

СЕКЦІЯ 1 ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ СОЦІОЛОГІЇ

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЯК ДОСЛІДНИЦЬКА ГАЛУЗЬ: НАПРЯМИ Й ТЕЧІЇ

PHILOSOPHY OF EDUCATION AS A RESEARCH AREA: TRENDS AND TENDENCIES

УДК 1:37

Берегова Г.Д.,
д. філос. н., професор,
завідувач кафедри філософії і
соціально-гуманітарних дисциплін
Херсонський державний аграрний
університет

У статті розглянуто виникнення, напрями й течії філософії освіти як дослідницької галузі в межах педагогічної антропології та соціальної філософії, що стали підґрунтям для сучасної філософської традиції в освіті. Визначено основне розмежування між емпірико-аналітичними й гуманітарними напрямками всередині філософії освіти на основі альтернативних підходів до людини як суб'єкта освіти.

Ключові слова: філософія освіти, педагогіка, виховання, соціальна філософія, педагогічна антропологія, аналітична філософія, герменевтика.

В статье рассмотрены возникновение, направления и течения философии образования как исследовательской области в рамках педагогической антропологии и социальной философии, которые послужили почвой для современной философской традиции в образовании. Определено основное

размежевание между эмпирико-аналитическими и гуманитарными направлениями внутри философии образования на основе альтернативных подходов к человеку как субъекту образования.

Ключевые слова: философия образования, педагогика, воспитание, социальная философия, педагогическая антропология, аналитическая философия, герменевтика.

The article deals with the origin, trends and tendencies of the philosophy of education as a research area within pedagogical anthropology and social philosophy, which formed the basis for the modern philosophical tradition in education. The main division between the empirical-analytic and humanitarian areas within the philosophy of education on the basis of alternative approaches to the human as a subject of education is determined.

Key words: philosophy of education, pedagogy, education, social philosophy, pedagogical anthropology, analytic philosophy, hermeneutics.

З огляду на сучасні трансформаційні процеси в Україні й ситуацію нечіткого спрямування вітчизняної освіти необхідним стає перегляд її існуючих парадигм і вибір оптимальних орієнтирів, що спрямують освітньо-виховний процес не тільки на здобуття студентами фахових знань і вмінь, а й на формування світоглядних орієнтирів і ціннісної моделі людини майбутнього. Дослідницькою галуззю, що аналізує підстави педагогічної діяльності й освіти, її цілі й ідеали, методи проектування й створення нових освітніх інституцій і систем, є саме філософія освіти.

Сучасні вітчизняні науковці в галузі філософії освіти (В. Андрущенко, О. Базалук, А. Бичко, М. Кисельов, В. Кремень, М. Култаєва, М. Левківський, В. Лутай, М. Михайлов, М. Романенко, Н. Сухова, І. Передборська, Ю. Огородников, С. Черепанова, В. Шевченко, Н. Юхименко й ін.) активно досліджують шляхи оновлення вітчизняного освітнього дискурсу та формування практичного світогляду особистості в цьому вічно змінюваному світі. Проблемаам формування напрямів і течій філософії освіти при-

діляють достатньо уваги у своїх дослідженнях І. Добронравова, С. Клепко, К. Корсак, М. Михальченко, В. Пазенок, І. Радіонова й ін.

До розгляду проблем філософії освіти долучаються й російські дослідники (Б. Гершунський, Е. Гусинський, А. Запесоцький, М. Піщулін та ін.). Розглядають філософію освіти як галузь педагогічної антропології сучасні зарубіжні дослідники С. Ароновіц, О. Боллнов, В. Брецинка, Е. Венігер, Г. Гізеке, І. Дерболов, У. Долл, Г. Здарзил, К. Данелт, М. Лангвелд, М. Лідтке, Р. Лохнер, Е. Макміллан, Р. Пітерс, Ю. Плейнес, Д. Солтис, А. Флітнер, П. Фрейре, К. Шаллер, І. Шеффлер та ін.

Філософія освіти як галузь соціальної філософії – відносно молода наука, адже її інституціалізація відбулась у середині 40-х рр. ХХ ст., коли в США, а потім і в Європі були створені спеціальні спільноти з філософії освіти, хоча ще задовго до цього філософія освіти була важливим компонентом систем великих філософів.

