

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ОСНОВНОЙ ВОПРОС ПЕДАГОГИКИ КАК СПОСОБ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

УДК 37.001

ББК 74в

В отечественной педагогической литературе встречаются самые разные трактовки основного вопроса педагогики, решение которого невозможно вне широкого историко-педагогического контекста. В статье представлен авторский вариант подхода к определению основного вопроса педагогики, решение которого важно для понимания педагогической реальности на всем протяжении эволюции человеческого общества в рамках различных эпох, культур и цивилизаций.

Ключевые слова: основной вопрос педагогики; педагогическая идея; педагогическая реальность; взаимодействие субъектов педагогического процесса, организация педагогической деятельности.

G. B. Kornetov

THE MAIN ISSUE OF PEDAGOGY AS A PROBLEM OF CONCEPTUALIZATION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

The domestic pedagogical literature contains many interpretations of the basic question of pedagogy, the solution of which is impossible without a broad historical and pedagogical context. The article presents the author's version of the approach to the definition of the main issue of pedagogy, the solution of which is important for understanding the pedagogical reality throughout the evolution of human society in various epochs, cultures and civilizations.

Key words: main issue of pedagogy; pedagogical idea; pedagogical reality; interaction of the subjects of the pedagogical process; the organization of teaching.

Современный интерес к теоретическим проблемам педагогики, являющийся отражением фундаментальных сдвигов, происходящих в теории и практике образования на протяжении нескольких последних десятилетий, вновь заставляет нас обратиться к тому, что называют *основной вопрос педагогики*.

В силу многолетнего доминирования марксизма, как официальной идеологии советского периода отечественной истории, на развитие российского научного менталитета большое влияние оказала идея основного вопроса философии, трактовку которой дал в 1886 г. Ф. Энгельс в работе «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии»¹. Сегодня, при этом, является признанным тот факт, что, по словам М. Р. Демина, «термин “основной вопрос философии” использовался профессиональными философами значительно раньше, чем это было сделано Энгельсом»².

Т. И. Ойзерман, раскрывая суть марксистского понимания основного вопроса философии на закате советской эпохи, писал: «*Основной вопрос философии*, вопрос об отношении сознания к бытию, духовного к материальному вообще... Основной вопрос философии включает в себя, помимо вопроса об объективно существующем отношении психического и физичес-

кого, первичности духовного или материального, также вопрос о познавательном отношении человеческого сознания к миру»³.

По мнению современных философов Г. Г. Кириленко и Е. В. Шевцова, в целомдвигающихся в русле марксистской интерпретации основного вопроса философии, «решить свои жизненные проблемы человек как носитель философского разума может двумя способами: либо признать приоритет одной из сторон мировоззренческого противостояния, либо искать точки их объединения. Основной вопрос философии — это ценностная доминанта философии как “жизненного разума”, раскрывающая смысложизненную направленность философии, ее стремление найти пути к решению основной человеческой проблемы — “быть или не быть”»⁴.

К идее «основного вопроса» той или иной науки в нашей стране после Октябрьской революции постоянно обращались представителями различных отраслей знания, в том числе и тех научных дисциплин, которые центрируются вокруг проблемы человека.

Так, известный в 1920-е — первой половине 1930-х гг. педолог А. Б. Залкинд (1888—1936) высказывал предположение, что «биодинамика детства (этот основной вопрос педо-

¹ См.: Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // *Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения*. 2-е изд. М., 1961. Т. 21. С. 269—317.

² Демин М. Р. Еще раз об основном вопросе философии: мышление и бытие в немецкой философии середины XIX в. // *Эпистемология & философия науки*. 2011. Т. XXIX. № 3. С. 135.

³ Ойзерман Т. И. Основной вопрос философии // *Философский энциклопедический словарь*. М., 1983. С. 468.

⁴ Кириленко Г. Г., Шевцов Е. В. *Краткий философский словарь*. М., 2010. С. 262.

логии) должна быть развернута с первых дней жизни ребенка»¹.

Уже в 1920-е гг. в нашей стране исследователи активно обсуждали проблему основного вопроса педагогики. Например, погибший в жерновах сталинских репрессий А. П. Пинкевич (1883—1939) в духе своего времени утверждал, что «основной вопрос для новой педагогики — вопрос о классовом характере нашей новой школы»².

