

## **МОДЕЛИ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ДЕТСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Рассматриваются противоречивые тенденции современного образования, выражающиеся в отчуждении образования от детства как основного субъекта построения и развития образования на началах гуманитаризации. Пути решения проблемы видятся в*

*практике реализации моделей взаимовлияния педагогической и детской культуры, стимулирующих и поддерживающих самореализацию, самоопределение субъектов детской культуры как ценностное и регулирующее основание педагогического взаимодействия. Автором даются как наиболее общие, сущностные характеристики всех моделей, так и конкретная характеристика каждой модели.*

**Ключевые слова:** детская культура, педагогическая культура, диалог, самореализация.

*E. Vrublevskaya*

### MODELS OF MUTUAL INFLUENCE OF PEDAGOGICAL AND CHILDREN'S CULTURES

*Ambiguous tendencies of modern education related to the alienation of education from childhood which is the main subject of the construction and development of education founded on humanization are regarded. It is suggested that the solution of the problem is in the practice of the application of models of mutual influence of pedagogical and children's culture. It is argued that these models stimulate and maintain self-realization, self-determination of subjects of children's culture as a regulating and value basis for pedagogical interaction. Both general and detailed description of each model is given.*

**Keywords:** children's culture, pedagogical culture, dialogue, self-realization.

Российское общество находится сегодня на этапе активных перемен, которые неразрывно сопряжены с изменением оценки роли человека в общественном, экономическом и культурном переустройстве мира. Уходит в прошлое представление о человеке как инструменте развития общественного бытия, а на смену ему идет глубоко обоснованное в философии представление о развитии самого человека как основного условия сохранения всей мировой цивилизации. Все сферы общественной жизни, в том числе и экономические, начинают осознаваться как имеющие ресурс подлинно эффективного становления, усовершенствования только тогда, когда они сами стали ресурсными для развития человека в этих сферах. Прирост объективных показателей производства и в целом сохранение и приумножение культурного наследия, понимаются как эпифеномен активно проявляющихся возможностей человеческого духа, креативности, неукротимого стремления к познанию и преобразованию.

Перед современным образованием ставятся задачи педагогического взаимодействия с подрастающим поколением, востребующего опыт активной субъектной дея-

тельности, духовности самореализации, нравственной ответственности воспитанников. Поэтому современность перемен в отечественном образовании обусловлена тем, в какой мере они основываются на глубоком понимании мира современного детства, своеобразия детской культуры, на подлинном признании культуротворческой функции современного детства.

Достижение таких перемен востребует гуманистические ресурсы общественной и индивидуально-профессиональной педагогической культуры — аксиологического «хранилища» отношения к человеку и инструмента гуманизации образования и общественного развития в целом. Только современная, обеспечивающая инновационный путь развития России «по вектору человека» педагогическая культура дает возможность очеловечить пути и методы любых социально-экономических преобразований, построить и осуществить гуманитарное экспертирование идей модернизации образования, определиться с глубинными смыслами их реализации.

Однако за последние десятилетия педагогическая культура ослабила свои ценно-

стно-регулирующие функции. Педагогическую культуру стали интенсивно заглушать набирающие силу приоритеты развития личности с «рыночной ориентацией» (Э. Фромм), для которой товарообмен становится основным ориентиром и способом построения собственной жизни и отношений с людьми. Доводы экономической целесообразности, технологической прозрачности, диагностичности процесса и результатов все в большей степени доминируют в педагогической деятельности, трансформировавшись в приоритет рентабельности над многообразием возможностей для детской самореализации; квалиметрических показателей успешности учения (и преподавания) — над духовно-нравственным становлением растущей личности; пространственно-информационной насыщенности образовательного процесса — над живым словом учителя и т. д. Практикующие педагоги стали «перекраивать» профессиональную деятельность под критерии аттестационных процедур, нормативных документов, что повлекло за собой ускорение распада устойчивых семиотических схем педагогической культуры, выразившееся в обезличивании знаков педагогической культуры в предметно-пространственной среде образовательных учреждений. В целостной педагогической культуре постепенно была «заглушена» ее основная аксиологическая модальность — человеческая, обеспечивающая гуманистический «угол зрения» на значение любых изменений в образовании, гуманитарный контекст понимания инновационных процессов.

