

ДОБРОЧИННІСТЬ І МУДРІСТЬ УЧИТЕЛЯ У ФІЛОСОФСЬКОМУ ЛЕТІ ПРОСТОРУ Й ЧАСУ

© Я *статье анализируется становление и развитие личности учителя в быстро меняющемся мире эпох и цивилизаций, его влияния на формирование образа Человека государства и наций.*

© *The article is devoted to the analysis of the establishment and self-development of the teacher's personality taking into consideration the challenges of the modern world. The author presents the teacher's influence on the formation of the Human of the societies and nations.*

Кожна людина є уособленням і подобою своєї епохи і свого часу в ній. Вона не лише наслідок, але й причина тієї миті у безкінечному потокові життя, в якому волею обставин і-випадковостей їй довелося статися. Учитель у цьому зв'язку відіграє специфічну роль: момент наслідку і момент причини історичної зумовленості він відчуває гостріше, ніж представники інших професій. Р. Емерсон справедливо наголошував, що «...істинний показник цивілізації - не в рівні заможності і освіти, не у величч міст, не в рясоті врожайів, а в образі людини, вихованої країною» [14, с. 359]. Країна ж зобов'язана образіві людини передусім діяльності вчителів. Наскільки почесна і відповідальна їхня місія можна скласти за таким фактом, що всі просвітителі Нового часу сподівалися шляхом «істинного» виховання вирішити фундаментальне онтологічне питання про істинність людського суспільства. Дж. Локк у «Думках про виховання» так сформулював «велику задачу», яка постає перед вихователем: «Формувати поведінку і душу свого вихованця, щоб привити йому гарні звички, закласти в ньому основи доброчинства і мудрості, навчити його поступово знанню людей навіювати любов і прагнення наслідувати всьому, що прекрасно і достойне захоплення, і озброїти його силою, енергією і старанністю у прагненні до цих цілей... привчити робити зусилля і дати йому деяке уявлення про те* в чому він повинен удосконалюватися вже самотійно» [7, с. 491]. Тут подана програма виховання, яку

можна характеризувати як морально-гуманістичну. Власне, саме такий напрям переймає педагогіка Нового часу в працях Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського, М. І. Пирогова, Л. М. Толстого, П. Ф. Каптерева - засновників сучасної педагогіки; у їхніх педагогічних концепціях виявляється новий образ учителя, що сформувався під впливом особливостей епохи. Звернемо увагу на деякі з них.

У Новий час прийшло усвідомлення, що прогрес культури неможливий, якщо знаннями володітимуть лише панівні класи; широка загальна освіта широких мас населення - очевидна тенденція епохи; з оволодінням знаннями (переважно природничонауковими) пов'язується не лише прогрес суспільства, але й справа вдосконалення самої людської природи (Р. Декарт, Е. Лейбніц).

Історично змінюється і підхід до дитини (Ф. Арієс). Приходить усвідомлення особливостей дитинства, нові форми набуває родинна прив'язаність до дітей, сім'я стає коміркою, в рамках якої здійснюється виховання - у попередні часи сім'я навколо дітей не централізувалася, і дітей сприймали переважно в якості «маленьких дорослих». Сам факт учіння дітей не міг не звернути уваги родини і педагогів на специфіку дитинства як важливіший етап у розвитку індивіда.

У Новий час трансформується дух християнства (А. Швейцер). Християнство стає релігією дії. Хри-

своїй сукупності створюючи «образ наставника» з найважливішими передумовами вихователя. Я. А. Коменський перший з мислителів Нового часу перетворив образ суворого вчителя: з караючого дітей судді і ката в гуманного уважного наставника дітей. «Вчителі повинні знати, хотіти і вміти зробити своїх учнів мудрими, язиками - красномовними, руки - вправними для письма та інших діянь». При цьому вчителі «повинні бути зразками доброчесності, яку повинні привити іншим» [6, с. 600-601]. Дж. Локк вважає, що «...доглядати дітей повинні лише розсудливі люди» [7, с. 438], бо приклад вихователя повинен спонукати дитину до усталених способів поведінки; власна поведінка вихователя ні в якому разі не повинна розглядатися з його приписами. Дж. Локк передбачив ідеї В.М. Бехтерева у сфері навіювання дитині моральних установок прикладом учителя. Останній надавав вихователю у вихованні більшого значення, ніж середовищу, а його авторитет часто-густо значніший за авторитет батьків [1, с. 28]. Ці думки особливо важливі в контексті сімейного виховання, бо воно, по суті, виховання за образом і подобою вихователя. Тому цілком зрозумілі високі вимоги до особистості наставника. Дж. Локк вважає, що для справжнього вихователя однієї репутації розсудливої людини з великим досвідом вченості недостатньо; необхідна також тверезість, мудрість, ніжність, старанність, обережність, доброчесність, гарне виховання, яке набувається поєднанням достойного оточення і спостережливості [7, с. 484]. Він повинен також добре знати суспільство, звичаї, мораль, естетику, культуру, «...химери, примхи і недоліки свого часу» [7, с. 486].