Сегодня в отечественной педагогической литературе встречаются самые разные трактовки основного вопроса педагогики. Одни авторы пишут: «Основной вопрос педагогики — что есть человек образующийся?»³. Другие говорят о том, что «цель воспитания — это основной вопрос педагогики, определяющий принципы, содержание, методы, формы и результат воспитания»⁴. И примеры эти можно множить и множить.

В этой связи возникают две взаимосвязанные проблемы. Во-первых,

имеет ли вообще смысл использовать в педагогике идею основного вопроса, присущего этой отрасли научного знания, и искать на него ответ. И, во-вторых, если признать, что эта идея продуктивна, то как все же может быть содержательно определен и обоснован основной вопрос педагогики.

Адекватно поставить и конструктивно решить названные проблемы в принципе невозможно вне широкого историко-педагогического контекста, во-первых, позволяющего опереться на арсенал тех познавательных средств, которые выработала и апробировала педагогика на протяжении своей многотысячелетней истории. И, во-вторых, делающего возможным использовать потенциал педагогических подходов и достижений разных эпох и различных культур, осмысленных в логике продуктивного диалога⁵.

Говоря об основном вопросе педагогики как о педагогической идее, следует вспомнить, что «идея как

¹ Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики. 2-е изд., испр., доп. М.; Л., 1930. С. 106.

² Пинкевич А. П. Педагогика и марксизм. М.: Работник просвещения, 1930. С. 134.

³ Педагогическая антропология: методические рекомендации / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова, Е. Г. Пономарева. Ставрополь, 2007. 177 с. // http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1141&binn_rubrik_pl_articles=106

⁴ Пешкова В. Е. Педагогика. Ч. III. Теория и методика воспитания: курс лекций: учебное пособие. М.; Берлин, 2015. С. 9.

⁵ См.: Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 57–63; Астафьева Е. Н. Постигаем историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах // *Историко-педагогический журнал*. 2015. № 3. С. 51–71; Корнетов Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2013. № 4 (28). С. 123–134; Корнетов Г. Б. История педагогики как наука педагогическая и историческая // *Педагогическая наука: генезис и прогноз развития: Материалы Международной научно-теоретической конференции*. Москва, 28–29 мая 2014 г., ИТИП РАО: в 2 ч. Ч. 1. М., 2014. С. 9–38; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества* / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2016. С. 14–31.

некий идеальный конструкт является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности их реализации. С этой точки зрения идея предстает как синтез знания истины, должного и возможного... Педагогические идеи фиксируют, во-первых, существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности, во-вторых, ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать, в-третьих, пути, способы, механизмы, средства движения от существующей реальности к желаемой педагогической. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний»¹.

Таким образом, *идея основного вопроса педагогики может рассматриваться как идеальный конструкт, позволяющий осмыслить человеком педагогическую реальность с точки зрения вычленения в ней основного содержания, выражающего отношение человека к этой реальности, его ценностные установки, стремления определить магистральные направления, пути и способы преобразова-*

ния педагогической реальности.

«Словарь русского языка» С. И. Ожегова определяет термин *основа* следующим образом: «1. Внутренняя опорная часть предметов, остов... 2. Источник, главное, на чем строится что-нибудь, что является сущностью чего-нибудь. 3. *мн.* Исходные, главные положения чего-нибудь...»². Термин *основной* тот же словарь определяет, как «наиболее важный, главный»³.

Следуя предложенной логике, можно утверждать, что стремление определить основной вопрос педагогики является весьма продуктивной педагогической идеей, так как способствует пониманию того, что является главным, исходным положением того или иного педагогического подхода, педагогической концепции, теории, системы, что лежит в основании той или иной схемы концептуализации педагогической реальности, ее объяснения и интерпретации.

Прежде всего, следует особо отметить, что в том случае, если исследователи следуют принципу методологического монизма и признают правильной только одну методологию, то, пытаясь сформулировать основной вопрос педагогики, они ищут ключ к пониманию того, что в рамках используемой ими методологии является наиболее важным и должно стать исходным положением разрабатываемой ими интерпретации педагогики. Именно такой подход присущ классической науке,

¹ Корнетов Г. Б. История педагогических идей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1. С. 197, 198.

² Ожегов С. И. Словарь русского языка / под общей ред. Л. И. Скворцовой. 24-е изд., испр. М., 2007. С. 323.

³ Там же.