У ХХ ст. багато філософів застосовували принципи своєї філософії до

вивчення проблем освіти (Дж. Дьюї, М. Бубер, Й. Гессен і ін.). Так, діяльність американського філософа Джона Дьюї (1859–1952) спонукала до визнання філософії освіти обов'язковим виміром компетентної, відповідальної практики в освіті. Метою освіти стало виховання особистості, що вміє пристосуватися до різних ситуацій в умовах підприємництва. Дж. Дьюї виступив за практичну спрямованість виховання, яке він розглядав як процес накопичення і реконструкції досвіду з метою поглиблення його соціального змісту й таким чином постав у реформаторській педагогіці як яскравий представник прагматизму («істинним є те, що корисне»). В інструментальній педагогіці Дьюї цілями навчання визнавалися вміння вирішувати життєві завдання та знання про способи дій, що вироблялися й набувалися шляхом тренування мислення, спираючись на яке, виховувався смак до самонавчання і самовдосконалення [6].

У філософії освіти ХХ століття тема діалогу і комунікації постає однією з основних і, відповідно, усвідомлюється проблема подвійного ставлення людини до світу: як до безособового об'єкта та як до таїнства, єдиної й неповторної сутності. Так, у творчості релігійного філософа Мартіна Бубера (1878–1965) особливо значущими для філософії освіти були теми, що стосувалися онтології діалогу, вчення про інтерсуб'єктивну комунікацію, проблеми віри й моральності. Окрім того, філософія, звертаючись до педагогічної теорії і практики, до проблем освіти, не обмежувалася описом і рефлексією про сформовану систему освіти, її цілі й рівні, а висувала проекти її перетворення і побудови нової системи освіти з новими ідеалами й цілями. Ще в 1930-х рр. педагогіка трактувалася окремими науковцями як прикладна філософія. На цій позиції, зокрема, стояв Сергій Йосипович Гессен (1887–1950), котрий метою освіти вважав не тільки залучення до культури людства, а й формування моральної, вільної та відповідальної особистості. Педагогіка Гессена демонструє практичну цінність філософії та могутність особистості, котра проникає в духовні цінності культури [6].

До середини ХХ століття філософія освіти поступово відокремлюється від загальної філософії та набуває інституційної форми (створюються асоціації й

об'єднання, з одного боку, філософів, що займаються проблемами виховання й освіти, а з іншого боку, педагогів, що звертаються до філософії). Хоча, на думку В. Андрущенка, філософію освіти немає сенсу виокремлювати в окрему галузь філософії, адже вона розвивається в межах соціальної філософії, утворюючи комплексне, міжгалузеве вивчення системи освіти; і філософія начебто лише поєднує зовнішні соціальні науки з внутрішніми – педагогічними, точніше, доповнює педагогіку «масштабним баченням соціальних трансформацій і домінуючими світоглядними концепціями» в конкретному історичному періоді [1].

Однак причини формування філософії освіти як особливої дослідницької галузі філософії (з огляду на постійно змінюваний світ і людину в ньому) не викликають сумніву: по-перше, освіта є автономною сферою життя суспільства; по-друге, інституції освіти диверсифіковані – постійно змінювані, різноманітні й об'єднані в одне ціле одночасно; по-третє, з-поміж інших галузей знань про людину вирізняється багатопарадигмальністю педагогічних поглядів – різницею у трактуванні мети й ідеалів освіти. Окрім того, у зв'язку з постійно змінюваним світом до системи освіти висувуються постійно нові й нові вимоги, пов'язані з переходом від індустріального до постіндустріального, інформаційного суспільства. І тому, попри різні підходи до виокремлення філософії освіти в окрему галузь, все ж у ній вбачають передусім спосіб думки, що надає можливість перебороти різноманітність точок зору в педагогічних теоріях і концепціях, критично проаналізувати вихідні принципи й припущення різних педагогічних теорій, виявити фундаментальні засади теоретичного знання в педагогіці, знайти підстави для консенсусу в співтоваристві педагогів.

Хоча у філософії освіти й до сьогодні ведеться обговорення специфіки предмету і сфери цієї галузі, що межує з філософією свідомості, мови, діяльності й існує як приклад поєднання «чистої» і прикладної філософії. Однак у філософії освіти як особливому знанні, що має своїм предметом освіту, складаються основні напрями й течії. Так, основне розмежування всередині філософії освіти відбувається між емпірико-аналітичними й гуманітарними напрями, що й від-

биває, насамперед, альтернативні підходи до суб'єкта освіти – людини. Як зазначає сучасний вітчизняний дослідник у галузі філософії освіти В. Лутай, погляд на простір освіти з точки зору її основного суб'єкта має стимулювати працювати виключно на людину – основну цінність майбутньої освіти з багатостороннім «рухом на випередження» [4, с. 33].

