

Пегов Владимир Анатольевич
Кафедра педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Смоленская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма»
Профессор кафедры педагогики и психологии
Доцент
Кандидат педагогических наук
pegwlad@rambler.ru
Pegov Vladimir Anatolyevich
Department of pedagogy and psychology, Smolensk State Academy of Physical Culture, Sports
and Tourism
Professor of Department of pedagogy and psychology
Associate professor
Ph.D.
pegwlad@rambler.ru

ПЕДАГОГ КАК ХУДОЖНИК

TEACHER AS AN ARTIST

Аннотация. В статье обосновывается необходимость понимания педагога как художника. Существующие и господствующие подходы предполагают только два уровня педагогической деятельности – ремесленный и научный. Ориентация образования на производственную сферу рождает специфическое сочетание научно-ремесленного подхода, где главными становятся производственные термины: стандарты, технологии, контрольно-измерительные материалы и проч. Такой подход изначально несёт в себе проблему, так как человек не может быть описан в производственных терминах. Ограниченность и проблемность научно-ремесленной педагогики преодолевается целостным взглядом на человека, который возможен только тогда, когда педагогика приподнимается на уровень искусства, а педагог действует как художник.

Annotation. The article substantiates the necessity of understanding teacher as artist. Existing and dominant approaches assume only two levels of pedagogical activities, crafts and science. Orientation of education on the manufacturing sector produces a specific combination of scientific and craftwork approach, which are the main production terms: standards, technologies, control and measuring

materials, and so on. This approach initially carries a problem, since people cannot be described in terms of production. The limitations and problems of scientific-craftwork pedagogy is overcome by a holistic view of man, which is possible only when pedagogy rises to the level of art, and the teacher acts as an artist.

Ключевые слова: искусство, педагогика, педагог-ремесленник, педагог-учёный, педагог-художник.

Keywords: art, pedagogy, teacher-craftsman, teacher-scientist, teacher-artist.

Д. А. Аросьев ещё в 80-х гг. прошлого столетия выдвинул так называемый «принцип четырёх “Д”». У самого автора характеристика принципов так и осталась в устной и тезисной форме, и не была доведена до публикации. Мне кажется продуктивной данная идея как, с точки зрения, понимания педагогики, так и, с точки зрения, понимания педагогической профессии.

Итак, «принцип четырёх “Д”» говорит о том, что в работе педагога и в его жизненном пути можно выделить четыре уровня.

Первый уровень: «Движение в теме», или «воспитатель-ремесленник».

Этот уровень работы можно охарактеризовать словами ремесло, функционирование. Педагог, пройдя через систему традиционного педагогического образования, освоив некие «педагогические умения», хорошо знает «тему» сегодняшнего урока и благодаря усвоенным умениям в этой теме движется. Педагог-ремесленник работает по раз и навсегда усвоенным шаблонам, которые ещё В. В. Розанов называл «педагогическими трафаретками» [1]. В психологической литературе часто приводят данные о том, что многие учителя через 5-7 лет работы в школе перестают профессионально и личностно развиваться, и никакое, при этом, обязательное повышение квалификации один раз в пять лет не перенаправляет эту регрессирующую траекторию.

Сугубо ремесленный (в русском языке этимологически несущий в себе жест «подпорки») подход предполагает всегда нечто одно, не в смысле

качественной особенности, а в количественном аспекте. Средневековые ремесленные цеха вырабатывали жёсткий регламент изготовления того или иного изделия. Насколько может быть на практике жёстко регламентирована работа воспитателя детского сада или учителя, каждый знает из собственного детского опыта.

Второй уровень: «Деятельность», или «воспитатель-учёный».

Здесь педагог уже не довольствуется шаблонным поведением; здесь начинается рефлексия. Обнаруживается проблема, затем она исследуется, находятся новые методы и средства, они апробируются, полученные результаты измеряются, корректируются и т. д. Совершенно очевидно, что речь уже идёт о стиле научной деятельности, и здесь мы имеем дело с педагогом-учёным.