І. Г. Песталоцці в образі вчителя фіксує предусім бажаний характер відношень з учнем, відношень «сімейного типу», відношень «батька і дітей», щоб «сила вихователя була подібною батьківській, оживленою наявністю сімейних відношень» [8, с. 53]. Прихильник сімейного виховання як основи морального «благополуччя» індивіда, І. Г. Песталоцці атмосферу ідеальної сім'ї намагається відтворити в школі, вважаючи, що таке перенесення на шкільну основу об'єктивно необхідне для удосконалення виховання. Така позиція особливо характерна для раннього періоду його педагогічної діяльності, коли, узагальнюючи перший власний досвід, він не сумнівається в перевагах сімейного виховання перед шкільним, а для того, щоб школа «створила щось подібне, потрібно, принаймні, щоб учитель був добродушною, веселою, милою, гуманною і бадьорою людиною, учні якого... зрослись би з його батьківським серцем»; учитель - це людина «створена для того, щоб отверзати серце і уста дітей і виманювати з потаємних закутків їхньої природної розсудок і природну дотепність» [8, с. 51]. Сила вихователя повинна бути «чиною батьківською силію, як і в дітях, шкільно вчителів, але в дітях владі...» [8, с. 53].

Поділяючи з Песталоцці любов до дітей в якості

безумовної риси вчительської професії, М. І. Пирогов вважав, що це необхідна, але недостатня умова для «стражденної педагогії». Вихователь повинен володіти також і спеціальними знаннями педагогічної теорії та практичними професійними навиками. «Не підготувавши серйозно і науково людей до виконання цих обов'язків, ми ніколи не досягнемо бажаної мети в освіті» [10, с. 243]. Сповідуючи науковий характер шкільної освіти, розуміючи науку посередником між школою і життям, М. І. Пирогов вимагав від учителя адекватної - наукової - кваліфікації; водночас «викладачі науки», на його переконання, повинні бути і гарними вихователями; їх діяльність повинна органічно вписуватися в діяльність школи, яка є не лише «місцем опанування наукового знання», але й визначає «тон життя», керує і спрямовує його. Виховання через науку сприяло подвижництву М. І. Пирогова одним із перших в Україні висунути ідею про суміщення вчителем обов'язків викладача і вихователя (наставника) в одній особі. «Мені видається ...зовсім не необхідним і в певному відношенні пагубним відірваність обов'язку вихователя від викладача» [9, с. 108]. Наставник, на його переконання, лише тоді користується повагою і авторитетом, коли учні переконані в тому, що ними керують не лише в «науковому», але й у «моральному» відношенні; кожен наставник повинен здійснювати моральний вплив на учня як у процесі учіння («засобами науки»), так і в повсякденному спілкуванні, в повсякденному житті. У цьому зв'язку «необхідним елементом вчительської професії є постійне вивчення специфіки дитячої природи, всіх її різноманітних рис і властивостей; лише на основі цих даних можна організувати істинне виховання» [10, с. 102].

Духовне зближення з дитячим світом, на думку М. І. Пирогова, завжди повчальне для дорослих; увійшовши до цього «таємно-священного храму» чистої, незаплямованої душі, можна віднайти в ньому багато утаємниченого і невідомого. За «кулісами дитячого життя», вважає він, оновились би й порозумнішали багато дорослих. [10, с. 102]. Цю особливість дитячого світу підтримує К. Д. Ушинський, підпорядковуючи діяльність народного вчителя «внутрішній духовній реформі». Для того, щоб благополуччя народу і його освіченість, тісно пов'язані між собою, зробили «дієвий крок уперед», необхідні не стільки «зовнішні статути і закони», скільки «самий дух народу, його розум і його моральне почуття дали силу і життя статутам, законам і вдачам» [15, с. 73]. Роль учителя в цьому процесі - сприяти «...прискоренню народного розвитку» засобом «свідомого, розумного виховання і розумного учіння» [15, с. 74].

