

ТРАКТОВКА ПРИРОДЫ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ АНТИЧНОЙ ЭПОХИ ДО ВЕКА ПРОСВЕЩЕНИЯ

Корнетов Григорий Борисович,

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики
Академии социального управления, Москва*

ПОНИМАНИЮ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПОСОБСТВУЮТ ОБРАЩЕНИЯ К ТЕМ ТРАКТОВКАМ МЕХАНИЗМОВ РОСТА И РАЗВИТИЯ ЛЮДЕЙ, КОТОРЫЕ ИМЕЛИ МЕСТО В ИСТОРИИ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ. ЭТА ПРОБЛЕМА ИНТЕНСИВНО РАЗРАБАТЫВАЛАСЬ ПЛАТОНОМ И АРИСТОТЕЛЕМ, ДЖ. ЛОККОМ, К.А. ГЕЛЬВЕЦИЕМ, Д. ДИДРО.

• человек как предмет педагогической деятельности • человек как исходная точка педагогических учений

В 1867 году основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский (1823–1871) в предисловии к своему фундаментальному труду «Человек как предмет воспитания» сформулировал важнейший принцип педагогической науки и педагогической практики, согласно которому «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [21, с. 31].

В явной или неявной форме в основании любого педагогического учения, любой педагогической системы, теории, технологии, методики лежат представления о том:

- 1) что есть человек;
- 2) какова его природа;
- 3) каковы механизмы его роста и развития как индивида, личности, индивидуальности, субъекта;
- 4) какую роль в становлении человека играют программы биологического и социального наследования, его самостоятельная активность и уже имеющийся у него жизненный опыт;
- 5) каким образом реализуются его врожденные и накапливаются приобретаемые качества, черты и характеристики, как они соотносятся друг с другом;

- 6) какую роль в становлении человека играет его социализация и какое место в социализации занимают воспитание и обучение;
- 7) что лежит в основе образования человека как социального и культурного существа.

Построение педагогической теории и осуществление педагогической деятельности, исходя из природы человека, составляет смысл того, что такие великие педагоги, как Жан-Жак Руссо (1712–1778), Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), Адольф Дистервег (1790–1866), называли *принципом природосообразности воспитания* [4, 6, 14, 22].

«Деятельность воспитателя, — пишет академик РАО Б.М. Бим-Бад, — предполагает проникновение в природу человека, понимание его сущности. Она обязана исходить из истины человеческой природы в её реальном историческом бытии. <...> Педагогические закономерности, практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и чертежи должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке» [5, с. 5].

Пониманию человека как предмета педагогической деятельности, как субъекта образовательного взаимодействия способствуют обращения к тем трактовкам механизмов роста и развития людей, которые имели место в истории философско-антрополого-психолого-педагогической мысли [1, 2, 3, 11, 12, 13].

Испокон времён природа человека, соотношение его врождённых и приобретённых свойств, смысл и возможности педагогических усилий, направленных на его воспитание и обучение, трактовались по-разному, порождая различное понимание путей, способов и средств образования человека, подходов к определению целей, содержания, форм и методов воспитания и обучения людей.

Например, по мнению древнегреческих философов Сократа (469–399 гг. до н.э.) и его ученика Платона (427–347 гг. до н.э.), истинное знание дано человеку от рождения, содержится в его душе, а главная задача учителя заключается в том, чтобы помочь растущему человеку постичь это знание, извлечь его из своей души, осознать и осмыслить его и обрести таким образом истину, познать самого себя¹. Этот подход в различных интерпретациях существовал и развивался в последующие эпохи. Так, американский психолог, психотерапевт и педагог Карл Роджерс (1902–1987) в XX в. последовательно отстаивал тезис о том, что каждый человек появляется на свет, обладая уникальным врождённым потенциалом. И смысл педагогической деятельности заключается в том, чтобы создать максимально благоприятные условия для реализации людьми своего потенциала, для самореализации каждого человека на основе самоопределения.

Ученик Платона Аристотель (384–322 гг. до н.э.), в отличие от своего учителя, был, наоборот, убеждён в том, что человек не имеет врождённых знаний, что он овла-

девает ими по мере роста и взросления, что задача наставника — передать ему эти знания, обеспечить их усвоение. В своём трактате «О душе» он

сравнивал ум появившегося на свет младенца с дощечкой для письма. В XI столетии средневековый персидский философ и врач Ибн Сина (980–1037) видел в интеллекте человека при рождении «чистую доску». Этот подход позднее английский философ и педагог Джон Локк (1632–1704) реализовал в своём учении об уме человека как «чистой доске» (лат. — *tabula rasa*), изложенном в работе «Опыт о человеческом разумении» (1690).