именно его пытались последовательно реализовывать советские педагоги-марксисты. Хотя, конечно, марксистами их следует называть с оговоркой, помня, что это были неомарксисты ленинско-сталинского толка. Рассматриваемый подход допускает возможность существования только одной формулировки основного вопроса педагогики, формулировки единственно правильной и верной, необходимой для принятия всеми, кто обращается к этой проблеме, ибо истина в науке, согласно принципу методологического монизма, всегда одна и постигаться может только и исключительно в ходе реализации единственной истинной методологии познания.

Следование же принципу методологического плюрализма, наоборот, позволяет предположить возможность и необходимость разных способов постановки основного вопроса педагогики и, соответственно, получения на него различных ответов¹. Данная точка зрения определяется признанием того обстоятельства, что, во-первых, существующие различные методологии научного исследования, опирающиеся на различные философские и мировоззренческие основания и системы, не взаимоисключают, а взаимодополняют и даже взаимообогащают друг друга. Во-вторых, неизбежно имеют место различные жизненные установки и системы ценностей у конкретных исследователей, обращающихся к изучению педагогической реальности. В-третьих, в ходе познания педагогической реаль-

ности эта реальность может по-разному трактоваться, может по-разному проблематизироваться, по-разному может акцентироваться внимание на ее различных аспектах. Все это неизбежно приводит к тому, что решений проблемы, что такое основной вопрос педагогики и каково его содержание, может быть предложено практически бесконечное множество, и каждый вариант при этом будет иметь свое обоснование. Однако каждое предлагаемое решение должно быть тщательно аргументированным, логически выверенным и давать четкое представление о том:

- на каких основаниях базируется;
- какую методологию реализует;
- в рамках каких культурных, научных, философских традиций предлагается;
- какими социальными и жизненными обстоятельствами обуславливается;
- на какие ценности ориентируется;
- на каких аспектах педагогической реальности акцентируется.

Очевидно, например, что утверждение: «Основной вопрос для новой педагогики — вопрос о классовом характере нашей новой школы», есть прежде всего продукт марксистско-ленинского учения о взаимодействии производительных сил и производственных отношений, о борьбе классов, как важной движущей силе общественного развития, о детерминации позиции человека его классовой при-

¹ См.: Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию: научная монография. М., 2007. 336 с.; Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики: монография. М., 2013. 460 с.; Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики: теоретическое введение : учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. Изд 2-е, перер., доп. М., 2015. 492 с.

надлежностью, о школе, как проводнике влияния господствующих классов на народные массы. Предлагаемый ответ направлен на то, чтобы прямо и непосредственно рассматривать педагогическую деятельность в качестве инструмента решения политических и идеологических задач и, исходя из этого, ставить и решать проблемы воспитания и обучения подрастающих поколений. Большевики открыто заявляли, что школа является важнейшим орудием построения коммунизма в Советской России.

Утверждение: «Основной вопрос педагогики — что есть человек образующийся?»¹, есть, прежде всего, реализация антропологической установки в педагогике. Предлагаемый ответ акцентирует внимание на том, что педагогическое познание и педагогическую деятельность прямо и непосредственно необходимо строить на знании и понимании природы человека. Раскрывая сущность антропологической установки, Б. М. Бим-Бад пишет: «Деятельность воспитания предполагает проникновение в природу человека, понимание его сущности. Она обязана исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии... Педагогические закономерности, практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и чертежа должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке»¹.

Следует признать, что признание идеи классового характера школы

отнодь не исключает необходимости первоочередного обращения к антропологическим основаниям педагогической деятельности данного института, как фактора обеспечения эффективности осуществляемого в ней образования. А сосредоточение внимания на педагогико-антропологической проблематике предполагает самое внимательное отношение к вопросам социокультурных обстоятельств педагогической деятельности, включающим ее классовую составляющую.

Утверждение: «Цель воспитания — это основной вопрос педагогики, определяющий принципы, содержание, методы, формы и результат воспитания», акцентирует внимание на самой логике педагогической деятельности, реализуемой в структуре планируемого и осуществляемого педагогического процесса. Ибо цель выражает намерения человека и определяет направление того пути, которому он следует (или, во всяком случае, собирается следовать), а также требования к тем средствам, которые должны помочь человеку пройти намеченный путь. При этом, однако, упускается из виду, что мировоззренческие установки исследователя так же, как и принципы, на которых базируется воспитание, оказывают прямое и непосредственное влияние на то, каким образом определяется цель воспитания, как определяются его содержание, методы и формы, как позиционируются субъекты педагогического процесса. Цель воспитания также прямо и непосредственно зависит от понимания степени

¹ Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум. М., 2015. С. 5.

