

УДК 37.01

СУБЪЕКТНОСТЬ ШКОЛЬНИКА: вопросы самовоспитания, саморазвития, взаимодействия

Вера Петровна Бедерханова,

*профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, e-mail: vpb57@mail.ru*

Инна Юрьевна Шустова,

*ведущий научный сотрудник Лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
Москва, e-mail: innashustova@yandex.ru*

В статье субъектность школьника рассматривается как личностный образовательный результат, она проявляется в процессе самоопределения, в осознанных и принятых ценностях и смыслах, а также в умениях осуществлять свою деятельность с опорой на личные ценности и смыслы. Объединение данных позиций отражается в субъектной позиции. Представлены два важных направления в понимании и реализации идей субъектности в теории и практике школьного воспитания. Первое. Субъектность, субъектная позиция как личное качество воспитанника, важна практика школьника как субъекта самовоспитания и субъекта саморазвития. Второе. Школьник как субъект взаимодействия. Именно взаимодействие педагога и школьников лежит в основе процесса воспитания, и важно понимать, как оно должно быть выстроено с опорой на субъектность воспитанника.

- воспитание • субъектность • субъектная позиция • самовоспитание
- саморазвитие • взаимодействие • школьник

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) в настоящее время ориентирует на образовательный процесс, стимулирующий проявление школьниками осознанной активности. Образовательный результат школьника важно отслеживать не на уровне предметной обученности, а на межпредметном уровне как личностный образовательный результат. Личностный образовательный результат школьника предполагает сложившуюся систему ценностного отношения (к себе, другим людям, образовательному процессу и его результатам, к миру) и умение выстраивать свою деятельность, руководствуясь данными ценностями.

М.Р. Битянова отмечает, что личностный образовательный результат необходимо отслеживать на всех уровнях образования и оценка данных результатов, согласно ФГОС, должна проходить с учётом следующих критериев: сформированность гражданской идентичности личности; её готовность к самообразованию и к профессиональному самоопределению; развитие социальных компетенций и способность действовать в соответствии с ними, использовать опыт социальных и межличностных взаимодействий; система ценностных ориентаций, самоопределение школьников в единстве процессов социализации и индивидуализации¹.

Из представленных критериев можно увидеть два основных компонента личностного образовательного результата — это ценностные ориентации личности, её жизненное самоопределение, а также компетенции, обеспечивающие осознанную активность личности и её самореализацию в деятельности с опорой на личные ценности.

Наиболее верным психологическим термином, характеризующим осознанную активность личности на основе внутренних ценностей и смыслов, следует считать понятие субъектности. Субъектность как способность лично-

сти проектировать и выстраивать свои действия, свою деятельность осознанно, уметь, осознавая свои мотивы, определять и корректировать цели, быть стратегом своих действий.

Понятие субъектности в теории воспитания рассматривается в настоящее время многими учёными: В.П. Бедерханова определяет её через позицию, субъектная позиция характеризуется мерой активности личности, её субъектностью; О.С. Газман и Н.Н. Михайлова субъектность ребёнка понимают как свободоспособность, личный поиск и реализацию путей самоопределения и самореализации; Ф.И. Кевля рассматривает субъектность как осознанное отношение человека к себе как к деятелю, свойство человека производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке; А.Н. Тубельский субъектность школьника видит через его способность двигаться в осознании жизненных и образовательных целей, выстраивать своё образование на основе индивидуальных образовательных траекторий; Е.В. Бондаревская понимает воспитание как помощь ребёнку в становлении его субъектности в процессе социализации и культурной идентификации; Н.М. Таланчук определяет субъектность школьника как проявление активности в освоении системы социальных ролей.

Проблема субъекта и субъектности более полно представлена в психологии: раскрывается в русле субъектно-деятельностной концепции С.Л. Рубинштейна, который вводит понятие субъекта в онтологию, в реальное бытие личности. С.Л. Рубинштейн рассматривает становление человека в личностном, субъектном плане не через возрастные фазы (в онтогенетическом плане), но сквозь становление деятельности. Субъект обнаруживается в построении отношений с миром через свои действия и одновременно в проявлении личного отношения к миру через те же действия².

¹ Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Беглова Т.В., Теплицкая А.Г. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика). — М.: Сентябрь, 2015. — 208 с.

² Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Просвещение, 1976.

Рассматривая субъектность как личностный образовательный результат, повторим, что она проявляется, во-первых, в процессе самоопределения, в осознанных и принятых ценностях и смыслах; и, во-вторых, в умениях осуществлять свою деятельность с опорой на личные ценности и смыслы. Объединение двух данных позиций отражается в субъектной позиции. Позиция — это характеристика активности личности, её субъектности. По Н.Г. Алексеву, позиция — это активность, реализуемая в проведении ценности (в ней ценность реализует свой потенциал либо уходит от самовыражения)³.

Осмыслению феномена «позиция» помогает наследие М.М. Бахтина: пространственно-временные и содержательно-смысловые аспекты жизни человека, их целостность направляет самоопределение каждого⁴. Активно осознавать самого себя — значит освещать себя предстоящим смыслом, без которого нет «Я». Смысл определяет мотивационно-ценностное развитие личности и играет ведущую роль в личностном самоопределении.

На основании представленных позиций выделим возможность внутренней и внешней позиций личности. Если руководствоваться логикой М.М. Бахтина о двойственной природе человека, то можно рассмотреть его жизнь одновременно в ценностно-смысловой и пространственно-временной плоскостях. Пространственно-временная плоскость — это внешняя позиция, поле реального действия, действующая как внешний пласт самореализации.

А ценностно-смысловая плоскость — внутренняя позиция, отражающая индивидуальные ценности и смыслы как внутренний пласт личности. Два данных уровня (внешний и внутренний), целостно отражают жизнь человека, его активность.

Субъектная позиция — это система отношений человека к миру, другим и самому себе, которая позволяет ему сознательно, ответст-

венно и свободно реализовать себя в личной деятельности и во взаимодействии с другими людьми, совершать жизненные выборы и поступки, основанием для всего является принятая им личная ценность.

Обозначим важные направления в понимании понятия «субъектность» в теории и практике школьного воспитания.

Первое. Субъектность, субъектная позиция как личное качество воспитанника. И здесь следует рассматривать такой феномен педагогической практики как субъект самовоспитания и субъект саморазвития.

Второе. Субъект взаимодействия. Именно взаимодействие педагога и школьников лежит в основе процесса воспитания, и очень важно понимать, как оно должно быть выстроено с опорой на субъектность воспитанника.

Остановимся на данных позициях подробнее. *Что лежит в основе самовоспитания и саморазвития как проявления школьником своей субъектности, субъектной позиции.*

Мнение большинства современных педагогов, что процесс воспитания можно полагать эффективным лишь тогда, когда у воспитанника появится потребность в самовоспитании, в осознанной и сознательно выстраиваемой работе над собой.

В педагогическом наследии А.С. Макаренко прослеживается идея, что воспитанники должны рассматриваться не столько как объекты, но как субъекты воспитания. «Без преувеличения можно сказать, что А.С. Макаренко открыл важнейшую педагогическую закономерность, — отмечал Б.Г. Ананьев, — переход воспитания в самовоспитание. Эта закономерность является одним из проявлений социальной детерминации

³ Алексеев Н.Г. Философские основания рефлексивного подхода // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования. — М.; Ярославль: Ремдер, 2004. — С. 11–17.

⁴ Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. — М., 1986. — С. 80–160.

индивидуально-психического развития человека, в котором переплетаются функции объекта и субъекта. Человек как объект общественных воздействий не только направленных, но и ненаправленных обстоятельств жизни и средств воспитания становится субъектом посредством собственной деятельности в обществе»⁵.

Л.И. Новикова отмечала, что, «когда мы характеризуем личность ребёнка в качестве субъекта воспитания, мы имеем в виду его функции по отношению не только к другим, но и к самому себе... в результате собственных целенаправленных усилий, связанных с познанием себя, с самооценкой на основе такого познания, на основе проектирования своего образования, себя и своего будущего, собственных усилий по реализации “самопроектов”, т.е. самореализации»⁶.

Таким образом, важно и нужно в современной теории воспитания анализировать школьника в качестве субъекта самовоспитания и саморазвития, рассматривать условия и средства, обеспечивающие проявления им себя в активных осознанных действиях и деятельности, его способность проявлять инициативу, ставить перед собой цели и самостоятельно их добиваться и оценивать в соответствии с задуманным, его умение сотрудничать и взаимодействовать с другими для достижения своих и общих целей.