Научные измерения и научные меры господствуют на этом уровне. В силу того, что на данном этапе развития человечества господствует именно материалистическая наука (наука духовная ещё только зарождается и «официальными» учёными причисляется к «лженаукам»), то сама материалистичность задаёт направление мысли в сторону поляризации мира. Так в учебные программы изначально была заложена дихотомичность («двойственность») материального мира, всегда неразрешимое противоречие и противоборство между искусственно заданными противоположностями (вспомним недавние лозунги, типа «Борьба за знания» и т. п.). Данная дихотомичность проявляется в программном и программированном обучении самым различным образом, порождая, как уже было сказано, принципиально неразрешимые проблемы.

Например, единый педагогический процесс распался на процессы воспитания и обучения, которые изучают отдельные учёные (как «теорию воспитания» и «теорию обучения»), и которые осуществляют разные люди («воспитатели» и «учителя»). Первоначальное научное препарирование целостной деятельности, в конце концов, было зафиксировано в перечне

профессий и штатном расписании образовательных учреждений. Но такая двойственность всё большему числу людей стала казаться совершенно противоестественной и тогда стали возникать вполне примечательные словосочетания: «воспитывающее обучение», «развивающее обучение», «социальная педагогика», «лично-ориентированная педагогика», «гуманистическая (в смысле, человеческая!) психология» и т. п. изобретения. Несмотря на кажущееся разнообразие перечисленных подходов, все они едины в одном: в попытке вернуться к целостности через добавление недостающего. Но такого рода латание дыр всегда даёт только кратковременный и преходящий эффект.

Тотальное стремление к объективности в самом научном подходе удаляет субъективное – то есть человека. Но именно человеческое в нас позволяет распознать присутствующую и в физическом мире троичность. Человек воссоединяет через себя то, что является полярным. Но раз его нет в естественнонаучном рассмотрении, то всё должно погрязнуть в неразрешимости противоречий. В своей ключевой работе «Философия свободы» [2] Р. Штайнер, инициатор вальдорфской педагогики, очень чётко показал, что застревание в двойственности (приводящее закономерно к релятивизму и агностицизму) в действительности не проблема мира, а проблема определённого уровня и способа познания человека, который преодолевается дальнейшим развитием (восхождением) человеческих способностей.

Те педагогические направления (а их сейчас всё больше и больше), которые исповедуют только-научный подход принципиально не могут своими методами и средствами достигать полноты человечности. Это всегда педагогика с «самым главным», «уклонами», «специализациями», «флюсами» (по Козьме Пруткову).

Нынешний уровень: «Технология», или «педагог-технолог».

Симптоматичным «достижением» педагогической мысли нашего времени является научная модернизация ремесла – так называемые «педагогические технологии». Сейчас можно найти, например, следующие определения педагогических технологий: «Технология – рациональное (стабильное) сочетание нескольких последовательно применяемых операций для получения какого-либо продукта. Технология может восприниматься как логически-операционально воспроизводимое ядро методики. Признаки технологии: постановка целей, оценивание педагогических систем, обновление планов и программ на альтернативной основе, операционные компоненты, средства и способы организации деятельности, постоянный рост эффективности процесса, потенциально воспроизводимые педагогические результаты» [3].

Особенно важна здесь характеристика «воспроизводимые педагогические результаты». Это сразу же указывает на то, что абсолютно невозпроизводимое – человеческая индивидуальность – изначально оказывается вне интересов последователей технологического подхода в образовании, что они честно должны были бы признать, а не придумывать интеллектуальную уловку в виде «личностно-ориентированного обучения».

Г. П. Щедровицкий в своей работе «Система педагогических исследований (методологический анализ)» так описал суть технологической воспроизводимости (транслирования): «Хотя каждый этап обучения и воспитания детей не сводится к одним лишь учебным средствам, а предполагает значительно более широкую систему жизненных отношений к другим детям, к педагогу, к окружающим явлениям и т. п., мы с полным правом можем говорить о том, что эти системы в целом транслируются и строятся искусственно в целях обучения и воспитания. Мы можем говорить о длинном ряде ситуаций жизни ребёнка, которые создаются для обучения общественно-фиксированным деятельности и через которые общество как

бы «протаскивает» ребёнка в ходе его воспитания и обучения (выделено мною. – П. В.)» [4, с. 41-42].