Авторитетнейшие представители классического конфуцианства Мэн-цзы (372–289 гг. до н.э.) и Сюнь-цзы (313–238 гг. до н.э.) по-разному интерпретировали природу человека, делая из своих трактовок различные педагогические выводы. Мэн-цзы исходил из того, что человек по природе от рождения добр, а Сюнь-цзы доказывал, что человек по своей природе от рождения зол. И, опираясь на эти положения, каждый из них в соответствующем ракурсе предлагал свои варианты путей и способов воспитания человека [10].

Можно множить и множить число подобных примеров. В них человек предстаёт то чистой доской, на которой учитель и другие люди пишут свои письмена; кувшином, который наполняет наставник; факелом, который зажигает педагог; зерном, которое поливает, удобряет и взращивает воспитатель; глиной, из которой учитель лепит желательный образ человека; вулканом, с которым наставник не может совладать; рекой, русло которой корректирует педагог, в случае необходимости расширяя его или перекрывая плотиной... Эти и другие возможные метафоры природы человека наглядно свидетельствуют о том, что каждая конкретная интерпретация того, что есть человек, требует совершенно особой модели педагогического взаимодействия с ним.

Почётный профессор психологии Гарвардского университета Стивен Пинкер, убеждённый, что «у всех есть собственная теория человеческой природы», писал в начале XXI столетия: «Теория человеческой природы накладывает свой отпечаток на всю нашу жизнь. Мы сверяемся с ней, когда нам нужно убедить или пригрозить, сказать правду или обмануть. Она советует нам, как жить в браке, как воспитывать детей, как контролировать наше собственное

¹ Однако при этом в диалоге Платона «Федр» Сократ рассуждает «о людях, справедливых и хороших по природе либо по воспитанию» [20, с. 184]. Это является свидетельством того, что «мудрейшие из греков» признавали наличие у человека врождённых нравственных качеств.

поведение. Представление о том, как человек осваивает знания, влияет на нашу образовательную стратегию, представление о мотивации оказывает влияние на экономическую политику, преступность и законодательную систему. Эта теория определяет, чего люди могут добиваться с лёгкостью, чего добьются только через боль и жертвы и чего они не могут достичь вообще» [19, с. 15].

По мнению С. Пинкера, «честный разговор о природе человека никогда ещё не был настолько своевременным. На протяжении всего XX в. многие интеллектуалы пытались установить принципы справедливости на хрупком фактическом основании — что человеческие существа биологически идентичны, не таят никаких побуждений и абсолютно свободны в своей способности делать выбор. Сегодня эти заявления оспариваются открытиями в науках, исследующих мозг, разум и эволюцию. <...> Отрицание человеческой природы не только развратило мир мыслителей и критиков, но и нанесло вред обычным людям. Идею, что родители могут лепить своих детей, как из пластилина, навязали им неестественные и порой жестокие воспитательные модели. <...> А убеждение, что человечество можно изменить, воплощая в жизнь крупные социальные проекты, привело к величайшим злодеяниям в истории» [19, с. 11, 12].

Быть может, центральным и, пожалуй, самым дискуссионным вопросом, с которым постоянно сталкивалась ранее и продолжает сталкиваться сегодня педагогическая мысль, является, с одной стороны, проблема степени влияния обстоятельств и воспитания на растущего и развивающегося человека, а с другой — проблема степени зависимости того, каким становится человек, от его врождённых особенностей и характеристик.

Этот вопрос в историко-педагогическом процессе осмысливался по-разному. Сегодня, например, Б.М. Бим-Бад предлагает следующий вариант его решения: «Наследственные, врождённые и приобретённые особенности организма неразрывны, едины. Приобретённые черты — это унаследованные и врождённые характеристики, модифицированные средой и всей прижизненной историей особи. Генетические фак-

торы играют видную роль не в передаче определённых образцов поведения, а в готовности организмов отвечать на давление окружающей среды специфическими способами. В широком смысле все индивидуальные свойства до некоторой степени унаследованы, поскольку зависят от генотипа организма, и до некоторой степени приобретены, так как развиваются и модифицируются окружающей средой. Наряду с этим каждый аспект живого (структурный — так же, как и поведенческий) до некоторой степени определяется наследственностью и в известной мере — опытом» [5, с. 63].