Ещё один критерий, определяющий способность школьника быть субъектом самовоспитания, — его способность к самоопределению, выделению и осознанию значимых ценностей и смыслов, и проявление их в действиях и поступках, личной позиции при взаимодействии с другими. Следовательно, проявление субъектной позиции в процессе самовоспитания определяется содержанием тех ценностей и социальных норм, которые

школьник принял как свои собственные и положил в основание совершаемых действий и деятельности, своего взаимодействия с другими.

Кроме того, если ребёнок рассматривается как субъект самовоспитания, то важно понимать, что именно от него во многом зависят значимые элементы системы воспитания. В этой системе воспитания очень важно видеть согласование внутренних (характеризующих природу ребёнка, его индивидуальность, его склонности и интересы, опыт деятельности) и внешних (идущих от педагога и внешней среды) условий. Эффективностью системы воспитания, ориентированной на самовоспитание, будет согласованность и взаимодействие внутренних и внешних условий, их комплементарность.

Можно рассматривать эффект «резонансного воздействия» со стороны педагога, когда внешние условия входят в резонанс с условиями внутренними, внешнее воздействие соответствует природе объекта, воздействие извне находит отклик во внутренних структурах ребёнка, его «Я», тогда педагог стимулирует и поддерживает процесс самовоспитания воспитанника, проявление его в осознанных действиях в выражении своей позиции.

Внутренние условия могут быть достаточно отчётливыми, а могут ещё и недостаточно проявиться, быть заложены как потенция, возможность быть. Есть большая вероятность, что даже слабые воздействия извне (при резонансе) приведут к изменениям во внутренних условиях, к воспитательным эффектам, развернут и усилят внутренний потенциал, заложенный в ребёнке, его способности и возможности.

И наоборот, интенсивное воздействие, но при отсутствии резонанса с внутренними условиями, не даёт результата, воспитательного эффекта, проходит мимо ребёнка. Или, возможно, вызовет отторжение и неприятие, приведёт к действиям ребёнка наперекор, вызовет асоциальное поведение.

⁵ Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания // Советская педагогика. — 1965. — № 1. — С. 30.

⁶ Новикова Л.И. Смена парадигмы воспитания — назревшая проблема педагогики // Вопросы воспитания. — 2012. — № 2 (11). — С. 27.

Воспитание можно представить как последовательность образовательных ситуаций. Образовательная ситуация — это внешняя ситуация, которая при определённых условиях может стать ситуацией внутреннего роста ребёнка, его саморазвития, влиять на проявление и осознание им своей субъектности.

Вопрос: каждая ли ситуация педагогического процесса является образовательной и развивающей для ребёнка? Как отмечалось ранее, внешняя форма образовательной ситуации должна найти резонанс с внутренними потенциями развития личности ребёнка, приближать его к новому видению и пониманию себя, своих мотивов и целей, стремлений и способностей, поддерживать процессы самовоспитания и саморазвития, его самореализацию в самостоятельной деятельности.

Образовательная ситуация часто начинается для ребёнка с трудной ситуации, в которой у него нет готового решения, а возникает интересная задача для размышления, поиска, пробных действий. Можно представить, что образовательная ситуация — это единица воспитательного процесса, в которой ребёнок с помощью педагога обнаруживает значимую для себя задачу деятельности, осознаёт и выстраивает (через пробные действия) способы решения данной задачи, оценивает результат, видит его значимость для себя.

В процессе взаимодействия с педагогом, обозначая себе задачу, исследуя её, ребёнок совершает разнообразные пробные (учебные) действия, позволяющие ему решить поставленную задачу и получить значимый для своего развития опыт деятельности. В ходе данных пробных действий, ребёнок переводит ситуацию из внешней, задаваемой педагогом, во внутреннюю, где рождается личный мотив деятельности. Переводит ситуацию из проблемной, препятствующей его самореализации, в образовательную для себя, стимулирующую развитие и дающую новый опыт действий и новые знания о себе и о мире.