В российском обществе также констатируются изменения, позволяющие говорить об изменениях запроса к миру взрослых со стороны детского мира. Современное детство, вырастая в условиях открытого, полипространственного информационного общества, приобретает большой опыт активного, самостоятельного поиска, самореализации и на этой основе проявляет более высокий уровень субъектности в социуме.

В детстве выросли и обострились потребности в образовании, которое способно принимать стремление детства к авторству в деятельности за основной инструмент построения отношений. Возникла необходимость в построении педагогических отношений с использованием технологий, методов педагогической деятельности, соответствующих современности детства и общества. Однако педагогов, способных проектировать и строить педагогическую реальность на основаниях взаимной субъектности, личностной самореализации и интенсивности творческой деятельности, крайне недостаточно. Повышенная автономность современной детской культуры, рост в ней акультурных проявлений можно рассматривать как вызов детства: на отсутствие внимания в педагогической культуре к потребностям детства, как реакцию на слабое понимание изменений в сознании и самосознании современных детей; на отсутствие признания детства как культурного субъекта.

Динамику педагогической культуры в современном отечественном образовании отличает культурный застой — состояние длительной неизменности и повторяемости норм, ценностей, смыслов, знаний. Возникло «истончение» педагогической креативности, одухотворенности педагогической деятельности. Существующая система мер, стимулирующих развитие педагогического профессионализма, оказалась малодейственной для развития педагогической культуры, поскольку ориентирована преимущественно на совершенствование отдельных профессиональных способностей, а не на личностный рост, саморазвитие педагогов. Подлинным источником для развития педагогической культуры может быть только другой субъект образования — детство как носитель культурных ценностей и индивидуальных смыслов. Только в этом случае педагогическая культура обретает внешний стимул, который задействует внутренние регуляторы ее динамики, ее имманентные и

глубоко аксиологические внутренние регуляторы.

Сложилось очевидное многоуровневое противоречие между гуманитарными смыслами, путями инновационного развития российского общества и ценностным ресурсом педагогической культуры их обеспечивать; возросшей потребностью современного детства в утверждении своей субъектной активности в культуре и недостаточной способностью педагогов принимать эту потребность за ценностное и инструментальное основание педагогического процесса; искусственностью основных стимулирующих источников изменений в педагогической культуре и необходимостью естественных гуманитарных побудителей для ее развития.

Основные пути разрешения выявленных противоречий видятся нам в преобразовании образовательной практики, основанной на взаимовлиянии субъектов педагогической и детской культур, которое может быть рассмотрено как пространство личностного роста педагога и ребенка — гармоническое единство отношений и духовных связей между субъектами на основе согласованных ценностей, смыслов и целей. Основными признаками наличия такой целостности являются: предельная смысловая насыщенность образовательного континуума, наличие духовно-нравственных ориентиров общения, диалогичность, активная самореализация субъектов.

Взаимовлияние педагогической и детской культур — это процесс встречи субъектов образования как субъектов культурного творчества и самореализации. При этом культурная открытость педагога становится стимулом для проявлений детской культуры, а свободная самореализация детства становится источником для построения и регулирования педагогических проявлений и всего образовательного процесса в целом. Соответственно образование в таком взаимовлиянии становится частью детской культуры, прирастает ее креативными про-

явлениями и совершенствуется педагогами на основаниях глубинной гуманитаризации.

