

ПЕДАГОГИКА

(шифр научной специальности: 5.8.1)

Научная статья

УДК 37

doi: 10.18522/2070-1403-2023-97-2-138-146

АНТРОПОСОФСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ШТАЙНЕРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

© *Евгения Сергеевна Володина*

Вальдорфская школа МО, г. Жуковский, Россия

Volodina.eugenia@gmail.com

Аннотация. Рассматриваются морфологические основы педагогики Р. Штайнер, его взгляды на процессуальный аспект связи человека с внешним миром; представлены физиологическая точка зрения на процессы мышления, чувства и воли; показано, что влияет на концепцию образовательного процесса Штайнерской школы. Раскрыт штайнерский смысл в его понимании категории чувственной организации человека, а также охарактеризован в понятийно-терминологическом аппарате русского языка. Объясняется, как мы воспринимаем другого человека; обоснованы практические советы родителям и педагогам в контексте гармонизации развития ребенка и сохранения его физического и психического здоровья.

Ключевые слова: педагогика Р. Штайнера, концепция образовательного процесса, системы связи человека с внешним миром, мышление, восприятие, чувства, организация урока.

Для цитирования: Володина Е.С. Антропософская концепция штайнерской педагогики // Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 97. № 2. С. 138-146. doi: 10.18522/2070-1403-2023-97-2-138-146

PEDAGOGY

(specialty: 5.8.1)

Original article

The anthroposophical concept of Shtainer's pedagogy

© *Evgenia S. Volodina*

Waldorf School of the Moscow Region, Zhukovsky, Russian Federation

Volodina.eugenia@gmail.com

Abstract. It is discussed R. Shtainer's pedagogic system, his views on the procedural aspect of man's connection with the outside world; presented the physiological point of view on the processes of thinking, feeling and will; shown what influences Sptainer's conception of the educational process; revealed Sptainer's meaning, in his understanding of the category of man's sensual organization and characterizes them in the Russian language conceptual-terminological apparatus; explained how we perceive another person; substantiated the practical and practical aspects of the educational process.

Key words: R. Shtainer's pedagogy, the concept of educational process, the system of human connection with the outside world, thinking, perception, feelings, lesson organization.

For citation: Evgenia S. Volodina The anthroposophical concept of Shtainer's pedagogy. *The Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol. 97. No 2. P. 138-146. doi: 10.18522/2070-1403-2023-97-2-138-146

Введение

Автор антропософской концепции Р. Штайнер в своем труде «Духовное обновление педагогики» [20] подробно рассматривает человека с позиций телесной организации, отмечая, что люди четко расчленены на систему головы, систему грудной и нижней части тела конечностями. В морфологическом аспекте можно заметить однозначную антагонистичность двух абсолютно полярных систем: головы и конечностей. Так, человеческий череп со своей явной выпуклостью черепного свода, тяготеет к шаровидной форме, при этом представляет собой достаточно жесткое и неподвижное образование, функция которого состоит в защите мозга. Противоположность ему выступает морфология конечностей, имеющих радиально-лучевое образование, стремящееся к прямолинейной, вытянутой форме. Таким образом, человеческий череп, благодаря своей анатомической структуре, является костным

образованием, которое плотно срослось, и его функционал заключается в том, чтобы обеспечить стабильный покой и необходимую неподвижность мозга для процессов внутренней динамики деятельности мышления. Со своей стороны функциональность конечностей обратная: трубчатые кости окружены мощной мускулатурой и их базовые задачи – действовать, двигаться, проявляя творческую активность во внешней среде. Туловищу достается срединное положение между этими полярностями.

Р. Штайнер в процессуальном аспекте рассматривает три системы через связь человека с внешним миром: система головы воспринимает мир через нервную систему и органы чувств; метаболическая система действует через органы питания и органы движения; ритмическая система (локализована в грудной клетке, в работе легких и сердца) связывает с окружением через дыхание. Понятно, что эти три системы функционируют в организме не изолированно, а пронизывают друг друга. Далее, указывает Е.В. Балацкий [2], Р. Штайнер говорит, что все сконцентрированное в человеке в области обмена веществ непосредственно связано с волей; система циркуляции связана с чувствами человека, а органы чувств и нервная система – с процессами человеческого мышления.