Такое «протаскивание» очень точно обозначают понятием «школьный конвейер» (последнее яркое его описание можно найти в книгах и выступлениях, во многом созвучных мыслительной тональности вальдорфской педагогики, Кена Робинсона, убедительно и талантливо говорящего о необходимости «смены парадигмы традиционного образования», которое «убивает творческую (креативность) детей» [5]).

Примечательно, как в истории в очередной раз вполне здоровый импульс («учить всех всему») был доведён до своей крайности и вырождения. У родоначальника западной модели образования («дидактической машины») Я. А. Коменского в его «Великой дидактике» есть ключевая для наших рассуждений глава «Основною преобразования школ является точный порядок во всём», где он пишет: «Итак, искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода. Если мы будем в состоянии точно установить это распределение, то обучать всему школьную молодёжь в каком угодно числе будет нисколько не труднее, чем взяв типографские инструменты, ежедневно покрывать изящнейшими буквами тысячу страниц, или чем, установив архимедову машину, переносить дома, башни, всевозможные тяжести, или, сев на корабль, переплыть океан и отправиться в Новый Свет. Всё пойдёт вперёд не менее легко, чем идут часы с правильно уравновешенными тяжестями, так же приятно и радостно, как приятно и радостно смотреть на такого рода автомат, и, наконец, с такой верностью, какую можно только достигнуть в подобном искусном инструменте (всё выделено мною. – П. В.)» [6, с. 238].

Можно видеть и в этом случае, как у Я. А. Коменского благостный ритм и гармония живого трансформируется в машинную, техническую упорядоченность автомата. Так и нынешний учитель вынужден исходить в своей работе от детально, до мельчайших подробностей проработанной

интеллектом современных учёных и методистов программ и технологий обучения, привнося ежедневно в класс силы смерти, нечто мёртвое, так и не успевшее родиться и стать живым и жизненным. Древнегреческое обильное жизненными силами природы и человека «техне» (сочетающее в себе, согласно замечанию А. Ф. Лосева в его «Двенадцати тезисах об античной культуре», одновременно ремесло, науку и искусство [7]) почilo в металлических и пластмассовых формах современной техники и технологиях по её регламентному обслуживанию.

Для перехода к следующему уровню, где педагогика впервые предстаёт в своём истинном облике, уместно привести замечательную историю-метафору: «Великий многогранный мастер Леонардо да Винчи изобрёл систему или шкалу ложечек для того, чтобы ими брать различные краски. Этим способом предполагалось достигнуть механической гармонизации. Один из его учеников долго мучился, применяя это вспомогательное приспособление. Придя в отчаяние от неудач, он обратился к другим ученикам с вопросом: как этими ложечками пользуется сам мастер? На этот вопрос те ответили ему: “Мастер ими никогда не пользуется”» (!).

Третий уровень: «Действо», или «воспитатель-художник».

Распознавая педагогику как искусство, мы находим точные характеристики этого уровня работы воспитателя у самых разных авторов, которым было присуще художественное воззрение на мир. Замечательным образом это выразил В. В. Розанов в своих «Афоризмах и наблюдениях»: «Недостаток художественного воззрения на предмет есть коренной источник ошибок, допущенных в организации воспитания и образования всюду – в Европе и у нас. От практического, от научного и всякого другого художественное воззрение отличается тем, что оно не дробит свой предмет и для него всякая часть имеет значение лишь в отношении к целому, насколько помогает его красоте и гармонии. Физиолог может интересоваться в организме лишь расположением и действием нервов, физик в природе –

звук или светом, и всякий практический человек – своим особым ремеслом. Но нет, и мы не можем себе представить себе художника, который делал бы одни руки, следил бы за выгибом только спины; цельная статуя – вот, что его влечёт; цельный человек – вот что влечёт воспитателя-художника в отличие от воспитателя-ремесленника и воспитателя-учёного, которые вечно трудятся над выработкой “ног” или “рук” без мысли о том, к чему они будут прикреплены (всё выделено мною. – П. В.)» [1, с. 101-102].