Исходя из представления о культуре как «аксиологически-деятельностном срезе бытия» (С. Н. Сагатовский), детская культура может быть определена как форма самореализации, саморазвития детства, в которой растущая личность познает, оттачивает свои творческие духовные ресурсы, усиливает сущностные силы и способности. Детская культура является интенсивно развивающимся, динамичным феноменом, и ее динамика представляется процессом, в котором ребенок обретает более высокий уровень самоорганизации, сопровождаемый большей личностной свободой и способностью к саморегуляции. Педагогическую культуру тогда можно определить как компонент общечеловеческой культуры, который проявляет себя как проекция личностной культуры на план профессионально-педагогической деятельности. Сущностной характеристикой педагогической культуры является то, что она проявляется и развивается только в непосредственной педагогической практике, основываясь на личностных характеристиках субъекта педагогического труда.

Взаимовлияние педагогической и детской культур начинается в стимулировании и возникновении признаков открытости детской культуры на взаимодействие с педагогической и продолжается как совместный поиск субъектами культур целевых (смысловых) установок деятельности; совместный анализ процесса ее реализации, в принятии решений об изменении деятельности; совместная рефлексия, касающаяся результатов деятельности, степени достижения цели. Это создает поле общих смыслов, взаимопроникновение на уровне не просто ментальных идей, а в пластах общечеловеческих ценностей, чувствований, состояний на основе безусловно-ценностного отношения к миру, предвещающего утверждения человеческого достоинства. Каждый в этом пространстве слышит другого и

совершает действия, поступки, становящиеся реальным условием надлежащей жизни другого человека; инициирует сознательное нравственное самоисследование; стремится и побуждает к раскодированию сообщения и поведения «другого»; решает задачи на личностном уровне, то есть с высокой интеллектуальной, эмоциональной, моральной, деятельностной включенностью; утверждает достоинство, честь личности и др. При этом в качестве необходимых компонентов взаимоотношений выступают: наличие взаимодоверия, основанного на восприятии человека, его жизни, здоровья как «центрального измерения», «ядра» общения, проявляющегося в демократическом стиле общения, на атмосфере взаимной теплоты, на отсутствии формализма в деятельности и в отношениях; наличие взаимоуважения, проявляющегося в уважительном обращении к растущей личности, в высокой культуре речи и поведения; наличие взаимопонимания, объединяющего субъектов общения на ценностно-смысловой основе в процессе искания истины, обретения понимания, постижения всеобщего и уникального культурного смысла.

Целостность, достигаемую во взаимодействии педагогической и детской культур, мы рассматриваем как «единство культурных впечатлений» (В. В. Розанов) субъектов образования на основе согласованных ценностей, смыслов и целей, что означает гармоническое единство отношений и духовных связей между субъектами, духовную общность, некое «живое» подвижное равновесие между отношениями, обуславливающими саморазвитие, автономизацию, личностное становление, и духовными связями, представляющими в саморазвитии субъектов момент отождествления с другими (Л. М. Лузина).

Достижение такого единства педагогической и детской культур обусловлено признанием педагогом детского авторства и осуществлением им педагогической деятельности как утверждающей доверие к де-

тям. Признание детского авторства означает признание учителем права ребенка на свободный выбор деятельности и форм поведения, на независимое принятие решений, на автономию во взглядах, в убеждениях, в суждениях. Тем самым создается возможность возникновения такой множественности, неповторимости «неслиянных голосов сознаний» (М. М. Бахтин), диалог которых и создает урок духовного равноправия, духовности и открытия (Е. Н. Ильин).

Утверждение доверия к детям выражается в способности педагога проявлять уважение к детству, поддерживать признаки детской самореализации, строить общение на основе образов детского мира. Проявление доверия к детям способствует возникновению у них чувства надежности и защищенности, стимулирует активную субъектную позицию в образовании. В этом случае ученик настойчиво преодолевает трудности, активно самообразовывается, мыслит, не опасается автономного стиля жизни, самоусиливает интеллектуальные и духовно-нравственные потенциалы самовозрастания, уверенно анализирует себя и свое положение в системе отношений и деятельности, на основе чего становится возможным эффективный выбор линии последующего поведения и саморазвития.