Розгляд освіти з позиції її основного суб'єкта дає можливість використовувати в цій галузі поняття й методи біхевіоризму, гештальтпсихології, психоаналізу й навіть кібернетичний підхід до психіки людини. Саме на таких поняттях і методах базується емпірико-аналітична традиція в межах аналітичної філософії освіти, а її представниками є І. Шеффлер, Р.С. Пітерс, Е. Макміллан, Д. Солтис та ін., котрі основну мету філософії освіти вбачають у логічному аналізі мови, уживаної в практиці освіти (розкриття сутності термінів «освіта», «навчання», «виховання»; аналіз мовних висловлювань педагогів, методів викладення педагогічної теорії тощо). Однак англо-американська система освіти (зокрема, вищої), зважаючи на закономірну взаємозалежність між моделлю розвитку суспільства та панівною в ньому освітньою тенденцією, орієнтує на поглиблене опанування студентами сучасних теоретичних знань, на базі яких формуватимуться практичні вміння творчо здійснювати аналітичну роботу широкого профілю. Окрім того, значна кількість досліджень, проведених у США, Канаді й Австралії, допомогла виділити основні проблеми та виклики глобалізації у сфері вищої освіти, основними концептуальними поглядами серед яких є: інтернаціоналізація освіти, що постає як формування єдиного освітнього простору, інтеграція окремих ВНЗ і освітніх систем, а також підвищення рівня їх конкурентоздатності [5, с. 207].

У кінці 70-х рр. ХХ ст. в аналітичній філософії освіти здійснюється перехід від принципів логічного позитивізму до принципів філософії лінгвістичного аналізу, аналітики повсякденної мови, насамперед до філософії пізнього Л. Вітгенштейна (1889–1951), котрий відмовився від апріорної структури мови, підкреслюючи різноманітність способів вживання слів і висловлювань природної мови. Так, в аналітичній філософії визнається, що тільки використання слів у певному контексті і відповідно до правил мовленнєвої

практики певного суспільства надає їм значення, та, відповідно, стверджується роль «мовних ігор» і семантики в освіті.

З часом у філософії освіти формується новий напрям – критико-раціоналістичний (наприкінці 60-х рр. ХХ ст.). Приймаючи основні принципи критичного раціоналізму К. Поппера, цей напрям прагне побудувати дослідно-наукову педагогіку, дистанційовану від цінностей і метафізики, критикує наївний емпіризм, підкреслюючи, що досвід не самодостатній, навантажений теоретичним змістом, а його діапазон визначається теоретичними позиціями. Представниками цього напрямку в аналітичній філософії освіти є В. Брецинка, Г. Здарзил, Ф. Кубе, Р. Лохнер та ін.

Так, Вольфганг Брецинка (нар. 1928) висловлюється у сфері практичної педагогіки за нормативне виховання цінностей у плюралістичних суспільствах. У книзі «Виховання в ціннісно-нестійкому суспільстві» Брецинка стверджує, що невизначеність цінностей у суспільстві призводить до невизначеності у вихованні. Окрім того, теоретик висловлює своє розуміння причин кризового стану ціннісних орієнтацій: 1) раціоналізм, що розуміється як однобічна переоцінка здорового глузду, 2) індивідуалізм, трактований як однобічне врахування інтересів окремої людини, 3) гедонізм – як звеличення бажань, задоволень і задоволення вищих благ [9, с 7-8]. Вихід із кризи Брецинка вбачає у новій орієнтації виховання через реалістичний аналіз виховання, визначення ідеалів і засобів їх здійснення.

Таким чином, для критико-раціоналістичної філософії освіти стає характерним, передусім, трактування педагогіки як прикладної соціології і поворот до соціальної педагогіки, а також протиставлення соціальної інженерії філософії цілісності (холізму) й у зв'язку з цим критика довгострокового планування і проектування в педагогічній практиці. Набуває значного поширення і критика тоталітарного підходу до освіти та педагогічного мислення, відстоюються принципи «відкритого суспільства» і демократичних інституцій в управлінні освітою з орієнтацією педагогічної теорії і практики на виховання й освіту критичного розуму людини.