Р. Штайнер приводит пример восприятия человеком музыкальных переживаний, что, по его мнению, является наилучшим доказательством связанности физиологических процессов с процессами мышления, чувства и воли. Слушая музыку, пишут Н.В. Парская и А.Р. Гамалетдинова [13], мы воспринимаем музыкальное творение, прежде всего, чувствами. Однако физиолог, внимательно наблюдая за человеком, восторженно воспринимающим музыку, заметит, как меняется его дыхание в зависимости от того, что несет в себе конкретный музыкальный образ.

Обсуждение

С физиологической точки зрения головной мозг лишь в некоторой степени находится в состоянии покоя, поскольку он плавает в мозговой жидкости и благодаря этому неустанно испытывает влияние силы, выталкивающей его в соответствии с известным законом Архимеда. Поэтому от тысячи трехсот – тысячи пятисот граммов его веса на основание черепа давят максимум двадцать грамм. Причем мозговая жидкость не меньше зависит от всех наших переживаний, чем сам мозг. Эта мозговая жидкость находится в неустанном движении, ритмично двигаясь вверх и вниз от главного мозга по спинномозговому каналу, потом выливается в брюшную полость. Неустанное движение мозговой жидкости вызывает неустанное вибрирующее движение, которое, по сути, захватывает всего человека и взаимосвязан с дыханием.

Воспринимая какую-то последовательность звуков, мы воспринимаем ее дыша. Жидкость неустанно циркулирует вверх и вниз, таким образом, когда мы слушаем, ритм жидкости, что поднимается и опускается, внутренне влияет на то, как возникает в органе слуха чувственное восприятие. Таким образом, происходит непрерывное взаимодействие внутренней музыкальной вибрации дыхания человека и того, что оказывает влияние на его ухо как процесс восприятия. В этом, по убеждению исследователя, состоит музыкальное переживание: в уравнивании слухового восприятия и ритмического процесса дыхания. Нервная система сопровождает музыкальное восприятие для того, чтобы воспринятое человеком связать с его «Я» и образовать формируемый процессами образ мышления [9].

Р. Штайнер, обобщая свои исследования, отмечал, что, наблюдая за своими реакциями, мы можем увидеть, как наши умственные, эмоциональные и волевые проявления разворачиваются на разных уровнях или в трех разных состояниях сознания.

В состоянии мышления мы целиком и полностью следим, мы пробуждены, ведь логическая последовательность наших мыслей является для нас самих ясной, а также нуждается в ясности и для тех, кто их воспринимает.

Увидеть наши собственные чувства и эмоции сложнее. Нам не всегда ясно, откуда возникают в нас те или другие симпатии и антипатии. Таким образом, можно сказать, что наши чувства разворачиваются в состоянии, похожем на сон, в состоянии бреда, сновидения. Большинство волевых действий (жесты, движения и т.п.) возникают более или менее автоматически, по большей части они происходят на неосознаваемом нами уровне. Таким образом,

Р. Штайнер характеризует собственно волевой акт (если мы не сопровождаем его мыслительными действиями и эмоциональным переживанием) как бессознательное состояние, в котором мы находимся во время глубокого сна (сна без сновидений) [6].

Разработка идеи морфологически-функционального триединства человека дала возможность Р. Штайнеру подойти по-новому к проблематике вопроса здоровья и болезней, лечения и терапии. Все три системы здорового организма функционируют нормально, в гармоничном взаимодействии друг с другом, пребывая в динамическом равновесии. Тем не менее, нередко равновесие в организме человека смещается или в сторону процессов нервной системы, или в сторону системы обмена веществ. Как отмечал Р. Штайнер, в первом случае мы наблюдаем вектор расположенности к заболеваниям, которые сопровождаются воспалительными процессами, повышением температуры и т.п.; во втором случае преобладает предрасположенность к минерализации, склеротизации или отложению солей. Следовательно, в терапии существует необходимость восстановления равновесия, что достигается через инструментарий активизации деятельности антагонистичной системы. Данное положение нашло различное использование в практической антропософской медицине [16, с. 52].

Важное влияние на концепцию образовательного процесса Штайнерской школы оказывает положение о «здоровой» роли ритмической системы, которая является настоящим источником здоровья, благодаря выравниванию и гармонизации противоположностей: организация урока на принципе ритмичности учебного дня, ритмичного года; чередование мыслительной деятельности и двигательной активности (через задействование конечностей); переход от концентрации к произвольной активности детей – «вдох» и «выдох»; соблюдении режима здорового ритма сна – это те гигиенические и педагогические мероприятия, которые выступают как профилактика, направленная на укрепление здоровья учащихся и основаны на представлениях Р. Штайнера о морфологически-функциональном триединстве человеческого организма [15, с. 508].