воспитуемости и обучаемости человека и определяется как социокультурными обстоятельствами и условиями проектирования и осуществления воспитательного процесса, так и накопленным педагогическим опытом.

Попытаемся дать такую формулировку основного вопроса педагогики, которая бы в максимальной степени позволяла учитывать различные аспекты и особенности педагогической реальности. При этом отметим, что основной вопрос педагогики может быть корректно сформулирован только в том случае, если будут четко определены основания его постановки и логика его концептуализации. А этой проблеме в педагогической литературе специально внимания не уделяется.

Педагогика, как отрасль научного знания, рассматривает вопросы изучения, проектирования, осуществления прямого или опосредованного взаимодействия между субъектами (группами субъектов), один из которых (учитель, воспитатель) стремится вызвать желаемые им (обществом, государством, группами людей и т. п.) изменения некоторых качеств, свойств, черт другого субъекта (ученика, воспитанника), преднамеренно развивая (формируя) его.

В поле зрения педагогики, прежде всего, оказывается широкий круг проблем, непосредственно связанных с взаимодействием субъектов педагогического процесса, с организацией педагогической деятельности. Успешность решения этих проблем во многом зависит от того, каким образом:

1) понимается обучаемость и воспитуемость человека, насколько это

понимание соответствует тому, что на самом деле представляет собой человек в единстве всех присущих ему механизмов роста и развития;

2) имеющиеся (доступные) педагогические знания о процессах роста и развития человека, об условиях и факторах, обеспечивающих эти процессы, учитываются и используются при проектировании и осуществлении педагогической деятельности;

3) наличные ресурсы (экономические, материально-технические, финансовые, нормативно-правовые, организационные, кадровые, педагогические, научно-методические, информационные и т. д.) используются и содействуют решению осуществляемых педагогических задач;

4) в какой степени педагогическая деятельность соответствует потребностям как непосредственных участников педагогического процесса, так и других заинтересованных субъектов общественной жизни (социальных институтов, больших и малых групп людей, отдельных индивидов);

5) насколько и каким образом ученики и воспитанники включаются в педагогическое взаимодействие, становятся его активными участниками, принимают как руководство к действию те педагогические цели, которые ставят и стремятся достичь их учителя и воспитатели, выполняют педагогические требования своих наставников.

Пять перечисленных позиций являются системообразующими в деле обеспечения реалистичности и реализуемости педагогической деятельности. При этом *реалистичность* понимается как соответствие существующей дейс-

твительности (и социокультурной, и антропологической и педагогической), а *реализуемость*, как достижимость поставленных педагогических целей.

И реалистичность, и реализуемость, во-первых, требуют адекватного познания, постижения имеющейся педагогической реальности (взятой в самом широком контексте той социокультурной реальности, частью которой она является), ее изучения, описания, объяснения, понимания, оценки. Во-вторых, реалистичность и реализуемость предполагают способность, готовность и умение адекватно проектировать желаемую педагогическую реальность. И, наконец, в-третьих, реалистичность и реализуемость требуют выбора адекватных путей, способов и средств практического осуществления теоретических педагогических проектов.

Исходя из вышесказанного, попытаемся определить, что есть основной вопрос педагогики. При этом следует оговориться, что предлагаемая точка зрения не является единственно возможной и универсальной при решении поставленной проблемы. Она имеет свой эвристический смысл лишь в логике приведенных рассуждений, определяющих ее потенциал и границы.

Основной вопрос педагогики — это вопрос о том, каким образом может и должно быть организовано образование, воспитание, обучение человека на основе его максимально возможного личностного вовлечения в педагогический процесс и эффективного использования:

- наличных достоверных знаний о его воспитуемости и обучаемости;
- имеющихся педагогических способов и средств работы с ним;
- всех видов наличных ресурсов;
- потребностей и запросов всех сфер жизни общества (экономической, социальной, политической, духовной) и его различных субъектов.

История педагогики показывает, что предлагаемый вариант определения основного вопроса педагогики значим для понимания педагогической реальности на всем протяжении эволюции человеческого общества в рамках различных эпох, культур и цивилизаций¹. Хотя, естественно, охватываемая им проблематика постигалась, осмысливалась, рефлексировалась по-разному, в разных соотношениях, с различной степенью полноты и глубины.