Образовательная ситуация устанавливается каждый раз заново, в каждом новом взаимодействии. Это персонификация под конкретного ребёнка, здесь не может идти речи «вообще», а только «в частности», это педагогика частного

случая, которая строится от исключительности каждой ситуации, от уникальности её условий, от полученного опыта деятельности конкретным ребёнком. У педагога может быть лишь самый общий, вариативный сценарий разворачивания ситуации, он ориентируется на активность и самостоятельность самого ребёнка, пробуждает и поддерживает его стремления и усилия, его субъектность.

Педагог, работающий на формирование субъектности, развитие личностных образовательных результатов, должен чувствовать внутреннюю сущность ребёнка, понимать его ценностно-смысловые устремления, находить выход для сочетания стремления и права человека быть самим собой с социальными требованиями и ценностями. Современный педагог должен использовать технологический ресурс, позволяющий проектировать образовательные ситуации, направленные на формирование субъектной позиции воспитанника.

Из этого следует, что основными «орудиями труда» педагога являются не столько знания, которые он должен сообщить, но, главное, виды деятельности, в которые он должен уметь включать воспитанников, вызывая с их стороны «встречное движение» как интерес к предлагаемым видам деятельности, внимание к их содержанию, трудолюбие, прилежание, творчество, инициативу, умение сделать самостоятельный выбор.

В педагогической науке и практике постоянно существовало и существует две крайние позиции, два взгляда на воспитанника и педагога. Одна — когда деятельность педагога автономна, он исходит из общих педагогических целей и представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая — когда педагог стремится создать условия для самовоспитания и саморазвития воспитанника, ориентируется на самостоятельность детей, опирается на представление о воспитаннике как

«саморазвивающейся системы», ориентируется на взаимодействие и сотрудничество с ним. Примеры других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй и прежде всего различную меру субъектной и объектной позиций.

Школьник как субъект взаимодействия. Повторим, что именно взаимодействие педагога и воспитанника лежит в основе процесса воспитания, важно, чтобы оно носило характер позиционного взаимодействия.

Чаще всего в педагогике понятие субъекта рассматривается в контексте взаимоотношений педагога и учащегося, субъектом считается участник отношений, от которого исходит активность.

Б.Г. Ананьев отмечал, что активность человека, несомненно, является важным вопросом педагогики и педагогической антропологии. «Ребёнок или подросток <...> является не только объектом воспитательных воздействий, но и соучастником всего процесса воспитания. Постепенное возрастание роли самих детей в процессе воспитания, то есть увеличение меры обратных связей, есть показатель эволюции их как субъектов определённых видов деятельности. Противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как происходит формирование человека в трёх основных видах деятельности: труде, общении и познании»⁷.

Подчеркнём, что современный педагог в педагогической деятельности в профессиональной позиции нигде и никогда не встречается с ребёнком как «объектом» (если он действительно педагог, а не работник с «человеческим материалом»). В профессиональной деятельности он всегда встречается с другим человеком, с условиями его взросления и развития.

⁷ Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания // Советская педагогика. — 1965. — № 1. — С. 30.

Важно понимать, на каких принципах педагог выстраивает взаимодействие с воспитанниками, насколько для них интересно и значимо данное взаимодействие. Н.Б. Крылова делала акцент на понимание: «В каких ситуациях общение, взаимодействие ребёнка и взрослого становится воспитывающим, а в каких — формальной коммуникацией или даже негативным последствием для ребёнка или подростка... чтобы понять, эффективно ли воспитание, надо смотреть на него глазами ребёнка (себя — ребёнка), а не взрослого, тем более педагога, умудрённого, зажатого рамками своего всегда ограниченного опыта и односторонними педагогическими теориями»⁸.

В школе обязательно должно появиться пространство, где участники взаимодействия (педагоги и школьники) смогут открыто высказать свои позиции, на равных взаимодействовать друг с другом. Они равны в своей человеческой сущности, школьник равен педагогу в проявлении своих человеческих качеств, своей личной субъектной позиции. А.Н. Тубельский отмечал: «Школа должна учить демократии... в школе нужно давать опыт демократии. <...> Демократия — это такие условия, в которых невозможно или, по крайней мере, становится явным нарушение прав человека, это условия, когда человек при самых разных людях (а ученик в школе — при родителях, учителях) имеет возможность высказать своё мнение, знать, что оно будет услышано, что прислушаются, что он имеет право голоса, право выбора»⁹.