Итак, исследуя работы Р. Штайнера, мы видим, что автор вкладывает новый смысл в понятия «мышление», «чувства» и «воля», связывая эти душевные процессы с концепцией морфологически-функционального триединства человека и подающего ряд рекомендаций относительно сохранения здоровья, терапии и здоровьесберегающего воспитания. Более того, процесс воспитания он рассматривает как «тихое исцеление» и по этому поводу говорит: в древние времена в душах посвященных жило мнение, что каждый человек от природы болен. И воспитание уподоблялось процессу лечения, который приносил ребенку вместе со зрелостью еще и здоровье для полноценного человеческого бытия [18].

Концепция о чувственной организации человека Р. Штайнера появляется как видение философом потребности разработки более дифференцированной, чем это было в начале XX в., но по сути приобрело вид цельного учения о чувственной сфере человека. В то же время он отмечает, что забота о здоровом развитии чувственной организации ребенка является важнейшей задачей воспитания и образования [7].

Раскроем категорию чувственной организации человека в понятийно-терминологическом аппарате русского языка, в частности относительно таких понятий как: «чувство», «чутье» и «ощущение». «Большой толковый словарь современного русского языка» определяет эти понятие так:

«Чувство» – это 1) психические и физические ощущения человека; 2) способность чувствовать, воспринимать окружающую среду; 3) состояние человека, которое вызывается чувственным опытом, способность воспринимать и осознавать эстетические ценности; 4) эмоции, сопровождающие оценку определенных общественных событий, явлений или вызваны определенными душевными переживаниями; 5) любовь; восторг кем-нибудь.

«Чутье» – это 1) способность чувствовать, воспринимать внешние раздражения, инстинкт живых существ; 2) психическое состояние человека, обусловленное его переживаниями, впечатлениями, подсознательное ощущение, понимание чего-нибудь; 3) способность переживать, горячо отзываться на жизненные события, душевно восхищаться чем-либо; 4) глубокое чувство влечения к кому-либо, душевной привязанности.

«Ощущение» – это 1) способность чувствовать, воспринимать окружающие явления мира; 2) процесс отображения мозгом человека свойств предметов и явлений объективной действительности, которые непосредственно влияют на органы чувств; 3) состояние, обусловленное переживанием чего-нибудь, впечатление от увиденного, услышанного, переживаемого; 4) осознание, понимание чего-либо, предвкушение какого-либо события, явления [10].

Очевидно, что эти три понятия органически связаны и есть источником наших знаний о мире и о нас самих, они отражают как физическое, так и душевное состояние человека. В английском и немецком языках существует соответственно по два понятия: англ. *sense* и *feeling*, нем. *Sinn* и *Gefühl* (рус. смысл и чувства), которые четко разделяют явления на физические и душевные, и отображают процессы интеллектуального, мыслительного характера. В русском языке для всех этих понятий существует одно слово – «чувство», что обозначает ощущение, которые человек получает от органов чувств, и внутреннее состояние человека, его эмоции.

Проблема ощущений издавна является полем противоречий материализма и идеализма в психологии и педагогике, и противоречия кроются в процессах восприятия нами другого человека.

Р. Штайнер отмечал, что органы чувств – «это вторжение внешнего мира в наше тело». Работая над созданием целостного учения о чувственной сфере человека, философ разработал структуру чувства и организации человека путем выделения двенадцати секторов чувственной деятельности, сгруппировав их по сферам восприятия в три группы: низшие, средние и высшие. В своих работах он пользуется понятием «ощущение» (нем. *Sinn*), добавляя в свою интерпретацию душевно-духовную трактовку феномена [8, с. 21].

А. Соеман, нидерландский исследователь, обобщил концепцию ощущений Р. Штайнера с позиций его духовно-научной трактовки [14]. Ощущение прикосновения сообщает человеку определенные внешние свойства предметов и тесно связано с процессами, протекающими в организме человека, которые возникают при столкновении с другим предметом. Ощущение прикосновения, по Р. Штайнеру, находится на черте между внешним и внутренним, ведь человек воспринимает свойство предмета через субъективное телесное переживание.