Исключительно остро вопрос о том, какие факторы влияют на формирование человека и какое место среди них занимает педагогическая деятельность, был поставлен европейскими просветителями в XVIII в., которые связывали общественный прогресс с просвещением народа, распространением знаний, преобразованием человека и даже с выращиванием «новой породы людей».

Стоявший у истоков Просвещения «отец западного либерализма» Джон Локк в трактате «Опыт о человеческом разумении», утверждая, что «на опыте основывается всё наше знание, от него в конце концов оно происходит», что «идеи, в особенности относящиеся к принципам, не рождаются вместе с детьми», писал: «Предположим, что ум есть, так сказать, белая бумага без всяких знаков и идей. Но каким же образом он получает их? Откуда он приобретает тот [их] обширный запас, который деятельное и беспредельное человеческое воображение нарисовало с почти бесконечным разнообразием? Откуда получает он весь материал рассуждения и знания? На это я отвечаю одним словом: из опыта. На опыте основывается всё наше знание, от него в конце концов оно происходит» [16, с. 91, 133, 154].

В трактате «Мысли о воспитании» (1693) Дж. Локк высказывал убеждение, что человека формирует образование. Он писал: «Можно, мне думается, сказать, что девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть, — добрыми или злыми, полезными или бесполезными — благодаря своему воспитанию.

Именно оно и создаёт большие различия между людьми. <...> Я думаю, что детскую душу так же легко направить по тому или иному пути, как и речную воду» [15, с. 412].

Следует, однако, отметить, что Дж. Локк понимал необходимость при осуществлении воспитания принимать «во внимание разнообразные темпераменты, различные наклонности и специальные недостатки» детей, обращая внимание на то, что «душа каждого человека, так же как и его лицо, имеет известные особенности, отличающие его от других людей, и вряд ли найдутся двое детей, в воспитании которых можно было бы применить совершенно одинаковый метод» [Там же, с. 608].

Продолжая намеченную Дж. Локком линию, французский литератор и философ-просветитель Клод Адриан Гельвеций (1715–1771) в трактатах «Об уме» (1758) и «О человеке» (1769) доказывал, что людьми не рождаются, а становятся. Согласно отстаиваемой им в книге «О человеке» точке зрения, жизнь человека «есть, собственно говоря, лишь одно продолжительное воспитание», что «воспитание всемогуще», что «воспитание делает нас тем, чем мы являемся» [7, с. 19, 504, 506].

По мнению К. Гельвеция, «ум и таланты у людей всегда суть продукты их стремлений и их особого положения. Наука о воспитании сводится, может быть, к тому, чтобы поставить людей в положение, которое заставило бы их приобрести желательные таланты и добродетели» [Там же, с. 506–507].

При этом в своих произведениях, в частности в книге «Об уме», он трактовал само воспитание весьма широко, подчёркивая, что «если придать этому слову истинное и более обширное значение и если под ним подразумевать вообще всё, что служит для его учения, то <...> никто не получает одинакового воспитания, ибо наставниками каждого являются <...> и форма правления, при которой он живёт, и его друзья, и его любовницы, и окружающие его люди, и прочитанные им книги, и, наконец, случай, то есть бесконечное множество событий» [8, с. 223].

Развивая эти идеи в трактате «О человеке», К. Гельвеций отмечал, что «не найдёт-

ся ни одного просвещённого человека, который не увидел бы во всех предметах наставников, коим поручено дело воспитания нашего детства. <...> Сходство наших детей в школах есть результат принуждения. Это принуждение прекращается по выходе из школы. Тогда начинается <...> второе воспитание человека, воспитание, тем более подчинённое случаю, что, вступая в свет, юноша оказывается среди большого числа предметов. Но чем более многочисленны и разнообразны окружающие предметы, тем менее отец или наставник могут быть уверены в результатах своего воздействия, тем менее оба они сами участвуют в воспитании молодого человека» [7, с. 21, 27].

По словам А. Майданского, согласно традиции, представителем которой являлся К. Гельвеций, «открытость воспитанию, способность действовать по любой схеме и превращать любую силу природы и культуры в свою персональную силу, составляет отличительную черту человека. У человеческой жизнедеятельности нет никакой заранее данной, ограниченной мерки» [17, с. 413].