Различные концепты, используемые современным научно-педагогическим познанием для постижения, объяснения и интерпретации педагогической реальности прошлого и настоящего, как правило, выражают отдельные аспекты той проблематики, которую включает в себя основной вопрос педагогики, признавая их наиболее значительными и пытаясь, в большей или меньшей степени, не упускать из виду другие аспекты.

Так, при парадигмально-педагогическом осмыслении педагогической реальности, взятой в ее историческом развитии и рассматриваемой сквозь призму парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержки, ак-

¹ См.: Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М., 2013. 438 с.

цент делается на способы организации взаимодействия субъектов педагогического процесса с точки зрения механизма личностного вовлечения в него ученика (воспитанника) в различных социокультурных обстоятельствах и с использованием различных педагогических «инструментов»¹. Базовыми механизмами личностного вовлечения учеников (воспитанников) в педагогический процесс признаются авторитет, манипуляция и поддержка, каждый из которых имеет свой особый педагогический (и теоретический, и практический) смысл. Они также имеют свой антропологический и социокультурный

смыслы. Это в совокупности позволяет концептуализировать педагогическое знание и выстраивать модели педагогической деятельности и педагогического общения разной степени общности.

Таким образом, основной вопрос педагогики является способом концептуализации педагогического знания высокого уровня и обобщения. Одновременно он предстает как инструмент, позволяющий целостно интерпретировать различные способы осмысления педагогической реальности более низкого уровня, давая основу для научной систематизации, классификации, типологии.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57–63.

2. Астафьева, Е. Н. Постигаем историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.

3. Астафьева, Е. Н. Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2015. — № 3. — С. 51–71.

4. Бермус, А. Г. Введение в гуманитарную методологию: научная

монография / А. Г. Бермус. — М. : Канон, 2007. — 336 с.

5. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум / Б. М. Бим-Бад. — М. Изд-во Юрайт, 2015. — 223 с.

6. Демин, М. Р. Еще раз об основном вопросе философии: мышление и бытие в немецкой философии середины XIX в. / М. Р. Демин // *Эпистемология & философия науки*. — 2011. — Т. XXIX. — № 3. — С. 135.

7. Залкинд, А. Б. Вопросы советской педагогики. 2-е изд., испр., доп. / А. Б. Залкинд. — М.; Л. : Госиздат, 1930. — С. 106.

8. Кириленко, Г. Г. Краткий философский словарь / Г. Г. Кириленко, Е. В. Шевцов. — М. : АСТ, 2010. — 480 с.

¹ Корнетов, Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.

9. Корнетов, Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4 (28). — С. 123–134.
10. Корнетов, Г. Б. История педагогики как наука педагогическая и историческая / Г. Б. Корнетов // Педагогическая наука: генезис и прогноз развития: Материалы Международной научно-теоретической конференции. Москва, 28–29 мая 2014 г., ИТИП РАО: в 2 ч. Ч. 1. — М., 2014. — С. 9–38.
11. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Г. Б. Корнетов // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества / под ред. Г. Б. Корнетова. — М., 2016. — С. 14–31.
12. Корнетов, Г. Б. История педагогических идей / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1. — С. 192–199.
13. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М., 2013. — 460 с.
14. Корнетов, Г. Б. История педагогики: теоретическое введение : учебное пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. Изд. 2-е, перер., доп. / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. — М. : УРАО, 2015. — 492 с.
15. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 438 с.
16. Корнетов, Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 3. — С. 46–56.
17. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под общей ред. Л. И. Скворцовой. 24-е изд., испр. / С. И. Ожегов. — М. : Оникс 21 в: Мир и образование, 2007. — 1200 с.
18. Ойзерман, Т. И. Основной вопрос философии / Т. И. Ойзерман // Философский энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 836 с.
19. Педагогическая антропология: методические рекомендации / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова, Е. Г. Пономарева. Ставрополь, 2007. — 177 с. // Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1141&binn_rubrik_pl_articles=106
20. Пешкова, В. Е. Педагогика. Ч. III. Теория и методика воспитания: курс лекций: учебное пособие / В. Е. Пешкова. — М.; Берлин, Директ-Медиа, 2015. — 93 с.
21. Пинкевич, А. П. Педагогика и марксизм / А. П. Пинкевич. — М. : Работник просвещения, 1930. — 239 с.
22. Энгельс, Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 21. — М. : Изд-во Политической литературы, 1961. — 745 с.