С помощью ощущения жизни человек глубже входит в телесность и испытывает свое физическое бытие в его цельности. По Р. Штайнеру, это ощущение, с помощью которого «мы переживаем жизнь внутри нас, но, в основном, только тогда, когда что-то нарушается, когда мы бодем, когда нам неприятно или больно <...> Когда жизнь протекает здоровым образом, это ощущение находится в подсознании...». С этим ощущением тесно связано ощущение времени: человек внутренне чувствует, сколько прошло минут или часов, что и является непосредственным внутренним отражением чувства жизни.

Ощущение собственного движения сообщает о любом изменении положения тела пространстве. Благодаря этому ощущению весь аппарат движения человека объединяется в единое целое, ибо наименьшее движение не просто локализовано в какой-нибудь части, но происходит из общего организма человека.

Ощущение равновесия или ориентации в пространстве предоставляет возможность человеку к правильной ориентации своего тела в пространстве, объективно чувствовать пространственные измерения: вправо-влево, вперед-назад, вверх-вниз. Равновесие в целом имеет исключительное значение и в социальных отношениях – чувство меры, личностное пространство другого человека.

Ощущение тепла продолжительное время отождествляли с прикосновением, так как у них много общего: и прикосновение, и тепло, воспринимается, в первую очередь, кожей. Через температуру тела характеризуется его внутреннее состояние. Под душевным уровнем подразумевается душевное тепло или холод, горячая любовь или ненависть, огненная страсть и т.п. Тепло является характерной и специфической чертой человеческих отношений [19].

Р. Штайнер отмечает, что больше всего связано с эмоциональным миром человека обоняние. Особое место в культуре разных народов отводится запахам. Издавна в религиях курение служило для создания особенной возвышенной, сакральной атмосферы, а в светской жизни аналогичную роль играет парфюмерия, с очень тонко разработанным искусством изготовления аро-

матов. В литературе акцентируется также особая связь обоняния с памятью: запах определенного места, связанного с какой-то жизненной ситуацией, может содержаться в памяти на протяжении многих лет и при появлении того самого запаха всплывают картины воспоминаний [1].

Вкусовые ощущения имеют решающее значение для контроля за питанием и работой пищеварительной системы. Так, субъективная реакция на вкус часто определяется актуальной жизненной потребностью организма в определенном виде пищи.

Зрение для современного человека является основным представителем всей чувственной сферы. Р. Штайнер, рассуждая о природе цвета, считает окружающую среду ребенка (формы, цвета, оттенки), одним из важнейших способов воспитания. Создавая учебный план Вальдорфской школы, он рекомендовал много работать с цветами (с чистым цветом, сочетаниями цветов, оттенками различных цветов), что способствует развитию ощущения зрения, а через него и гармонизации душевной жизни ребенка.

Особый взгляд Р. Штайнера отражен в третьей группе ощущений, которые воспринимают собственно человеческий, душевный и духовный окружающий мир. Общим, что связывает эту группу ощущений, есть то, что с их помощью человек воспринимает высшую природу другого человека, его творческий дух. При этом речь идет именно о восприятии, а не о толковании. Внутри этой группы ощущений слух занимает промежуточное, переходное место.

Следующее – чувство языка. Р. Штайнер отмечает, что звуки человеческого языка мы чувствуем не только в соответствии с их чисто звуковой ценностью, в них постигается что-то более внутреннее, духовно-душевная сущность человека.

Чувство мысли. Р. Штайнер отмечает, что, слушая, например, научный доклад, мы воспринимаем мнение другого человека, даже если они являются для нас новыми. Если докладчик ошибся в выборе слова, мы можем воспринять мнение правильно. Похожий феномен имеет место и тогда, когда мы имеем дело с многозначностью слов и выражений: следуя общему мнению, мы правильно понимаем смысл всего выражения и значение отдельных слов. Юмор основывается на многозначности высказываний, какую мы имеем понимать одновременно, чтобы понять шутку или анекдот. Чувство мысли не связано исключительно с услышанным словом [18].

Благодаря ощущению «Я» другого человека, согласно Р. Штайнеру, мы воспринимаем другого человека как личность. Развитие ощущения другого или чужого «Я» является основой социальных способностей человека [6].

