

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.017

М. А. Полякова

ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА ОСВАЛЬДА ШПЕНГЛЕРА В ИССЛЕДОВАНИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье предпринята попытка применения концепции мировых культур Шпенглера в теории историко-педагогического знания. По мнению автора, цивилизационный подход в истории педагогики удачно согласуется с концепцией немецкого философа, которая, в свою очередь, дает почву для более широкой интерпретации педагогических проблем. Понимание Шпенглером истории как некоего изменяющегося элемента, необыкновенный антропоморфизм его научных построений актуализируют вопросы историко-педагогического познания.

Шпенглер вводит в научный оборот термин «габитус», выходя за рамки лишь медицинского его понимания. В современной социологии этот термин широко используется. Свое развитие в разных отраслях социальной и научной жизни нашли также другие «находки» немецкого философа и публициста, а его видение перспектив мирового развития удивляет своей актуальностью.

Ключевые слова: Шпенглер, историко-педагогический процесс, цивилизация, антропоморфизм, феномены мировых культур, габитус, язык.

М. А. Poliakova

THE POTENTIAL OF APPLYING THE OSWALD SPENGLER CIVILIZATIONAL APPROACH TO THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PROCESS

Abstract. The article attempts to apply the concept of world cultures of Spengler in the theory of historical and pedagogical knowledge. In the author's opinion, the civilization approach in the history of pedagogy is completely correlated with the concept of the German philosopher, which, in its turn, gives the ground for a broader interpretation of pedagogical problems. Spengler's understanding of history as a certain changing element, the extraordinary anthropomorphism of his scientific constructions, actualizes questions of historical and pedagogical knowledge.

Spengler introduces the term «habitus» beyond its medical understanding. In modern sociology, the term is actively exploited. Also, other «findings» of the German

philosopher and publicist have found their development in different branches of social and scientific life, and his vision of the prospects of world development is surprising in its relevance.

Keywords: Spengler, historical and pedagogical process, civilization, anthropomorphism, phenomena of world cultures, habitus, language.

Введение. Несмотря на сложные сегодня взаимоотношения нашей страны и западного мира, более того – открытое противостояние и попытки той стороны «отменить русскую культуру» в целом, особый интерес приобретают взгляды европейских философов и публицистов прошлого на цивилизацию и место в ней России. В свете последних мировых событий они приобретают особую актуальность. Главное место в ряду знаковых философских произведений прошлого столетия, оставивших неизгладимый след в европейской и российской культурах, без сомнения, принадлежит сочинению Освальда Шпенглера «Закат Европы» («*Der Untergang des Abendlandes*»⁵).

Как писал Хорхе Луис Борхес, «...можно оспаривать его [Шпенглера] биологическую концепцию истории, но не великолепный стиль» [Кобрин]. Действительно, сочинение немецкого публициста отличается особой манерой изложения материала – жанр его неоднозначен: язык философского произведения тяготеет скорее к художественному стилю, что допускает его анализ и интерпретацию не только (и не столько) с точки зрения научного содержания, но и с более широких позиций.

О контексте нового прочтения Шпенглера еще недавно (в 2018 году)

заявлялось в связи с противостоянием христианской культуры и мусульманского мира, с процессами глобализации и американизации Европы (которая воспринимается далеко неоднозначно старыми европейскими культурами), с возрастанием роли на мировой арене Китая и идеями евразийства [Освальд Шпенглер и славяне, 2020, с. 255–256]. Все эти процессы рассматривались как вызов Западу и подтверждение «предсказаний» Шпенглера. Сегодня проблемы оси «Россия – Запад» обострены до степени взаимного неприятия, что опять же обращает нас к «Закату Европы».

Иначе говоря, Шпенглер «стимулирует» познавательный интерес читателя, учит его четко разграничивать собственное воображение и историческую память, быть осторожным в применяемой терминологии. Именно эти моменты, а также неожиданная актуальность прогнозов автора продолжают вызывать интерес к его сочинению в научном мире. По удачному выражению А.-И. Марру «...наши взгляды на человека, мир и жизнь непрерывно меняются, в истории нет такой темы, к которой не нужно было бы возвращаться время от времени» [Марру, 1998, с. 8.] и «Закат Европы» как нельзя лучше подтверждает эту мысль, вызывая

⁵ Дословный перевод – «гибель Запада»

при каждом к себе обращении качественно новые размышления и выводы у философов, историков, политиков, филологов и педагогов. Именно с таких позиций наследие Шпенглера рассматривается в данной статье.

Материалы и методы. Источниками исследования являются сочинение Освальда Шпенглера «*Der Untergang des Abendlandes*», опубликованное в 1918 и 1922 годах (первый и второй тома) в переводе с немецкого К. А. Свасьяна (издание 1998 года) и сочинения Г. Б. Корнетова, посвященные цивилизационному подходу в истории педагогики. Кроме идей Шпенглера, в нем учтены также концепции американских социологов П. Бергера и Т. Лукмана, отечественного социолога В. Я. Нечаева. Анализ указанных текстов и подходов позволил сделать некоторые выводы о потенциале использования идей Шпенглера в историко-педагогических исследованиях.