К форме такого общения с опорой на существующий теоретический задел в гуманитарной психологии мы относим диалог, являющийся основным понимающим методом осуществления взаимовлияния педагога и воспитанников, приближающий педагогическую деятельность к искусству толкования педагогической реальности как текста, подлежащего «раскодированию» с помощью кода «Человек»; к искусству постижения смыслового контекста действий, поступков, суждений растущего человека, тех порой неявных «сигналов» о душевном состоянии ребенка, умение читать которые может вовремя спасти детскую душу от «пленения злом» (В. В. Зеньковский). Это «глубинное толкование» становится источ-

ником для возникновения подлинно полифонического единства сознаний, обогащающихся друг от друга внутренними духовными ресурсами самопостижения и самореализации. Диалог выведет не только к познанию Другого, но и к самопознанию, к более глубокому пониманию каждым участником педагогического процесса «своего», выявленного благодаря взаимодействию с Другим. В результате этого усиливается и личностный потенциал учителя и, в частности, его способность вести «внутренний диалог» с самим собой, то есть быть открытым для процессов самопознания, обращаться к своему глубинному «Я», рефлексировав и тонко анализируя свои поступки, взгляды, позиции и в целом свое отношение к миру и к самому себе.

Общую культуросообразную напряженность взаимовлияния педагогической и детской культур в образовании обеспечивает дихотомия естественного—искусственного (Л. А. Степашко), которая снимается на уровне индивидуального сознания как «задача на смысл», стимулируя поток последующей работы сознания. Направленность взаимовлияния педагогической культуры и детской рассматривается нами как обусловленная сменой центров активной самореализации субъектов учения. В зависимости от того, в каком из центров находится напряжение взаимовлияния (в контекстах жизнедеятельности учащихся, в представлениях учителя, в опыте познавательной деятельности учеников, в практике решения задач и т. п.), динамика взаимовлияния культур приобретает иные координаты деятельности субъектов. На этой основе могут меняться механизмы саморазвития субъектов детской культуры и, следовательно, может изменяться характер взаимовлияния педагогической и детской культур.

Основным средством взаимовлияния педагогической и детской культур является язык, на котором осуществляется общение субъектов образования. Язык является средством передачи культуры, организует опыт

и вырабатывает общепринятые значения, поддерживает сплоченность, формирует чувство групповой идентичности, единства. Для нашего исследования принципиальное значение имеет положение Л. С. Выготского о том, что мысль не воплощается в слове как в чем-то внешнем, а совершается в слове.

Язык, который использует педагог для открытия детской культуры на диалог, может быть только вдохновляющим, стимулирующим, обеспечивающим создание оптимистически-гуманной атмосферы для радостной, содержательной, духовно обогащающей жизни каждого ученика в детском коллективе (Ш. А. Амонашвили). Мы видим наиболее общие характеристики такого языка в его адресованности, индивидуализированности и универсальности. Адресованность педагогического языка предполагает умение и мотивацию педагога мыслить в «гуманитарном измерении», то есть в высокой степени культурной адресованности другому; направленность на слышащее, «внемлющее» сознание учеников и собственное самосознание. Обладая общей культурой речи, восприятия и говорения, учитель должен иметь в то же время свой собственный стиль речи, обладать индивидуальностью говорения, отличающей его от всех других и тем самым делающей его привлекательным собеседником в общении с детьми, что, в свою очередь, стимулирует работу мысли и речи субъектов детской культуры. Можно сказать, что чем в большей степени индивидуальность учителя «произносит себя», тем в большей степени актуализируется «многоголосие» диалогичных способов общения с учениками. Индивидуализированность речи педагога основана на использовании разнообразия терминологического состава преподаваемой дисциплины, эвристического потенциала метафор, на обращении к языкам других наук. Стандартные способы научного описания, используемые учителями, нередко «блокируют» понимание детей, заранее на-

вязывая схемы теоретической обработки чувственных восприятий.