Р. Штайнер отмечал, что чувственный опыт имеет особенное значение для развития ребенка, а ребенка-дошкольника называл единственным «органом ощущений», ведь то, что находится в непосредственном окружении ребенка, запечатлевается в нем. Вспышка гнева взрослого, произошедшая в присутствии ребенка, является не только оптическим или акустическим восприятием, она проникает глубоко в телесность малыша, сказывается на кровообращении и обмене веществ. Позы, движения, которые видит ребенок – это касается даже кукол, – также воспринимаются всем телом; разные виды деятельности, работы по хозяйству – все, что видит ребенок, усваивается им через подражательную активность. Ребенок деятельно воспринимает окружающий мир всем своим телом и эти впечатления, по убеждению Р. Штайнера, участвуют в формировании его внутренних органов [3].

Р. Штайнер акцентировал внимание педагогам Первой Вальдорфской школы в курсе «Учение о человеке как основа педагогики» на том, что учитель должен осознавать, как бесконечно важно, чтобы воспитание много и равномерно заботилось о развитии способностей чувственного восприятия и для этого нужно сознательно и систематически изучать связи между всеми двенадцатью ощущениями.

М. Глеклер, как антропософский врач, проанализировала предложенную автором систему ощущений в векторе «отрицательное – положительное влияние», связывая пространственное, социальное и педагогическое влияния на ребенка с развитием его физического, душевного и духовного естества [5]. В частности, исследовательница отмечает, что создание игрового пространства, где ребенок может трогать, исследовать, открывать новые осязательные переживания, что способствует формированию экзистенциального доверия; ссоры,

насилие, запугивание, спешка, испуг, недовольство, отсутствие меры, нервозность окружающих негативно влияют на чувство жизни и приводит к потере ребенком эфирных сил, частых болезней – вплоть до суицидальных синдромов; предоставление возможности детям действовать самостоятельно и свободно играть развивает чувство собственного движения, что формирует физическую уверенность и ощущение свободы в целом, в то же время недостаточное побуждение ребенка к деятельности пассивностью взрослых или отсутствием примеров для подражания, отсутствие движения вследствие сидения перед экраном, игры с автоматическими игрушками и компьютерные игры делают ребенка пассивным наблюдателем; теплые, сердечные интонации, соответствие речи внутренним переживанием развивает ощущение слова и способствует гармонизации индивидуального самовыражения.

Вместо этого холодные, нейтральные интонации, когда ребенок никогда точно не знает, радуются взрослые или скучают, настроены общаться или же мысленно отсутствуют, а также любая форма лжи оказывают отрицательное воздействие. Эти и другие рекомендации М. Глеклер, школьного врача с большим опытом работы, являются основой практических советов родителям и педагогам в контексте гармонизации развития ребенка и сохранения его физического и психического здоровья [12].

Учитывая изложенное взрослые, сопровождающие, воспитывающие, обучающие ребенка, должны осознавать, что абсолютно всё, сознательно или подсознательно сделанное нами, влияет на ребенка ежемоментно и откладывается на всю жизнь в виде болезней, страхов, комплексов. Звуки, цвета, визуальные обиды, стили поведения, отношения, даже мнения людей, которые окружают ребенка, влияют на него. Учителя, готовясь к уроку, должны, по рекомендациям Р. Штайнера, наполнять его материалом, который должен служить «подпиткой» для развития гармоничной личности.

В историческом контексте среди подходов к возрастной периодизации развития ребенка выделяют такие: на основе внешнего критерия, связанного с процессом развития; на одном внутреннем критерии, избранном произвольно; на совокупности существенных критериев.

Общепринятой в отечественной возрастной психологии считается возрастная периодизация развития ребенка Д. Эльконина, созданная на основе идей Л. Выготского и О. Леонтьева относительно возрастных кризисов (сензитивных периодов) и ведущих видов деятельности ребенка на каждом этапе его развития [21].

Современная психология разделяет возраст человека на физический (время жизни в днях, месяцах, годах, что прошли с момента его рождения) и психологический (по Л. Выготскому, качественно своеобразный период психического развития, который характеризуется появлением новообразования, подготовленного всем ходом предыдущего развития) [4]. Для построения воспитательного процесса на антропологической основе, согласно убеждениям Р. Штайнера, важно понимать также «душевный возраст», который определяет степень зрелости духовных качеств человека.