Окрім зазначених, широкого розповсюдження у філософії освіти набув і гума-

нітарний напрям, джерелами якого стали системи німецького ідеалізму початку XIX ст. (особливо Ф. Шлейєрмахера, Г. В.-Ф. Гегеля), філософія життя (насамперед, В. Дільтея, Г. Зіммеля), екзистенціалізм і різні варіанти філософської антропології. Гуманітарний напрям філософії освіти характеризуються, передусім, специфічністю методів педагогіки як науки про дух, її гуманітарною спрямованістю. Освіта трактується як система осмислених дій і взаємодій учасників педагогічного процесу, а на перший план висувається метод розуміння, інтерпретації змісту дій учасників освітнього процесу. Усередині гуманітарної філософії освіти можна виділити кілька напрямів: герменевтичний історизм, структурна герменевтика, педагогічна антропологія, екзистенційно-діалогічна філософія.

Так, герменевтичний історизм, у центрі якого – повсякденність і життєвий світ людини, відстоює думку про те, що в будь-якому життєвому акті існує освітній момент. Виходячи з цього, завдання філософії освіти трактується як осмислення всіх духовних об'єктивацій людини, що утворюють цілісність аналізу специфіки педагогічного ставлення – вихідного моменту педагогічної дії, перейнятого відповідальністю й любов'ю. Представником герменевтичного історизму є німецький філософ і теоретик педагогіки Герман Ноль (1789–1960), котрий активно розробляв проблеми соціальної педагогіки, підкреслюючи світоглядну й історичну зумовленість освіти. Головним умінням вихователя він вважав уміння аналізувати життєвий досвід учня, упорядковувати його, систематизувати й постійно розчленовувати, оскільки саме в життєвому досвіді криється сила і потенція людини [6].

Ще одним спрямуванням гуманістичного напрямку філософії постала структурна герменевтика Еріха Венігера й Вільгельма Флітнера, які, виходячи з автономії освіти в сучасному суспільстві, розглядають педагогіку і філософію освіти як критичну інтерпретацію педагогічних дій і взаємин усередині педагогічного процесу, аналізують структуру теорії, виявляючи її різні рівні, підкреслюють значення герменевтики в педагогічній теорії й практиці, а також висувають програму автономії освіти.

У різних варіантах представлена й педагогічна антропологія. Представники

натуралістично орієнтованих концепцій – Г. Рот, Г. Здарзил, М. Лідтке та ін. – у педагогічній антропології вбачають приватну інтегративну науку, що поєднує досягнення й методи всіх наук про людину, в т. ч. теорії еволюції, екології, етології, психології тощо.

Вихідним пунктом концепції Герберта Здарзила (1929–2008) є розуміння педагогічної антропології як спеціальної наукової дисципліни про виховання й освіту, що трактується ним одночасно як емпірична наука про людину і виховання і як наука, що базується на філософії, оскільки звертається насамперед до формулювання цілей виховання й освіти, що може здійснюватися лише за умови співвіднесення філософської рефлексії із цінностями культури. Педагогічна антропологія повинна, за словами Здарзила, побудувати новий образ людини і тим самим задати нормативну основу педагогічної рефлексії й педагогічної діяльності [7, с. 81-83].

Педагогічну антропологію як біологічно орієнтовану науку визначає й фахівець з історії педагогіки Макс Лідтке (нар. 1931). У статті «Педагогічна антропологія як основа виховання» (1980) він подає концепцію педагогічної антропології, що базується на залученні до вирішення педагогічних проблем еволюційної теорії, даних біологічних наук. На противагу орієнтації педагогіки на осмислення практики виховання й освіти, він намагається узагальнити в педагогічній антропології дані про розвиток людських здатностей і способи поведінки, отримані генетикою, екологією, етологією і особливо теорією еволюції. За його словами, «всі сучасні стани органічних і культурних феноменів розвиваються в ході досить тривалих процесів зі своїх злочинів» [11, с. 38].