Выявляя субъектные качества воспитанника, воспитание важно анализировать как целенаправленную, открытую систему воспитательного взаимодействия детей и взрослых, где воспитанник является равным участником, он может влиять на неё (систему) и вносить свои изменения.

⁸ Крылова Н.Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей // Библиотека журнала «Директор школы». — Выпуск № 5. — 2007. — С. 11.

⁹ Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / Под ред. А. Русакова. — М.: Первое сентября, 2012. — С. 353–356.

Такое взаимодействие основывается на меж-субъектных отношениях, это позиционное взаимодействие, в нём раскрываются как субъектные позиции и возможности воспитанников, так и педагогическое мастерство педагогов. Позиционное взаимодействие понимается как открытое проявление каждым субъектом своей позиции при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем — в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить). Каждая позиция определяет уникальность восприятия личностью мира, происходящих событий, себя в нём и связи с ним, берёт начало из внутренних ценностей и смыслов.

Открытое позиционное взаимодействие побуждает каждого участника обратиться к собственным жизненным принципам, понять свои жизненные культурно-нравственные ценности. Позиционное взаимодействие выводит участников на осмысленное сотрудничество, осознание общих значимых целей и задач, построение программы общего действия для их реализации, на осуществление совместной деятельности, где каждый чувствует свой вклад и свою ответственность. Позиционное взаимодействие выводит его субъектов в единое ценностно-смысловое пространство, рождает новые смыслы, обогащает и видоизменяет старые.

В позиционном взаимодействии взрослых и детей особое значение имеет позиция взрослого. Взрослый должен удержаться от стереотипов педагогического поведения: оценивать, давать советы и рекомендации, доминировать в обсуждениях с предложениями. В зависимости от ситуации взрослый может удерживать несколько позиций: поддержка слабых и нерешительных; сдерживание особо активных, не слушающих других; прояснение и уточнение того, что прозвучало; проблематизация для выхода на новое понимание ситуации; провокация, выводящая ситуацию в конфликтный напряжённый контекст; экспертная позиция; рефлексизирующая позиция и пр. Его задача — создать пространство для открытого диалога на равных, где проявляются и пересекаться позиции участников, происходит проблематизация и уточнение позиций, возникновение общих смыслов.

В таком взаимодействии педагог, являясь равноправным субъектом, не может жёстко задавать (диктовать) правила и нормы, регулировать

и контролировать. Позиция педагога, его действия должны стимулировать проявление субъектной позиции воспитанников. Н.Л. Селиванова¹⁰, характеризуя потенциал воспитательного пространства, отмечает сложность позиции педагога, который не может прибегать к «запретам» и «указам», а должен идти путём вовлечения самих детей в процесс создания и укрепления общего. Взрослый должен быть активно включён в процесс взаимодействия, ему должно быть по-настоящему интересно и значимо то, что происходит, он должен стремиться видеть (изучать) и переживать процессы, протекающие внутри взаимодействия, влиять (воздействовать) изнутри на процессы и участников.

Образовательная организация должна задавать эталон отношений, который сможет стать естественным ориентиром для воспитанника, задавать развитие его личностных качеств, жизненных ценностей и смыслов. Коллективный опыт взаимодействия и взаимоотношений с другими (взрослыми и сверстниками) становится индивидуальным, чем более значим был этот опыт для воспитанника, тем больше его роль в развитии ребёнка, тем чаще он будет стараться воспроизвести этот опыт в своей жизнедеятельности.

В заключение вновь вернёмся к личностному образовательному результату как выходу на субъектность воспитанника, воспитанники должны участвовать в прояснении и уточнении основных идей концепции, определяющих воспитание в образовательной организации. Личностный результат не может стать таковым, если сами дети (как самостоятельные личности) не участвуют в осмыслении и моделировании условий по его осознанию и достижению. Личностный результат из внешней формы (спущенной сверху) должен перейти во внутренний мотив самого школьника, направлять его самоопределение,

¹⁰ Селиванова Н.Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы // Вопросы воспитания. — 2012. — № 1 (10). — С. 28–34.