Отже, в образі вчителя виражається настрій суспільства, що намагається долати станово-кастовий розподіл; в особистісних властивостях вчителя - людинолюбстві, повазі, толерантності, справедливості, моральності, естетичності і т. ін. - суспільна

свідомість моделює прообраз «**ІСТИННИХ**» **ВІДНОСИН** між людьми; гуманістична спрямованість цих відносин очевидна.

У Новий час розвивається ідея вчительської професії як особливого синтетичного мистецтва. Родоначальником цієї ідеї став Ж.-Ж. Руссо. Введено ним у педагогічну термінологію «заперечне виховання» є зразком такого мистецтва, що вимагає не лише розуміння особливостей дитини, але й великої творчої роботи при створенні належних умов виховання; причому, ця робота повинна залишатися не поміченою. Дитина повинна бути переконаною, що діє на власний розсуд. Насправді ж вона робить те, що передбачає і планує вихователь. Вихователь повинен злитися з дитиною для того, щоб вона могла злитися з тими речами, якими вона займається. Дитина не повинна відчувати, що між нею і цими речами постійно знаходиться вихователь. Від «хорошого вихователя»; на переконання Ж.-Ж. Руссо, вимагається велика здібність до діяльності, а його відома інтенція - «оберігайтеся перетворювати професію педагога в ремесло» [11, с. 185] несе в собі вагомий філософський зміст. Боячись тиску шкільного виховання на індивідуальність дитини, Ж.-Ж. Руссо особливо наполягає на тому, щоб вихователь повністю присвятив себе дитині. Самозречення в концепції Ж.-Ж. Руссо стає сутнісною характеристикою вчителя, а руссоїстська педагогіка набуває аристократичності (притаманній також педагогіці Дж. Локка). Ідею вчительської професії як мистецтва активно підтримує своїми методами елементарної освіти І. Г. Песталоцці; він намагається вчительське мистецтво демократизувати, зробити народним набутком, так щоб кожна домогосподарка могла успішно навчати своїх дітей. Тут вгадується намагання спростувати аристократизм педагогіки, привнесений Руссо і Локком, а в дискусії про вчителя - аристократа чи плебея - пріоритет віддається другому.

П. Ф. Каптерев професію вчителя як мистецтво вбачає в його самостійності і особистій творчості. Він не поділяє того філософського узагальнення, перенесеного від Р. Декарта в педагогіку, згідно з яким правильно обрана методика з неминучістю приводить до наміченої цілі; використання заради методів не дає визнання роботи вчителя успішною, ефективною. «Методоманія» утискує свободу педагогів; прагнення якомога точно слідувати за методом знищує особистісну ініціативу, що абсолютно недопустимо в діяльності вчителя, яка завжди є мистецтвом [2, с. 152]. Важливою вчительською властивістю, в якій виявляється мистецтво «навчати», П. Ф. Каптерев називає вміння збуджувати інтерес; це вміння він відносить до спеціальних вчительських властивостей», які характеризують учительський талант [2, с. 150]. До спеціальних властивостей вчений відносить також організаційні здібності; П. Ф. Каптерев розглядає їх

у контексті провідної своєї ідеї - виховання «борця-суспільника». Покладаючись при цьому на колектив («товариство»), дослідник висуває вимоги до вчителя «вміти правильно організувати товариство в школі [3, с. 20]. Створення в школі атмосфери поваги і довіри між дорослими і дітьми - неодмінний елемент мистецтва вчителя. Традиційна шкільна практика ставить дитину в нижче, залежне становище; педагог є синонімом начальника і в своїй власній свідомості, і в свідомості дітей, начальник, а не старший брат, товариш і керівник. У цьому зв'язку П. Ф. Каптерев зауважує: «Золотий вік педагогіки ще дуже далекий і він співпадає з золотим віком суспільного життя» [3, с. 77].