Однако, продолжает А. Майданский, «никто из французских “светочей” с Гельвецием не согласился. Люди не глина! Из ребёнка нельзя вылепить что вздумается. От рождения человек — кто меньше, кто больше — наделён самыми разными дарованиями, а иные и гением. Задача воспитателя состоит в том, чтобы распознавать эти искры Божии, раздувать их и отделять редкие “золотые” души от “медных”, как учил нас Платон. Воспитание лишь довершает дело Природы, скажет Руссо. Один создан для познания высших истин, а для другого даже умения читать и то окажется пагубным, заявлял автор “Новой Элоизы”. Дидро напишет специальный трактат с целью опровержения книги Гельвеция. Дайте мне только прощупать человека, и я тотчас определю, что в нём воспитано, а что от природы — похвалялся основатель “Энциклопедии”» [Там же, с. 414].

Критикуя взгляды К. Гельвеция на человека и потенциал его воспитания, французский писатель и драматург, философ и просветитель Дени Дидро (1713–1784) писал: «Выставляя воспитание основой исключительно причиной различия умов, единственной основой гениальности, таланта

и добродетели, а успех воспитания и формирования характера предоставить случаю — значит, как мне кажется, обращать его в ничто и одновременно высмеивать и восхвалять воспитателей. <...> Я не знаю теории более опасной, ибо под влиянием её наставники будут долго и бесплодно натаскивать своих воспитанников на предмет, к коему у них нет ни малейшей природной склонности, вытаскивая их затем в свет, где они оказываются уже ни к чему не пригодными» [9, с. 349, 343–344].

Критикуя тезис К. Гельвеция о том, что «люди различной организации способны испытывать одинаковые страсти», Д. Дидро подчёркивал, что «это неверно во всех отношениях. Никто не обладает всеми страстями одновременно. Люди рождаются раздражительными или бесчувственными, грубыми или нежными, а обстоятельства лишь возбуждают в них эти страсти, и если бы даже они были присущи всем людям, то далеко не в одинаковой степени. Воспитание даёт многое, но оно не даёт и не может дать всего» [8, с. 505].

В понимании человеческой природы и линия Дж. Локка — К. Гельвеция и линия Д. Дидро, и другие «линии», например линия романтика Ж.-Ж. Руссо (линия «благородного дикаря»), линия дуалиста Р. Декарта (линия «духа в машине»), продолжали развиваться в последующие эпохи, оказывая влияние на педагогическую мысль и практику образования. Отмечая, что «любая теория образования должна быть основана на теории человеческой природы», С. Пинкер подчёркивает, что «традиционное образование по большей части опирается на “чистый лист”: дети приходят в школу пустыми, их там наполняют знаниями, а потом они воспроизводят их на экзаменах. (Критики традиционного образования называют это “ссудно-сберегательной” моделью².) Теория “чистого листа” лежит и в основе общепринятых представлений о том, что ранние школьные годы — это зона возможностей, период, когда социальные ценности формируются на всю жизнь. Поэтому уже в младших классах детям внушают “правильное” отношение к окружающей среде, полу, сексуальности и этническому многообразию» [19, с. 276].

Отстаивая точку зрения, согласно которой «образование — это не записи на чистой табличке и не предоставление возможности способностям ребёнка расцвести без всякого вмешательства», С. Пинкер указывает, что «скорее, образование — это технология, которая пытается компенсировать то, в чём человеческий мозг изначально неуспешен. Детям не нужно посещать школу, чтобы научиться ходить, говорить, узнавать объекты или запоминать индивидуальные особенности своих друзей, хотя эти задачи намного сложнее, чем чтение, сложение или зазубривание исторических дат. Дети должны ходить в школу, чтобы обучаться письму, арифметике и наукам, потому что эти области знаний и умений были изобретены слишком недавно для того, чтобы навыки овладения ими эволюционировали на уровне вида. Ребёнок не пустой сосуд и не универсальный ученик, он обладает набором инструментов мышления и изучения определёнными способами, и мы должны грамотно использовать эти инструменты в решении задач, для которых они не были предназначены. Чтобы добиться этой цели, нужно не просто наполнить детские головы новыми знаниями и умениями, но исправлять или блокировать старые. <...> Учёба требует от учеников осознания и развития навыков, обычно спрятанных в “чёрных ящиках” бессознательного. <...> Эффективное образование приспособливает старые способности к новым требованиям» [19, с. 277–278].