Универсальность педагогического языка предусматривает его высокую культурную содержательность и структурированность. Педагог должен иметь возможность сказать о своей речи, что она ориентирована на высший образец общительности, ибо только такой уровень педагогического языка подлинно стимулирует духовно-нравственное, познавательное-ценностное самовоспитание, саморазвитие учащихся. И. Г. Фихте по этому поводу точно заметил: «Именно живое, конкретное, всегда и непосредственно обязывающее устремленного к достойным поступкам общение животворит собою и как бы каждый миг заново порождает внутреннюю силу устремленности» [10, с. 107–108].

На основе теоретического анализа и изучения практики взаимовлияния педагогической и детской культур в условиях образовательных учреждений нами выведены три основные модели эффективного взаимовлияния педагогической и детской культур в образовательной практике. Соответствующие модели — это обобщенный образ-представление о процессах взаимовлияния субъектов педагогической и детской культур в образовании. За основу в определении моделей нами взято понимание взаимовлияния как процесса восприятия субъектами друг друга, восприятие значимости одного субъекта для другого и восприятие самого себя во взаимовлиянии.

На этой основе нами определяются следующие модели: модель восприятия детской культуры как источника преобразования универсальной культуры; модель посреднической функции педагога (помогает детям соотносить свои смыслы и универсальные и на этой основе — растить смыслы, возвышать их); модель восприятия детской культуры как источника саморазвития педагога. Общая суть предлагаемых моделей состоит в том, что создается совершенно особая развивающая среда, в ко-

торой имеются условия для проявления и переживания детьми собственной субъектности в образовательной (культуроосваивающей и культуроразвивающей) деятельности через возможность движения собственной деятельности, через осуществление надситуативных актов познания, творчества, эмоционального освоения мира.

При построении модели восприятия детской культуры как источника преобразования универсальной культуры мы исходим из понимания того, что культура детства и культура взрослых — это равноправные составляющие единого культурного мира и изменения в любом из них (и в их взаимодействии), которые отражаются на содержании этого единства. Признание субъектной роли культуры детства в универсальной культуре влечет за собой необходимость построения отношений с детьми на основе включения их в субъектную практику построения и преобразования образования как формы универсальной культуры. Основу такой возможности составляют субъектный опыт воплощения активных форм участия детей в проектировании, в моделировании новой образовательной практики, в поиске идей, форм действия для решения актуальных образовательных задач. Для этого педагогами используются методы детского научного поиска и познания, ранней исследовательской деятельности, развития опыта эвристики, овладения основами моделирующей и проективной деятельности. Особую эффективность имеет метод проектирования образовательной деятельности, то есть когда задачей для проектирования становятся вопросы преобразования пространства самого образования: проектирование творческой образовательной смены (для системы дополнительного образования детей), проект урока, проект модернизации школы и пр. Развивающий потенциал образовательному проектированию придает эффект удвоенности проявлений детской субъектности. Ученик как субъект проектирования проявляется как бы дважды: как субъект

активного творческого мышления и как субъект саморазвития, самоизменения.

Роль педагога состоит тогда в «до-направлении» действий ученика: а) на обнаружение смысла, основы, идеи (при этом педагог конкретизирует задачу через уточнение, «дооформление» смыслов в каждом планируемом фрагменте образовательного процесса); б) на рефлексивное осознание того, какой способ действия в конкретной ситуации подходит для достижения соответствующей цели; в) на понимание возможностей того или иного выбора с точки зрения его соответствия объективным критериям; г) на осознание последствий, которые повлечет за собой решение в том или ином случае; д) на осознание «неявных» сил, которые стоят за его решением (мотивов, потребностей, ценностей).

Модель посреднической функции педагога основывается на поддержке детской культуры в соотношении детского мировоззрения с универсальными аксиологическими ориентирами культуры, на этой основе обеспечивается возвышение, возвращение смысловых ориентиров детства. Дети и педагог в таком проектировании обретают опыт единения не только на организационном уровне, но и на уровне смыслов и ценностей универсальной культуры. Иными словами, в таком проектировании ученик самоактуализируется в познании культурных смыслов, соотносит свои представления с фундаментальными основами культурного знания и тем самым самоопределяется относительно ценностей универсальной культуры. Процесс такого образования, основанный на усилиях растущей личности взойти к самому себе, лучшему, ведет к «личностному оздоровлению» и обретению растущим человеком своей родовой сущности (Б. С. Братусь), к развитию духовных сил детства, приобретает принципиальную незавершимость и длится как постоянная работа человека над своим усовершенствованием на протяжении всей жизни.

