, 1958. – 708 s.
200. *Steiner, R.* Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen / R. Steinar. – Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1978. – 450 s.
201. *Steiner, R.* Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft / R. Steiner. – Einzelausg. 66–85. Tsd. – Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1984. – 162 s.

202. *Steiner, R.* Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst / R. Steiner. – ungek. Teilausg. – Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1981. – 495 s.
203. *Steiner, R.* Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens: eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik / R. Steiner. – 1–6. Tsd.
204. *Steiner, R.* Die Rätsel der Philosophie / R. Steiner. – 1 1.–20. Tsd. – Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1985. – 370 s.
205. *Steiner, R.* Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik / R. Steiner. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, – 2. – Auflage, 1994. – 420 s.
206. *Steiner, R.* Erziehungskunst: Methodisch-Didaktisches. Menschenkunde und Erziehungskunst / R. Steiner. 2. Teil. – 21–30. Tsd. – Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986. – 390 s.
207. *Steiner, R.* Erziehungskunst: Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Erziehungskunst / R. Steiner. 3. Teil. – 1–10. Tsd. – Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1985. – 456 s.
208. *Steiner, R.* Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen: eine Anregung für Erzieher / R. Steiner. – 3. Aufl. – Dornach: Verlag der Rudolf Steiner Nachlaßverwaltung, 1970. – 360 s.
209. *Steiner, R.* Märchendichtungen im Lichte der Geistesforschung. Märchendeutungen / R. Steiner. – 5. Aufl. – Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1988. – 298 s.
210. *Steiner, R.* Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer / R. Steiner. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1980. – 350 s.
211. *Steiner, R.* Skizzen zu den Eurythmiefiguren / R. Steiner. – Dornach, 1957. – 38 s.
212. *Stockmeyer, Karl E. A.* Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen: Versuch einer Zusammenschau seiner Angaben / E. A. Karl Stockmeyer. – 2 Bände. – Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, – 1976. – 380 s.