В следующей статье мы подробно рассмотрим развитие линии Аристотеля — Дж. Локка — К. Гельвеция в XX столетии. □

² С. Пинкер имеет в виду впервые изданную в 1968 г. на португальском языке книгу бразильского педагога Паулу Фрейре (1921–1997) «Педагогика угнетённых» [21].

Литература

1. Астафьева, Е.Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций / Е.Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2017. — № 4 (14). — С. 55–59.
2. Астафьева, Е.Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических

- исследований: итоги VI Национального форума российских историков педагогики / Е.Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 2 (16). — С. 54–57.
3. Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики / Е.Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
 4. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. — М.: Т8, 2019. — 512 с.
 5. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Б.М. Бим-Бад. — М.: Юрайт, 2015. — 223 с.
 6. Болбас Г.В. Принцип природосообразности воспитания: историко-педагогический аспект / Г.В. Болбас // Мир образования. Образование в мире. — 2011. — № 1 (41). — С. 56–63.
 7. Гельвеций К. О человеке // Соч.: в 2 т. / К. Гельвеций; пер. П.С. Юшкевича. — М.: Мысль, 1974. — Т. 2. — С. 5–567.
 8. Гельвеций К. Об уме / К. Гельвеций; под ред. Э.Л. Радлова; пер. с фр. — М.: Мир книги, Литература, 2007. — 560 с.
 9. Дидро Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция «О человеке» // Соч.: в 2 т. / Д. Дидро; пер. с фр. К.А. Киспоева. — М.: Мысль, 1991. — Т. 2. — С. 342–506.
 10. Корнетов Г.Б. Конфуцианская педагогика Древнего и Средневекового Китая / Г.Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 3. — С. 49–57.
 11. Корнетов Г.Б. Образование человека в истории и теории педагогики: монография / Г.Б. Корнетов. — М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. — 148 с.
 12. Корнетов Г.Б. Педагогика и образование: вчера, сегодня, завтра: монография / Г.Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2019. — 348 с.
 13. Корнетов Г.Б. Педагогика как история педагогики / Г.Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2014. — № 1. — С. 58–63.
 14. Кумарин В.В. Педагогика природосообразности и реформа школы / В.В. Кумарин. — М.: ТВ, 2019. — 624 с.
 15. Локк Дж. Мысли о воспитании. Соч.: в 3 т. / Дж. Локк; пер. с англ. Ю.М. Давидсона. — М.: Мысль, 1988. — Т. 3. — С. 407–608.
 16. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме. Соч.: в 3 т. / Дж. Локк; пер. с англ. А.Н. Савина. — М.: Мысль, 1985. — Т. 1. — С. 78–582.
 17. Майданский А. Уроки Загорского эксперимента / А. Майданский // Идеальное. И реальность / Э. Ильенков. 1960–1979 / Э. Ильенков; авт.-сост. Е. Иллеш. — М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2018. — С. 413–434.
 18. Медынский Е.Н. Принцип природосообразности в истории педагогики / Е.Н. Медынский // Советская педагогика. — 1956. — № 8. — С. 52–57.
 19. Пинкер С. Чистый лист: природа человека. Кто и почему отказывается принимать её сегодня / С. Пинкер; пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2018. — 608 с.
 20. Платон. Федр. Собр. соч.: в 4 т. / Платон; перевод А.Н. Егунова. — М.: Мысль, 1993. — Т. 2. — С. 135–191.
 21. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — Ч. 1. — 512 с.
 22. Фрейре П. Педагогика угнетённых / П. Фрейре; пер. с англ. И.В. Никитиной, М.И. Мальцева-Самойловича. — М.: Ко-Либри, 2018. — 288 с.
 23. Шими́на А.Н. Принцип природосообразности и его философско-педагогический смысл / А.Н. Шими́на // Педагогика. — 2001. — № 1. — С. 88–90.

Literatura

1. Astaf'yeva, Ye.N. XIII Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya «Istoriko-pedagogicheskoye znaniye v nachale III tysyacheletiya: obsuzhdeniye problemy pedagogicheskikh institutsiy / Ye.N. Astaf'yeva // Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskov'ya. — 2017. — № 4 (14). — S. 55–59.
2. Astaf'yeva, Ye.N. Aktual'nyye problemy metodologii istoriko-pedagogicheskikh issledovaniy: itogi VI Natsional'nogo foruma rossiyskikh istorikov pedagogiki / Ye.N. Astaf'yeva // Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskov'ya. — 2018. — № 2 (16). — S. 54–57.
3. Astaf'yeva Ye.N. Voskhozhdeniye k istorii pedagogiki / Ye.N. Astaf'yeva // Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskov'ya. — 2015. — № 4. — S. 57–62.