Бернард Ливехуд, исследуя философско-педагогическое наследие Р. Штайнера, обобщая его взгляды, указывал: человек не является неким существом, обладающим лишь формой физического происхождения и развивающееся на основе этой телесности определенные качества и свойства, используя заложенную наследственность; человек – это существо, имеющее причастность сразу к двум полярным мирам: материально-телесному и божественно-духовному. Следовательно, ребенок рождается в этот мир с телом, которое сформировано его наследственностью, обладая личностной духовной индивидуальностью (энтелехия, согласно Аристотелю – внутренняя цель), является существом специфически духовной структуры [17].

С этих позиций человек не является «чистым листом» (по Локку), жизнь человека – это развитие телесно-душевно-духовного, где действует как генетический потенциал, так и биографические задачи развития человека, по Р. Штайнеру, есть поэтапным формированием составляющих человеческой личности в результате последовательного «рождения» физической, жизненной, душевной и «Я» – организаций в моменты физического рождения и в возрасте примерно 7, 14 лет и в 21 год [11].

Выводы

Сравнивая современные психолого-педагогические подходы относительно возрастной периодизации, можем констатировать, что концепция Р. Штайнера не противоречит признанным этапам развития человека (аналогично возрастной периодизации развития ребенка Д. Элькониной), а дополняет их с позиции гармонизации душевно-духовного. Однако в связи с этим предлагаем в педагогической деятельности учитывать концепцию семилетий Р. Штайнера только в контексте с другими эндогенными и экзогенными воздействиями на развитие ребенка и воспринимать как эвристические ссылки, направляющие внимание педагога на внимательное наблюдение за детьми.

Список источников

1. *Амиг Ж.П.* Нейроостеопатия: философия подхода // Российский остеопатический журнал. 2016. № 1-2. С. 44–50.
2. *Балацкий Е.В.* Три способа познания // Общественные науки и современность. 2015. № 2. С. 130–144.
3. *Быстрова Т.Ю.* Философско-культурологические аспекты архитектуры Гетеанума Рудольфа Штайнера // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2019. Т. 25. № 4. С. 152–159.
4. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. № 4. С. 5–18.
5. *Глеклер М., Лангхаммер Ш., Вихерт К.* Воспитание и здоровье. Задача для педагогов, медиков и родителей. Дорнах: Персефона, 2006.
6. *Долганова Н.В., Колесникова Т.И.* Антропософские идеи в советской и зарубежной педагогике // Вестник современных исследований. 2019. № 3.6. С. 57–60.
7. *Долганова Н.В., Колесникова Т.И.* Теоретическое осмысление антропософских идей в воспитании личности // Глобальный научный потенциал. 2019. № 2. С. 14–17.
8. *Кабышева М.Е., Шкуротий К.В., Гладченко В.Е.* Проблема развития личности воспитанника в педагогическом учении Р. Штайнера // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2019. С. 21.
9. *Круглова М.Г.* Феноменологический подход в преподавании истории музыки // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3. С. 45–48.
10. *Лопатин В.В., Лопатина В.Е.* Толковый словарь современного русского языка. М.: Эксмо, 2011. 928 с.
11. *Морковин А.М.* Зарубежный опыт функционирования вальдорфских школ на современном этапе // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4. С. 150–152.
12. *Норович В.М., Артемьев Т.М., Карпунин С.В.* Антропософская медицина // Экономический вектор. 2016. № 2. С. 120–123.
13. *Парская Н.В., Гамалетдинова А.Р.* Вальдорфская система образования в современном мире // Парадигмы образовательного процесса: традиции и инновации. 2018. С. 96–101.
14. *Пегов В.А.* Искусство воспитания и искусство исцеления в работе с двенадцатью чувствами // Особые дети – особая педагогика: Проблемы развития, воспитания и социализации в контексте вызовов современного образования. 2019. С. 5–17.
15. *Путинцева А.И.* Исторический обзор концепции вальдорфской педагогики Р. Штайнера // Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы. Сборник научных статей / Отв. и науч. ред. В.А. Адольф. Красноярск: Сибирский федеральный университет. 2018. С. 508–511.
16. *Рябчикова Е.П.* Актуальность антропософии Р. Штайнера в формировании субъекта образования XXI века // Учитель. 2021. № 1. С. 52.