В реализации модели посреднической функции педагогом активно используются методы, приглашающие детскую культуру к диалогу с общечеловеческой культурой: открытие личностных смыслов как созвучных общекультурным ценностям; вдохновение культурными ценностями. Особую значимость в реализации этих методов приобретает увлеченность педагога своей предметной областью как научным знанием, поскольку тогда он «лично окрашивает» совокупное профессиональное знание, не просто «передавая» его из книг в аудиторию, а излагая в качестве своего собственного взгляда на мир. Вследствие этого наука воспринимается детьми как позиция учителя, одушевляется в их сознании, становится предметом осмысления. По тексту диссертации разъясняется позиция автора, согласно которой посредническая функция педагога приобретает особые стимулирующие и направляющие для детской культуры возможности на основе методов экзистенциальной и моральной рефлексии (В. В. Зеньковский). Экзистенциальная рефлексия создает возможности для самопознания и самоанализа в проблемно-конфликтных ситуациях, для индивидуального разрешения экзистенциальных вопросов и для диалогического обсуждения. Моральная рефлексия — это рефлексия по поводу моральных норм и на основе моральных норм, которая вызывает моральные чувства — форму, в которой выступает моральный опыт. При этом развивается моральное сознание, проходящее стадии движения от собственно моральных чувств к большей осмысленности.

При выведении модели восприятия детской культуры как источника саморазвития педагогов мы исходили из представления, согласно которому полнота взаимовлияния субъектов обусловлена тем, в какой мере субъект признает за другим субъектом право влияния на себя, на свои представления и убеждения. Признание детства за источник саморазвития обуславливает построе-



ние педагогического взаимодействия на основаниях, стимулирующих различные формы самореализации субъектов детской культуры, процессы самоопределения и самоутверждения. Следовательно, очень важно для актуализации свободных проявлений субъектов детской культуры использовать методы попадания смыслов педагога в имеющееся смысловое пространство детства, что означает поиск и обращение к актуальным контекстам миропонимания современного детства. В зависимости от возраста, от социальных приоритетов и ценностных ориентаций детей такими контекстами могут быть: контекст диалога, контекст научной и технической реальности, контекст сферы личности, групповой контекст. Еще одним контекстом стимулирования смысловой активности детей является контекст универсальных культурных значений, предполагающий обращение к общезначимым ценностям культуры, их обозначение в индивидуальном смысловом пространстве учащегося.

Правильный выбор контекста обращения к детям позволяет раскрыть смысловую палитру детской культуры и тем самым дать возможность педагогической культуре соотнестись с этим содержанием, «встроиться» в нее как в ориентиры для развития траектории образовательного процесса и тем самым задать логику образовательного процесса по вектору раскрывающихся и обогащающихся смыслов детской культуры.

Методическую основу такого процесса составляет иной подход к изучению дисциплин, когда наряду с принципами освоения точного знания — точности терминологических определений, дискурса, экспериментального доказательства и др. — в основу кладутся принципы и методы гуманитарного познания: гипостазирования, рефлексии, собственного суждения, «конфликта интерпретаций», интуиции, аналогии, порождающие установление контакта субъекта учения со скрытой реальностью (смыслами, значениями, ценностями, имплицитно при-

сутствующими в содержании образования и во внутреннем мире субъектов педагогического взаимодействия). Педагогом также активно используются приемы фасцинирующего обращения (вызывающего эмоции вдохновения на творчество): поощрения, похвалы, фиксации на личностном вкладе и т. п. Особую значимость для развития детской культуры на основе взаимодействия имеет метод обращения к жизненному опыту учащихся. Этот метод «работает» в пространстве жизненного мира учащихся — мира его отношений с окружающей действительностью. Для того чтобы его задействовать, учитель особым образом структурирует содержание образования так, чтобы оно могло стать субъективированным, персонализированным, «оборачиваемым» во внутренний мир ученика, используя приемы обращения к жизненным ситуациям, к практике решения жизненных проблем, жизненных проектов детства.