Близькою до поглядів Лідтке є позиція Генріха Рота (1906 – 1983), котрим було введено програму «реалістичного повороту». Досліджуючи творчу спадщину педагога, Г. Соловійов стверджує, що в центр педагогічної антропології Г. Рот ставить зміни людини й людської природи під дією освіти й виховання: не біологічна природа людини сама по собі, а мінливість цієї природи, можливість культивування та її здатність до освіти й виховання, так само як і не самі собою суспільство й культура, а тільки їх вплив на духовне формування людини [Соловійов]. Предметом педагогічної антропології,

на думку Г. Рота, є «людина, котра під впливом виховних дій знаходить себе, досягає зрілості та своєї самостійності» [12, с. 19].

Слід зазначити, що існують і інші концепції педагогічної антропології. Так, німецький педагог Андеас Флітнер (нар. 1922) вбачає в педагогічній антропології одну зі спеціальних наук і звертає увагу на використання в ній певних моделей: росту й розвитку, різних шарів, трактування навколишнього середовища й світу. Юрген Плейнес (нар. 1934) зазначав розходження між педагогічною антропологією й антропологічною педагогікою, підкреслюючи роль антропологічної редукції, намагався визначити її межі для педагогіки й осмислити антропологічний підхід у самій педагогіці.

Філософи феноменологічного спрямування (О. Боллнов, Й. Дерболав, К. Данелт, М. Лангевелд й ін.) вбачають у педагогічній антропології певну методологію, що не завершується в педагогічній теорії. За допомогою методу феноменологічної редукції на матеріалі автобіографічних і біографічних джерел автори намагаються побудувати антропологію дитинства та юності. Так, Отто Фрідріх Боллнов (1903–1991) пропонує говорити не про педагогічну антропологію, а про антропологічний підхід чи антропологічний спосіб, метод розгляду всіх педагогічних проблем. Підкреслюючи конструктивно-систематичний характер антропологічної інтерпретації, Боллнов стверджує, що кожний заново аналізований феномен відкриває нове для цілісного розуміння людини, не передбачуване заздалегідь, і кожний феномен повинен залишатися неповторним [10, с. 9-10]. Таким чином, постановка питання повинна принципово залишатися відкритою для нових досліджень, щоб ніколи не створювалося остаточного образу людини.

Зокрема, для Й. Дерболава педагогічна антропологія становить основу педагогіки, збігається з теорією людської особистості та її генези, з ученням про становлення «Я» та індивідуальне самоздійснення, а її предметом і змістом є серія виховних впливів на людину. Саме самоздійснення проходить низку етапів на шляху до досягнення людяності, оскільки людина, реалізуючи певні цілі, збільшує діапазон своїх цілей і досягає зрілого усвідомлення людяності. Таким

чином, в основі інтерпретації цієї галузі знань про людину – індивідуальне самоздійснення особистості.

Екзистенційно-діалогічне спрямування філософії освіти представлено, насамперед, уже згадуваним творцем діалогічної теології М. Бубером, що вбачав зміст і підстави педагогічного відношення в міжособистісних зв'язках у взаємозв'язку Я и Ти. Представниками цієї течії, для яких основний принцип виховання й освіти – діалог, виступали А. Петцелт, К. Шаллер, котрі характеризували освіту як симетричну комунікацію між учителем і учнями. К.Мелленхауер визначав освіту як форму комунікативної дії, звернувшись до теорії комунікації Ю.Хабермаса й К.Апеля.

У 70–80-і рр. ХХ ст. стає популярним критико-емансипаторський напрям у філософії освіти, що під впливом критичної теорії суспільства Франкфуртської школи розгорнув радикальну програму «десекуляризації суспільства» – ліквідації школи як соціального інституту. Його представники А. Ілліч і П. Фрейре вбачали в школі джерело всіх соціальних лих, оскільки вона виховує конформіста та заснована на погашенні будь-яких творчих потенцій дитини, на педагогіці придушення й маніпуляції. Вони ж запропонували проект реорганізації освіти, що повинна базуватися на професійному навчанні в ході міжособистісного спілкування учня з майстром і будуватися на ідеалах «конвівальності» (спільного існування, співробітництва й самоцінності спілкування як між людьми, так і між людиною й природою). Цей напрям у філософії освіти вважається варіантом антипедагогіки, що, не визнаючи сучасних інституцій освіти, зводить все спілкування з дітьми до емпатичного спільного життя й повністю виключає будь-які вимоги до педагогічного процесу й змісту освіти, норми й регулятиви освітньо-виховного процесу.