17. *Ткаченко А.В., Пегов В.А., Случ Г.М.* Актуальность идей Рудольфа Штейнера для современной социологии // Системная психология и социология. 2016. № 2. С. 22–32.
18. *Хольм П.* Трехединая природа человека с антропологической точки зрения // Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство. 2019. С. 7–13.
19. *Шакуров Р.Х.* Человеческие отношения как фактор социализации личности // Образование и саморазвитие. 2007. № 2. С. 117–124.
20. *Штайнер Р.* Духовное обновление педагогики. М.: Парсифаль, 1995. 251 с.
21. *Эльконин Б.Д.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2004. Т. 4. № 1. С. 68–77.

References

1. *Amig J.P.* Neuroosteopathy: philosophy of approach // Russian Journal of Osteopathy. 2016. No. 1-2. P. 44–50.
2. *Balatsky E.V.* Three Ways of Cognition // Social Sciences and Modernity. 2015. No. 2. P. 130–144.
3. *Bystrova T.Yu.* Philosophical and culturological aspects of Rudolf Steiner's Goetheanum architecture // Proceedings of the Ural Federal University. Ser. 1, Problems of education, science and culture. 2019. V. 25. No. 4. P. 152–159.
4. *Vygotsky L.S.* The problem of learning and mental development at school age // Psychological science and education. 1996. Т. 1. No. 4. P. 5–18.
5. *Gleckler M., Langhammer Sh., Wichert K.* Education and health. A task for teachers, physicians and parents. Dornach, "Persephone", 2006.
6. *Dolganova N.V., Kolesnikova T.I.* Anthroposophical ideas in Soviet and foreign pedagogy // Vestnik sovremennykh issledovaniy. 2019. No. 3.6. P. 57–60.
7. *Dolganova N.V., Kolesnikova T.I.* Theoretical understanding of anthroposophical ideas in the education of personality // Global scientific potential. 2019. No. 2. P. 14–17.
8. *Kabyшева M.E., Shkuropiy K.V., Gladchenko V.E.* The problem of the development of the personality of the pupil in the pedagogical teaching of R. Steiner // Education in Russia: history, experience, problems, prospects. 2019. P. 21.
9. *Kruglova M.G.* Phenomenological approach in teaching the history of music // World of science, culture, education. 2022. No. 3. P. 45–48.
10. *Lopatin V.V., Lopatina V.E.* Explanatory dictionary of the modern Russian language. Moscow: Eksmo, 2011. P. 928.
11. *Morkovin A.M.* Foreign experience of the functioning of Waldorf schools at the present stage // World of science, culture, education. 2018. No. 4. P. 150–152.
12. *Norovich V.M., Artemiev T.M., Karpukhin S.V.* Anthroposophic medicine // Economic vector. 2016. No. 2. P. 120–123.
13. *Parskaya N.V., Gamaletdinova A.R.* Waldorf education system in the modern world // Paradigms of the educational process: traditions and innovations. 2018. P. 96–101.
14. *Pegov V.A.* The art of education and the art of healing in work with twelve senses // Special children – special pedagogy: Problems of development, education and socialization in the context of the challenges of modern education. 2019. P. 5–17.
15. *Putintseva A.I.* Historical review of the concept of Waldorf pedagogy by R. Steiner // Innovations in the educational space: experience, problems, prospects: coll. scientific Art. / Resp. and scientific ed. V.A. Adolf. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2018. P. 508–511.
16. *Ryabchikova E.P.* The Relevance of Anthroposophy r. Steiner in the formation of the subject of education of the XXI century // Uchitel. 2021. No. 1. P. 52.

17. *Tkachenko A.V., Pegov V.A., Sluch G.M.* Relevance of Rudolf Steiner's Ideas for Modern Sociology // System Psychology and Sociology. 2016. No. 2. P. 22–32.
18. *Holm P.* The triune nature of man from an anthropological point of view // Sociocultural inclusion: theory, practice, art. 2019. P. 7–13.
19. *Shakurov R.Kh.* Human relations as a factor of personality socialization // Education and self-development. 2007. No. 2. P. 117–124.
20. *Steiner R.* Spiritual renewal of pedagogy. М.: Parsifal, 1995. P. 251.
21. *Elkonin B.D.* To the problem of periodization of mental development in childhood // Issues of mental health of children and adolescents. 2004. Т. 4. No. 1. P. 68–77.

Статья поступила в редакцию 02.02.2023; одобрена после рецензирования 10.02.2023; принята к публикации 17.02.2023.

The article was submitted 02.02.2023; approved after reviewing 10.02.2023; accepted for publication 17.02.2023.