Художественный подход не отвергает инструментарий, наработанный в традиционной науке. Здесь лишь важно всегда ставить вопрос о границах (ограниченности) той или иной методики, о поле её законного действия. Можно, в принципе, научно судить о картине по количеству потраченных на неё красок. Но полученные таким образом «научные данные» говорят лишь о ... количестве потраченных красок. Как и подсчёт тех или иных слов в произведениях поэтов. Надежда ухватить здесь что-то существенное оказывается почти реализованной, но, чтобы это «почти» осуществилось, никогда не будет достаточно только рационального подсчёта и статистических выкладок. Здесь должно быть добавлено нечто иррациональное (над-рациональное), исходящее из самого исследователя.

Другими словами, научное познание должно быть дополнено художественным, «точной фантазией» (по И. В. Гёте). Тогда педагог-учёный и педагог-практик поднимаются над постоянно грозящей им односторонностью благодаря тому, что каждый раз в своей деятельности и образе мыслей, в своих мышлении, чувствах, волеии они раскрываются как художники. Как писал В. Кандинский: «В искусстве теория никогда не предшествует практике, а наоборот. Тут всё, особенно же в начале пути, может быть достигнуто художественно верное. Если чисто теоретически и возможно достигнуть общей конструкции, то это преимущество, являющееся истинной душой произведения (а значит также и относительной его сущностью), всё же никогда не может быть создано теоретическим путем;

его нельзя найти, если чувство не вдохнуло его внезапно в творение. Так как искусство влияет на чувство, то оно может и действовать только посредством чувства. Вернейшие пропорции, тончайшие измерения и гири никогда не дадут верного результата путем головного вычисления и дедуктивного взвешивания. Такие пропорции не могут быть вычислены, таких весов не найти. Пропорции и весы находятся не вне художника, а в нём, они есть то, что можно назвать чувством меры, художественным тактом – это качества прирожденные художнику; воодушевлением они могут быть повышены до гениального откровения» [8, с. 61-62].

Примечательно, что и в точных науках в их вершинном проявлении не обходится без органичного сочетания опыта чувств и мысли. Так Ж. Адамар в своём знаменитом труде «Исследование психологии процесса изобретения в области математики» указывает на эту целостную взаимосвязь: «Истинная работа учёного состоит в выборе этих комбинаций, так чтобы исключить бесполезные или, вернее, даже не утруждать себя их созданием. И правила, которыми нужно руководствоваться при этом выборе, предельно деликатны и тонки, их почти невозможно выразить точными словами; они легче чувствуются, чем формулируются...

Но каковы математические характеристики, которым мы приписываем свойства красоты и изящества и которые способны возбудить в нас своего рода эстетическое чувство? Это те, элементы которые гармонически расположены таким образом, что ум без усилия может их охватывать целиком, угадывая детали. Эта гармония служит одновременно удовлетворением наших эстетических чувств и помощью для ума, она его поддерживает и ею он руководствуется. Эта гармония даёт нам возможность предчувствовать математический закон. Итак, как это было сказано выше, единственными фактами, способными обратить на себя наше внимание и быть полезными, являются те, которые подводят нас к познанию математического закона. Таким образом, мы приходим к следующему

выводу: полезные комбинации это в точности наиболее красивые, т. е. те, которые больше всего воздействуют на это специальное чувство математической красоты, известное всем математикам и недоступное профанам до такой степени, что они часто склонны смеяться над ним (всё выделено мною. – П. В.)» [9, с. 141-143].

Срединность художественного воззрения охраняет нас от крайностей абстрактного интеллектуализма и примитивного ремесленничества. Художественное постижение, и единственно лишь оно, помогает в педагогике удерживать ту пятую субстанцию, ту квинтэссенцию, жизненный элемент человеческого существа, без которого оно у химиков превращается в кладовую химических веществ, у физиков – в замысловатое сочетание физических процессов, у психологов – в набор поведенческих и эмоциональных реакций, у педагогов – в сосуд, который уже и так избыточно переполнен «научной информацией».