Із критико-емансипаторським напрямом у філософії освіти багато в чому перегукується постмодерністська філософія освіти, що виступає проти «диктату» теорій, за плюралізм педагогічних практик, проповідує культ самовираження особистості в малих групах. Серед представників цього напрямку – Д. Ленцен, В. Фішер, К. Вюнше, Г. Гізеке (Німеччина), С. Ароновіц, У. Долл (США).

У радянський період, незважаючи на

те, що офіційно існували лише марксистсько-ленінська філософія й педагогіка, формувалися (особливо з 1950-х рр.) різні напрями у філософії освіти (П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г. Щедровицький, Е. Ільєнков і ін.). Так, В. Давидов, ґрунтуючись на ідеях Ільєнкова, висунув досить розгорнуту і перспективну програму реорганізації освітнього процесу, його змісту й методів навчання. Традиції вітчизняної філософії освіти, її відповіді на виклики часу ще слабо вивчені. Спадщина вітчизняних філософів освіти в часи тотального панування марксистської ідеології і нормативно-догматичної педагогіки залишилася незатребуваною.

Сучасний період є періодом формування нового типу культури, котра увібрала в себе досвід і досягнення всіх попередніх культур. Характерним для означеного періоду є те, що сьогодні ведуться пошуки оптимальної, здебільшого гуманітарної моделі освіти.

Загальними тенденціями філософії освіти напередодні ХХІ століття є: 1) усвідомлення кризи системи освіти і педагогічного мислення як вираження кризової духовної ситуації нашого часу; 2) труднощі у визначенні ідеалів і цілей освіти, що відповідає новим вимогам науково-технічної цивілізації й інформаційного суспільства, що формується; 3) конвергенція між різними напрямиами у філософії освіти (напр., між педагогічною антропологією та діалогічною філософією освіти; між критико-раціоналістичним напрямом та критико-емансипаторським напрямом); 4) пошуки нових філософських концепцій, здатних слугувати обґрунтуванням системи освіти й педагогічної теорії і практики (висування на перший план феноменології, поворот до дискурсного аналізу М. Фуко та ін.).

На думку О. Базалука та Н. Юхименко, сучасна філософська традиція у визначенні сутності освіти репрезентована багатьма аспектами основних уявлень про природу людини, її сутність, сенс життя та перспективи існування [2, с. 22]. Представники сучасних філософ-

ських систем вважають, що питання про те, якою має бути освіта, не може залишатися поза увагою філософів, адже з моменту виникнення людини на Землі актуальними для людства є проблеми: як навчити потомство виживати у жорсткому світі; як пояснити те, що відбувається навколо; що таке людина і як вона повинна жити, аби вижити.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – 2-ге вид., допов. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
2. Базалук О.О. Філософія освіти / О. Базалук, Н. Юхименко. – К.: Кондор, 2010. – 164 с.
3. Бим-Бад Б.М. Антропологические основы образования / Борис Бим-Бад // Педагогическая библиотека [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/index.php>.
4. Лутай В. Рух на випередження: Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнекласичної науки / В. Лутай // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 33–43.
5. Мудра-Рудик Я.А. Трансформація вищої освіти в контексті викликів глобалізації / Я.А. Мудра-Рудик // Вісник ХНУ. Соціально-гуманітарний напрям. – Хмельницьк : ХІСТ ВМУРОЛ «Україна», 2010. – № 2. – С. 205–208.
6. Новая философская энциклопедия / Институт философии Российской академии наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://iph.ras.ru/elib/0932.html>.
7. Огурцов А. П. Педагогическая антропология в Германии: поиски и перспективы. Часть 3. / А.П. Огурцов // Человек. – № 1. – 2002 г. – с. 71–87.
8. Соловьев Г.Е. Педагогика как интегративная наука / Г.Е. Соловьев // Вестник Удмуртского университета. – 2007. – № 9. – С. 29–39. – (Психология и педагогика).
9. Brezinka, Wolfgang. Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft: Beitrage zur Praktischen Padagogik / Wolfgang Brezinka; Bd. 3. – Munchen, Basel: E. Reinhardt, 1993. – S. 256.
10. Bollnow O. F.. Anthropologische Pädagogik / Otto Bollnow. – Stuttgart, 1983. – S. 278.
11. Liedtke M. Padagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung // Diskussion: Padagogische Anthropologie. – Munchen, 1980. – S. 179.
12. Roth H. Padagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung / H. Roth. – Hannover, 1966. – S. 504.