самообразование и саморазвитие. Сам воспитанник должен понимать, чего он может добиться, обучаясь в данной образовательной организации, какими способами, осознать и планировать самостоятельные шаги в данном направлении.

Важно, чтобы жизнь (совместная деятельность и общение) в общеобразовательной организации стимулировала активность субъектов, их желание не просто участвовать, а стараться проявить себя, раскрыть себя в общем образовательном пространстве в разнообразных видах и формах деятельности. Развитие субъектных качеств воспитанников предполагает воспитание, не столько исходя из жёсткого плана мероприятий, сколько на основе реальных

жизненных ситуаций, происходящих в образовательной организации, исходя из детских интересов и инициатив, назревающих конфликтов и пр. Образовательное пространство должно быть наполнено многообразием и вариативностью видов и форм деятельности в различных сообществах, творчеством. Важно, чтобы интересы и инициативы воспитанников нашли выражение в конкретных делах, должным образом анализировались. Возможна организация альтернативных видов деятельности, сопряжённая с выбором, осознанной самореализацией и ответственностью, риском, поиском острых ощущений и т.д. Именно такие условия стимулируют субъектность воспитанников, формирование обозначенного выше личностного результата. **НО**

Subjectivity Of A Student: Issues Of Self-Education, Self-Development, Interaction

Vera P. Bederkhanova, Professor of the Department of Social Work, Psychology and Pedagogy of Higher Education, Kuban State University, Krasnodar, e-mail: vpb57@mail.ru

Inna Yu. Shustova, a leading researcher at the Laboratory of Strategy and Theory of Personality Education of the Institute of Educational Development Strategy of RAO, Moscow, e-mail: innashustova@yandex.ru

Abstract: The article considers the subjectivity of a student as a personal educational result, it manifests itself in the process of self-determination, in conscious and accepted values and meanings, as well as in the ability to carry out their activities based on personal values and meanings. The combination of these positions is reflected in the subject position. Two important directions in the understanding and implementation of the ideas of subjectivity in the theory and practice of school education are presented. First. Subjectivity, the subjective position as a personal quality of the pupil, the student's practice as a subject of self-education and a subject of self-development is important. Second. A student as a subject of interaction. It is the interaction of the teacher and schoolchildren that underlies the process of education, and it is important to understand how it should be built based on the subjectivity of the pupil.

Keywords: education, subjectivity, subjective position, self-education, self-development, interaction, student.

Spisok ispol'zovannykh istochnikov

1. Bityanova M.R., Merkulova T.V., Beglova T.V., Teplickaya A.G. Razvitie universal'nyh uchebnyh deystvij v shkole (teoriya i praktika). — M.: Sentyabr', 2015. — 208 s.
2. Rubinshtejn S.L. Problemy obshchej psihologii. — M.: Prosveshchenie, 1976.
3. Alekseev N.G. Filosofskie osnovaniya reflektivnogo podhoda // Refleksivnyj podhod k psihologicheskomu obespecheniyu obrazovaniya. — M.; Yaroslavl': Remder, 2004. — S. 11–17.
4. Bahtin M.M. K filosofii postupka // Filosofiya i sociologiya nauki i tekhniki. Ezhegodnik 1984–1985. — M., 1986. — S. 80–160.
5. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet vospitaniya // Sovetskaya pedagogika. — 1965. — № 1. — S. 30.
6. Novikova L.I. Smena paradigmy vospitaniya — nazrevshaya problema pedagogiki // Voprosy vospitaniya. — 2012. — № 2 (11). — S. 27.
7. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet vospitaniya // Sovetskaya pedagogika. — 1965. — № 1. — S. 30.
8. Krylova N.B. Svobodnoe vospitanie v sem'e i shkole: kul'turnye praktiki detej // Biblioteka zhurnala «Direktor shkoly». — Vypusk № 5. — 2007. — S. 11.
9. Tubel'skij A.N. Shkola budushchego, postroennaya vmeste s det'mi / Pod red. A. Rusakova. — M.: Pervoe sentyabrya, 2012. — S. 353–356.
10. Selivanova N.L. Sinergeticheskij podhod k upravleniyu vospitatel'noj sistemoj shkoly // Voprosy vospitaniya. — 2012. — № 1 (10). — S. 28–34.