Художественное познание иначе определяет меру и здесь она действительно может стать человеческой. В. Кандинский в своём знаменитом произведении «О духовном в искусстве» писал: «Истинное произведение искусства возникает таинственным, загадочным, мистическим образом “из художника”. Отделившись от него, оно получает самостоятельную жизнь, становится личностью, самостоятельным, духовно дышащим субъектом, ведущим также и материально реальную жизнь; оно является существом. Итак, оно не есть безразлично и случайно возникшее явление, пребывающее безразлично в духовной жизни: оно, как каждое существо, обладает дальнейшими созидательными, активными силами. Оно живет, действует и участвует в созидании духовной атмосферы, о которой мы говорили» [8, с. 99]. И если В. Кандинский говорит о произведении искусства, как о существе, то в случае с воспитанием это имеет уже не метафорический смысл, а совершенно конкретный. И тогда в искусстве воспитания искусство достигает своего наиболее полного и реального воплощения.

На мой взгляд, вальдорфская педагогика является, фактически, единственным примером, где не просто много предметов искусства в учебном плане (это можно обнаружить и в других, например, эстетически ориентированных педагогиках), а где всё преподавание, более того, всё устройство жизни школы – от органической архитектуры и дизайна школьного здания и до методики преподавания точных наук – подчинено принципу искусства. Благодаря видению воспитания как искусства в учебном плане вальдорфских школ реализуется не принцип двоичности, а принцип троичности. Жизненное воплощение этого принципа можно проследить в вальдорфских школах в самых разных аспектах их существования, начиная от трёхчленности школьного организма и кончая ежедневным школьным расписанием и структурой урока, где индивидуальность ребёнка последовательно работает над развитием трёх душевных сил: мышлением, чувствами и волей [10].

Следование этому жизненному принципу даёт возможность творчески и эффективно работать с действительными, а не мнимыми и искусственно созданными полярностями. Например, чередование видов деятельности на «сжатие» («вдох») и «расширение» («выдох») придаёт уроку живой динамичный характер, свойственный здоровому и благостному дыханию, возводя работу учителя до уровня искусства, делая её по-настоящему художественной. Именно осуществление педагогики как искусства принципиально невозможно в рамочных условиях программы и «образовательных технологий», ибо в художественной деятельности двоичность также должна быть преодолена. Деятельность по программе, в лучшем случае предполагает только два вопроса: «Что?» и «Как?». Когда же Ренуара однажды спросили: «Мэтр, важнее в искусстве “что?” или “как?”?», тот ответил: «Важнее “кто?”!». И если «воспитатель-ремесленник» озабочен только тем, что он делает, то «воспитатель-учёный» поднимается до рефлексии того, как он делает. Но только «воспитатель-художник» в полной

мере вступает в мир детства, как «кто», как индивидуальность, способная прозреть в каждом ученике не «материал (объект) для педагогического воздействия», а его собственную индивидуальность, имеющую в этом мире свою творческую задачу.

Таким образом, путь учителя можно представить как восхождение от «ремесленника» через «учёного» (в традиционном понимании) к «художнику». Только художественное познание интимнейших процессов развития индивидуальности ребёнка приводит к реальному переживанию и вживанию учителя в это свершающееся таинство взаимодействия духовного, душевного и телесного. Только в этом случае педагогика действительно может привести нас к свободной личности. Как писал В. В. Розанов: «Искусство – цветок прихотливый и нежный, и возрастить его в тепличной атмосфере не удаётся. Ему нужно Божие небо, трезвящая прохлада горных вершин, свет и тепло неподдельного солнца. Можно придумать, можно устроить, можно купить преподавание технических приёмов, необходимых каждому искусству. Но воздействие творческого духа великих художников на зарождающиеся таланты не может быть ни организовано, ни предписано; это – свободный процесс, вытекающий из неуловимого сродства духовных складов и дарований, это – таинство, совершающееся только силою любви» [1, с. 25].