Отже, в Новий час працями великих мислителів, засновників сучасної педагогіки, формується образ вчителя і виявляється специфіка педагогічної діяльності, її соціальний і особистісний компоненти. Вчитель вперше розглядається не лише в якості транслятора («передавача» - П. Ф. Каптерев) культурно-історичної традиції (досвіду) суспільства, але і в якості суб'єкта («творця-ентузіаста» - М. І. Пирогов) цієї традиції у її вищому - морально-гуманістичному - значенні; більше того, природне покликання бути суб'єктом духовного процесу, учитель зобов'язаний розвивати в дітей, мобілізуючи всі свої знання і навички, душевні якості і віру в людину, розширюючи вчительську службу до унікального мистецтва розвивати, виховувати і навчати підрастаюче покоління і тим самим втілюючи мрію Я. А. Коменського про перетворення школи в «майстерню гуманності». Узагальнений образ учителя, що сформувався під впливом особливостей епохи, може бути окреслений в такий спосіб: учитель - це Людина і Громадянин (М. І. Пирогов) з яскраво вираженими інтелектуально-почуттєвими і комунікативними якостями (П. Ф. Каптерев), який прагне до постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоучіння, самовиховання (К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський); його «прекрасна душа» (Ж.-Ж. Руссо) і «прекрасний розум» (Дж. Локк) роблять вчителя своїм у будь-якому соціальному оточенні.

XXI ст. всім попереднім історичним розвитком визначило нові стратегічні орієнтири про внесок освіти в розвиток народів, націй, держав. Серед найважливіших завдань освітніх систем виокремлюється формування і розвиток у підрастаючих поколінь громадянської відповідальності і правової самосвідомості, духовності і культури, ініціативності, самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві кожної людської особистості. За останнє десятиліття суттєво змінилися соціальні властивості Людини. Відповідно змінюються цілі і способи її освіти і виховання: розвивається варіативність освіти, різнобічними стають соціально-педагогічні технології і ін. Разом з тим помітна неготовність педагогічного персоналу, зокрема педагогічних працівників дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчально-виховних закладів до соціальних змін;

помітне істотне їхнє відставання від темпів розвитку інформативних потоків і економіки держав; набуває розмаху апатія і розгубленість при вирішенні освітньо-виховної проблематики. Розвиток соціальної педагогіки змінив трактовку її функціонального поля, зв'язків із практикою, а отже, і функціонального визначення соціального педагога як представника професії «Соціальна робота». Основним

Зсіиим і умсігіїЗсіціі цуоі ішпуіл і мілчіиіиіііі ісіних відносин дітей і докілья стає соціальне виховання, що пронизує всі сфери виховання, які виходять за межі інституціонального середовища, в ньому присутній соціальний компонент - фактори мікро- і макросередовища, що зумовлюють свій основоположний вплив на процеси соціалізації особистості, соціальні відносини між окремими закладами і суб'єктами соціалізації.

Класична професійна підготовка педагога до освіти і виховання молоді вимагає сьгодні особистісно зорієнтованого підходу, щоб вивести його на рівень проєктивного мислення, що інтегрує в собі загально професійну підготовку спеціаліста за такими критеріями: оволодіння основами педагогіки і психології, освітніми технологіями, вміннями аналізувати процес педагогічної дії; опанування теорії і практики управління інноваційного компонента соціально-педагогічної освіти, особливо умінь вести дослідно експериментальну роботу, брати участь в реалізації цільових проєктів і програм згідно з задачами розвитку регіональної освіти.

Серед першочергових задач, спрямованих на посилення ролі освіти в соціально-економічному розвитку України, в багатьох концепціях і законах про освіту називається приведення змісту освіти, технологій учіння і методів оцінки якості освіти відповідно до вимог суспільства. При цьому оновлення змісту освіти, розробка нового покоління стандартів на пряму пов'язується з реалізацією компетентісного підходу. Звертання сучасної педагогіки до поняття «компетентісний підхід», «ключові компетенції» пояснюється низкою причин. Серед них:

- суттєві зміни в суспільстві, прискорення темпів соціально-економічного розвитку зумовили пошук нової концепції освіти, що відображує ці зміни і орієнтованої на відтворення якостей особистості, затребуваних ХХІ століттям: мобільності, динаміки, конструктивності, професійної, соціальної, особистісно-побутової і ін. компетентностей;

- завдання модернізації загальної і професійної освіти, необхідності її відповідності як потребам особистості, так і запитам суспільства вимагають принципово нового підходу до визначення його цілей, змісту і організації;

- розвиток процесів інформатизації приводить до того, що система професійної підготовки не здатна встигати за бурхливо зростаючим потоком інформації - необхідний принципово новий підхід до конструювання змісту педагогічної освіти, здатної стимулювати молодого педагога до постійного са-

мовдосконалення, рефлексії якості своєї педагогічної діяльності, її самооцінки і корекції;

- професійна підготовка майбутнього вчителя повинна орієнтуватись на використання можливостей свого предмета для формування в суб'єкта не лише предметних, але й надпредметних, соціальних, комунікативних, когнітивних, інформативних компетентностей. Природно, що й сам учитель повинен володіти ними нз достатньо високому рівні.