4. *Bespal'ko V.P.* Prirodosoobraznaya pedagogika / V.P. Bespal'ko. — M.: T8, 2019. — 512 s.
5. *Bim-Bad B.M.* Pedagogicheskaya antropologiya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata / B.M. Bim-Bad. — M.: Yurayt, 2015. — 223 s. 6. *Bolbas G.V.* Printsip prirodosoobraznosti vospitaniya: istoriko-pedagogicheskiy aspekt / G.V. Bolbas // Mir obrazovaniya. Obrazovaniye v mire. — 2011. — № 1 (41). — S. 56–63.
7. *Gel'vetsiy K.* O cheloveke // Soch.: v 2 t. / K. Gel'vetsiy; per. P.S. Yushkevicha. — M.: Mysl', 1974. — T. 2. — S. 5–567.
8. *Gel'vetsiy K.* Ob ume / K. Gel'vetsiy; pod red. E.L. Radlova; per. s fr. — M.: Mir knigi, Literatura, 2007. — 560 s.
9. *Didro D.* Posledovatel'noye oproverzheniye knigi Gel'vetsiya «O cheloveke» // Soch.: v 2 t. / D. Didro; per. s fr. K.A. Kis-poyeva. — M.: Mysl', 1991. — T. 2. — S. 342–506.
10. *Kornetov G.B.* Konfutsianskaya pedagogika Drevnego i Srednevekovogo Kitaya / G.B. Kornetov // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk. — 2016. — № 3. — S. 49–57.
11. *Kornetov G.B.* Obrazovaniye cheloveka v istorii i teorii pedagogiki: monografiya / G.B. Kornetov. — M.: ASOU, Zolotaya bukva, 2006. — 148 s.
12. *Kornetov G.B.* Pedagogika i obrazovaniye: vchera, segodnya, zavtra: monografiya / G.B. Kornetov. — M.: ASOU, 2019. — 348 s.
13. *Kornetov G.B.* Pedagogika kak istoriya pedagogiki / G.B. Kornetov // Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskov'ya. — 2014. — № 1. — S. 58–63.
14. *Kumarin V.V.* Pedagogika prirodosoobraznosti i reforma shkoly / V.V. Kumarin. — M.: TV, 2019. — 624 s.
15. *Lokk Dzh.* Mysli o vospitanii. Soch.: v 3 t. / Dzh. Lokk; per. s angl. YU.M. Davidsona. — M.: Mysl', 1988. — T. 3. — S. 407–608.
16. *Lokk Dzh.* Opyt o chelovecheskom razumenii. Soch.: v 3 t. / Dzh. Lokk; per. s angl. A.N. Savina. — M.: Mysl', 1985. — T. 1. — S. 78–582.
17. *Maydanskiy A.* Uroki Zagorskogo eksperimenta / A. Maydanskiy // Ideal'noye. I real'nost' / E. Il'yenkov. 1960–1979 / E. Il'yenkov; avt.-sost. Ye. Illesh. — M.: «Kanon+», ROOI «Reabilitatsiya», 2018. — S. 413–434.
18. *Medynskiy Ye.N.* Printsip prirodosoobraznosti v istorii pedagogiki / Ye.N. Medynskiy // Sovetskaya pedagogika. — 1956. — № 8. — S. 52–57.
19. *Pinker S.* Chisty list: priroda cheloveka. Kto i pochemu otkazyvayetsya prinimat' yeyo segodnya / S. Pinker; per s angl. — M.: Al'pina non-fikshn, 2018. — 608 s.
20. *Platon.* Fedr. Sobr. soch.: v 4 t. / Platon; perevod A.N. Yegunova. — M.: Mysl', 1993. — T. 2. — S. 135–191.
21. *Ushinskiy K.D.* Pedagogicheskaya antropologiya: chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii / K.D. Ushinskiy. — M.: Izd-vo URAO, 2002. — Ch. 1. — 512 s.
22. *Freyre P.* Pedagogika ugetonnykh / P. Freyre; per. s angl. I.V. Nikitinoy, M.I. Mal'tseva-Samoylovicha. — M.: KoLibri, 2018. — 288 s.
23. *Shimina A.N.* Printsip prirodosoobraznosti i yego filosofsko-pedagogicheskiy smysl / A.N. Shimina // Pedagogika. — 2001. — № 1. — S. 88–90.