Здесь лишь коротко обратим внимание на то, что ещё одним порождением научно-ремесленного подхода в воспитании являются «образовательные стандарты» (как правило, государственные). В связи с идеей воспитания как искусства очевидно, что все попытки нормировать образование всегда приводили и приводят к тому, что «внутреннее» («человеческое») в итоге всегда вытесняется «внешним». Ведь измеряется то, что легко измерить. Бессмысленное, будучи таковым сто лет назад, как, например, «нормы скорости чтения», таким же бессмысленным останется и в следующие сто лет. Тем не менее, очевидная глупость возведена в ранг

стандарта. Но в чём суть чтения? А. Белый в своей научно-художественной работе «Лирика и эксперимент» писал: «Некоторые филологи утверждают, что филология есть наука медленного чтения; искусство вчитываться в произведения поэзии есть, конечно, искусство ещё более медленного чтения; ведь каждое слово поэта, каждый знак препинания не рождается случайно, а медленно кристаллизуется в сложном, как мир, целом, называемом – лирическим стихотворением. А мы скользим по нему глазами и таким образом проскальзываем мимо него» [11, т. 1, с. 185]. Нормы скорости, тем временем, всё растут и растут, а нынешние люди становятся всё более и более поверхностными.

Итак, понимание и признание воспитания как действительно современного искусства требует от педагогов и хорошего, добротного педагогического ремесла, и способности к рефлексии и исследованию, и той интуиции (педагогической), без которой немислимо любое искусство, в том числе, и педагогическое.

Четвёртый уровень: «Деяние», или «воспитатель-Учитель»

На этом уровне само слово «деяние» указывает на масштабность педагогических свершений. С одной стороны, это привычно предполагает мыслить данный уровень как нечто исключительное, как исключительными в прошлые времена были те яркие и уникальные индивидуальности, которые становились Учителями (водителями-вождями) отдельных народов и всего человечества.

С другой стороны, мы живём в то время, когда с каждым десятилетием нарастает интенсивность проявления исключительности, уникальности каждого ребёнка, каждого человека. Р. Штайнер в своей работе «Духовное водительство человека и человечества» [12] показал этот важный признак современности – радикальную смену характера ведения людей.

Поэтому, при всей необходимой личной скромности, нужно распознать, что современный педагог стоит в исключительной позиции, в

которой никогда не находилось подавляющее большинство воспитателей прошлых эпох. Их задачей тогда было сохранение и воспроизведение традиций человеческих общностей, в которых господствовала групповая душевная жизнь.

Сейчас каждый ребёнок есть постоянно становящаяся «традиция» своей индивидуальности. Исходя из этого, верное понимание исключительности вальдорфской педагогики в смысле людей, с ней связанных, состоит не в исключительности самих людей, а в современной уникальности тех задач, которые они пытаются осуществить.

В завершении в полной мере уместно привести часто цитируемое высказывание Р. Штайнера: «Не следует спрашивать, что нужно знать и уметь человеку для жизни в рамках существующего общественного порядка. Нужно спрашивать, что заложено в человека и что в нём может быть развито. Тогда станет возможным внесение в общественный порядок новых и новых сил подрастающего поколения. Тогда в этом порядке будет жить всегда то, что из него делают вступающие в него сформировавшиеся люди ...» [13, с.10].

Список литературы:

1. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
2. Штайнер, Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения / Р. Штайнер. – Ер.: Ной, 1993. – 224 с.
3. Гребенюк, О. С. Терминологический словарь «Педагогические технологии» / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://muk21-konkovo.narod.ru/UPK-WEB/ped_term241103.htm (Дата доступа: 18.10.2017).
4. Щедровицкий, Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев [и др.]. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.

5. Робинсон К. Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии / К. Робинсон. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 280 с.
6. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский – М.: Учпедгиз, 1955. – 476 с.
7. Лосев, А. Ф. Дерзание духа / А. Ф. Лосев. – М., 1988. – С.153-171.
8. Кандинский, В. О духовном в искусстве / В. Кандинский. – М., 1992. – 112 с.
9. Адамар, Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. – М.: Советское радио, 1970. – 152 с.
10. Штейнер, Р. Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1995. – 208 с.
11. Белый, А. Лирика и эксперимент / А. Белый // Критика. Эстетика. Теория символизма: в 2-х томах. – М.: Искусство, 1994.
12. Штайнер, Р. Духовное водительство человека и человечества / Р. Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1992. – 72 с.
13. Штейнер, Р. Методика и дидактика / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
14. Пегов В.А. Педагогика как искусство // Искусство и образование. 2017. № 6 (110). С. 105-114.