Компетентісний підхід до професійної освіти відповідає і соціальним очікуванням у сфері освіти, і інтересам учасників освітнього процесу. Розвиваючи вже існуючі в науці уявлення, під компетентісним підходом розуміється єдина система визначення цілей, відбору змісту, організаційного і технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень і результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя. Послугуючись цим визначенням, можна окреслити його функції.

По-перше, компетентісний підхід дозволяє більш точно визначити номенклатуру і логіку розвитку значущих в професійному плані педагогічних знань і умінь, що відповідають сучасним поняттям «педагогічна культура», «педагогічна творчість», «педагогічна майстерність».

По-друге, на його основі можна найбільш точно визначити орієнтири в конструювання змісту педагогічної освіти.

По-третє, визначення ключових, загальних і спеціальних компетенцій дозволяє розробити більш точну і діагностично вивірену систему вимірів рівня професійно-педагогічної компетенції майбутнього спеціаліста на всіх етапах його підготовки.

По-четверте, компетентісний підхід, що відображує уявлення про професіоналізм і ділові якості сучасного вчителя, зумовлює позитивний вплив на розвиток інноваційних процесів в системі педагогічної освіти.

До принципів компетентісного підходу можна віднести наступні:

- діагностичність, тобто орієнтацію на досягнення діагностованого результату, що виявляється в поведінці і мисленні;

- комплексність, міждисциплінарність - урахування як освітніх, так і зовнішніх, факторів і впливів середовища;

- багатофункціональність - компетентність не може характеризуватися одним умінням, чи однією властивістю, вона є здібністю до вирішення сукупності задач.

Компетентісний підхід можна розглядати не лише засобом оновлення змісту педагогічної освіти, але й механізмом приведення його у відповідність з вимогами сучасності. Він вносить суттєві корективи в організацію підготовки вчителя, надає йому діяльнісний, практико-орієнтований характер.

Професіонально-педагогічні компетентності вчи-

теля можна визначити як:

- процесуально важливі якості, пов'язані з властивостями інтегральної індивідуальності педагога;
- здатність педагога перетворити спеціальність в засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень, розпоряджень, вимог, у полі яких вона розвивається;
- працю вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, досягаються хороші результати в учінні і вихованні Школярів:
- знання і досвід, що уможливають професійне, грамотне рішення питань учіння і виховання;
- сукупність професійно-педагогічних компетентностей.

Узагальнюючи сказане, під професійно-педагогічною компетентністю можна розуміти також сформовану в процесі учіння і розвинену в ході професійної діяльності інтегративну якість педагога, утворену системою ключових, загальних і спеціальних компетентцій, які є сукупністю професійно значущих властивостей і забезпечують успішну реалізацію педагогічної діяльності.

Професійна компетентність вчителя включає низка компонентів:

- аксиологічний, що представляє загальнолюдські цінності, які вбираються, обговорюються, критично оцінюються, привласнюються, і стають складовими духовного світу людини;
- культуротворчий, що відображує різні культурні сфери, в яких відбувається життєдіяльність людини (академічна, оздоровча, креативна і ін.); загальнокультурні здібності, необхідні в професійній діяльності; цінності і традиції національної культури і дії за їх збереження; відродження, відтворення;
- життєтворчий, що передбачає здібність до організації і проживання реальних подій, готовність до зміни й удосконалення побутових умов життя, перетвореного мікросоціуму;
- морально-естетичний, що розуміється як нагромадження досвіду: переживання і проживання емоційно і почуттєво насичених ситуацій; гуманної поведінки; організація актів милосердя; турбота за ближніх; терпимість до інших людей; адекватної самооцінки;

- громадянський, що означає участь у суспільно корисних справах, вияв громадянських почуттів, захист прав людини, становлення досвіду громадянської поведінки.