Успешность всех этапов модели взаимовлияния педагогической и детской культур имеет определенные эффекты: постоянное приращение самого взаимовлияния новым содержанием деятельности; перевод внешнего диалога во внутренний диалог ученика; продолженность диалога педагогической и детской культур за пределами собственно образовательного учреждения.

Таким образом, проблема обособления современного образования от детства как основного субъекта построения и развития образования на началах гуманитаризации видится нам как решаемая в практике построения глубоко диалогичного, взаиморазвивающего взаимодействия и взаимовлияния субъектов педагогической и детской культур. Основу такого взаимовлияния составляет субъектная, творческая активность самих детей как субъектов культуры в интенсивном самоопределении относительно культурных ориентиров образовательного пространства; в самопрезентации собственных установок, позиций, уникального индивидуального знания; в саморегуляции от-

носительно вопросов для мышления и зревающих на этой основе субъектных смыслов. В наиболее обобщенном, образном варианте соответствующая практика может быть представлена моделью воспри-

ятия детской культуры как источника преобразования универсальной культуры, моделью посреднической функции педагога и моделью восприятия детской культуры как источника саморазвития педагога.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Амонашвили Ш. А.* Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский // Педагогика. 2000. № 2. С. 11–23.
2. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 318 с.
3. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–20.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1991. 479 с.
5. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа-Пресс, 1996. 272 с.
6. *Лузина Л. М.* Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания / Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев. Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. 128 с.
7. *Розанов В. В.* Сумерки просвещения. М.: Просвещение, 1990. 620 с.
8. *Сагатовский В. Н.* Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). Ч. III: Антропология. СПб.: ООО «Петрополис», 1999. 288 с.
9. *Степашко Л. А.* Философия и история образования. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1998. Ч. 1. 83 с.
10. *Фихте И. Г.* Назначение человека. М.: Смысл, 1997. 314 с.
11. *Фромм Э.* Душа человека. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. 664 с.

## REFERENCES

1. *Amonashvili Sh. A.* Paritety, prioritety i akcenty v teorii i praktike obrazovaniya / Sh. A. Amonashvili, V. I. Zagvazinskij // Pedagogika. 2000. № 2. S. 11–23.
2. *Bahtin M. M.* Problemy poetiki Dostoevskogo. M.: Sovetskaja Rossija, 1979. 318 s.
3. *Bratus' B. S.* K probleme cheloveka v psihologii // Voprosy psihologii. 1997. № 5. S. 3–20.
4. *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaja psihologija. M., 1991. 479 s.
5. *Zen'kovskij V. V.* Problemy vospitaniya v svete hristianskoj antropologii. M.: Shkola-Press, 1996. 272 s.
6. *Luzina L. M.* Filososfsko-antropologicheskij podhod v sovremennoj metodologii vospitaniya // Sovremennye gumanitarnye podhody v teorii i praktike vospitaniya / Sost. i отв. red. D. V. Grigor'ev. Perm': Izd-vo POIPKRO, 2001. 128 s.
7. *Rozanov V. V.* Sumerki prosveshchenija. M.: Prosveshchenie, 1990. 620 s.
8. *Sagatovskij V. N.* Filosofija razvivajushchejsja garmonii (filosofskie osnovy mirovozzrenija). Ch. III: Antropologija. SPb.: ООО «Petropolis», 1999. 288 s.
9. *Stepashko L. A.* Filosofija i istorija obrazovaniya. Habarovsk: Izd-vo HGPU, 1998. Ch. 1. 83 s.
10. *Fichte I. G.* Naznachenie cheloveka. M.: Smysl, 1997. 314 s.
11. *Fromm E.* Dusha cheloveka. M.: ООО «Izdatel'stvo AST-LTD», 1998. 664 s.