Базову складову педагогічної компетентності утворює система ключових (соціальної, комунікативної, загальнокультурної, когнітивної) і загальних (мовної, мовленнєвої, валеологічної, екологічної і ін.) компетентцій. Однак їх недостатньо, щоб відобразити поліфункціональний характер педагогічної дії. Необхідно означити низку додаткових професійно-педагогічних компетентцій:

- інформаційну предметну і міжпредметну,

психолого-педагогічну і науково-методичну. Вони забезпечуються не лише знаннями у сфері навчальної і суміжних дисциплін, у сфері вікової і загальної педагогіки, психології розвитку і т. д., часткової методики викладання, загальної педагогіки, але й вміннями реконструювати ці знання в зміст предмета, формувати необхідні наукові поняття, розуміти основні процеси і явища у сфері опанованої

підприємств знань

- конструктивно-технологічну - знання про основні типи планування навчальної діяльності вчителя, сучасні технології учіння, вміння і здібності конструювати і реалізувати різні види навчальної діяльності;
 - операційно-педагогічну - знання і володіння педагогом специфічними технологіями, методами і прийомами учіння, що забезпечують реалізацію освітнього процесу на високому професійно-педагогічному рівні з досягненням високої якості освіти;
 - рефлексивно-педагогічну, пов'язану з уміннями вчителя критично оцінювати процес і результати своєї педагогічної діяльності. Вносити в неї відповідні корективи;
 - кваліметричну - вміння вчителя розробляти і використовувати на практиці найбільш об'єктивні, оптимальні засоби виміру навчальних досягнень учнів, орієнтованих не лише на контрольну, алей на навчаючу, розвиваючу, мотиваційно-стимулюючу, корекційну та іншу функції;
 - креативну, пов'язану з творчими процесами в педагогічній діяльності, здійснюваними часто-густо на інтуїтивному рівні. Креативна компетентність вчителя передбачає знання ним законів творчої педагогічної діяльності, вміння конструювати інноваційні форми учіння і виховання, вимірювати їх результативність, вносити необхідні корективи, здійснювати педагогічну інтерпретацію досягнутих результатів, виступати з доповідями, повідомленнями, брати участь в обміні досвідом і т. п.
- Слушно зауважує один з перших талановитих теоретиків «філософії освіти» в Україні С. Ф. Клепко у праці «Філософія освіти в європейському контексті», що «можливий шлях розв'язання проблеми компетентізації освіти - занурити її у ширший контекст інших «одиниць» результатів навчання, а саме культури, технології, знання, стратегій, метапрограм і фактів» [5, с. 143].

Література

- Бехтерев, В. М. Внушение и воспитание / В. М. Бехтерев. - Петроград, 1923.
 Катерев, П. Ф. Дидактические очерки / П. Ф. Катерев. - СПб, 1885.
 Катерев, П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей / П. Ф. Катерев. - СПб, 1908. - С. 20.
 Катерев, П. Ф. Педагогический процесс // П. Ф. Катерев. - СПб, 1905.
 Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. - Полтава: ПОІППО, 2006. - 327 с.
 Коменский, Я. А. Избр. пед. соч. - М., 1955.
 Локк, Дж. Соч., - в 3 т., Т.3: пер. с англ. / Дж. Локк. - М., 1985.
 Песталоцци, И. Г. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т.2 / И. Г. Песталоцци. - М., 1981.
 Пирогов, Н. И. Замечания на проект общего образования морских учебных заведений / Н. И. Пирогов // Советская педагогика. - 1967. - № 2.
 10. Пирогов, Н. И. Избр. пед. соч. - М., 1953.
 Руссо Ж.-Ж. Избр. пед. соч.; в 2 т. Т.2. - М., 1982.
 П. Толстой, Л. И. Педагогические статьи трех периодов. 60-х, 70-х годов и последующего времени / Л. Н. Толстой. - М., 1912.
 Швейцер, А. Благоговение перед жизнью. Пер. с нем. / А. Швейцар. - М., 1992.
 14. Эмерсон, Р. Эссе // Торо Г. Уолден, или жизнь в лесу. Пер. с англ. / Р. Эмерсон. - М., 1986.
 15. Ушинский, К. Д. Пед. соч.: в 6 т. Т. 2 / К. Д. Ушинский. - М., 1988.