Результаты исследования. Концепция мировых культур Шпенглера позволяет рассматривать историко-педагогический процесс в весьма широком плане, обнаруживая в нем определенные ранее не выявлявшиеся характеристики и специфические черты, присущие западному образованию, в частности.

Как отмечает Г. Б. Корнетов, историко-педагогический процесс имеет три измерения: *собственно-педагогическое измерение*, которое фиксирует его качественную определенность и обращено к внутренней логике исторического развития феноменов образования и представлений о нем; *антропологическое измерение*,

которое обращено к человеку как субъекту и объекту педагогической деятельности, как воспитателю и воспитуемому и позволяет проследить, каким образом осмысливались и решались в процессе образования задачи развития его свойств и качеств как индивида, личности и индивидуальности, как телесного, разумного, эмоционального, волевого, социального и культурного существа и *социокультурное измерение*, которое обращено к многообразным общественным предпосылкам, факторам, условиям, детерминантам исторического развития образования и педагогического знания [Корнетов, 2013, с.172–173].

В свою очередь, «...социокультурное измерение историко-педагогического процесса предполагает разработку исследовательских подходов, центрированных на экономических, социальных, политических, духовных обстоятельствах, условиях, факторах, детерминантах функционирования и развития педагогических феноменов, являющихся внешними (контекстными) по отношению к ним и наполняющими их социокультурными смыслами. Социокультурное измерение задает вектор идентификации, объяснения и интерпретации событий историко-педагогического процесса исходя из обстоятельств их общественного бытия, что находит свое выражение в соответствующих концептуальных подходах, которые строятся по различным социокультурным основаниям – культурно-историческим, формационным, социально-классовым, этнона-

циональным, религиозно-конфессиональным, философским и т. п.» [Корнетов, 2013, с. 173].

Иначе говоря, именно социокультурное измерение историко-педагогического процесса лежит в основании *цивилизационного подхода*, который можно охарактеризовать как своего рода способ осмысления целей, средств, механизмов, условий, результатов реализации природы индивида, обеспечивающий анализ педагогических феноменов в единстве их выражения от общечеловеческого до локального уровня в контексте категории «цивилизация». Цивилизационный подход позволяет полностью осмыслить историко-педагогический процесс с учетом материально-экономических, социально-политических и духовно-нравственных начал в истории [Корнетов, 2013, с. 178].

Существует множество определений цивилизации. Наиболее приемлемой с точки зрения историко-педагогического знания выглядит интерпретация этой категории М. А. Баргом, выделившим следующие смыслы цивилизации: «...историко-антропологический – это историзированная природа общественного индивида, ее носителя, раскрывающаяся как универсальный стиль различных сторон его жизнедеятельности; социокультурный – это совокупность универсально-стилевых, духовных, материальных и нравственных средств, которыми данное сообщество вооружает своего члена в его противостоянии внешнему миру; социологический – это диалектическое единство двух субстратов общества как динамически целостного

объективно-необходимого и субъективно-волевого, разрешающегося в процессе целенаправленной человеческой деятельности; исторический – это культурно-исторический тип организации общества, в котором его фундаментальная инстинктивная идея выступает как его основание» [Корнетов, 1994, с. 21].

В истории педагогики использование категории «цивилизация» позволяет, в частности, рассматривать всемирный историко-педагогический процесс, учитывая его уровни (всеобщий, общий, особенный, единичный); вычлняя в истории человечества устойчивые развивающиеся социокультурные организмы, обладающие своеобразными педагогическими традициями; раскрывая общую гуманистическую направленность эволюции всемирного историко-педагогического процесса [Корнетов, 1994, с. 22].

Исходя из этого, можно найти определенные точки пересечения цивилизационного подхода в историко-педагогическом знании с *концепцией мировых культур*, изложенной в «Закате Европы». При этом важно обратить внимание на следующие моменты:

– в «Закате Европы» Шпенглер не касается педагогических проблем, даже вопросов, как-либо связанных с образованием (некоторое исключение представляет раздел о языке и школе [Шпенглер 2, 1998, с. 134–161]);

– он развивает идею не цивилизации, но *феноменов великих культур* («цивилизация» в его интерпретации – это стадия старения и гибели культуры), поэтому, строго говоря,

назвать его подход цивилизационным можно лишь с известными оговорками;

– он отказывает истории в научности (в традиционном «блоковском» ее понимании как науки, достойной умственного усилия и сулящей нам «... вместо простого перечисления, бессвязного и почти безграничного, явлений и событий, дать их некую разумную классификацию и сделать более понятными» [Блок, 1986, с. 10]).

Но, как ни парадоксально, именно эти особенности шпенглеровской концепции дают возможность рассмотреть и осознать историко-педагогический процесс под новым углом, свободным от стереотипов и шаблонов историко-цивилизационных гиперболизаций при оценивании педагогических реалий прошлого.

К примеру, отношение Шпенглера к истории, свободное от романтических иллюзий, позволяет видеть прошлое более объективно. Он предлагает «... освободить историю от личного предрассудка наблюдателя, превращающего ее в нашем случае в историю какого-то фрагмента прошлого, целью которого предстает установившееся в Западной Европе случайно-современное, а критериями оценки достигнутого и достижимого – сиюминутно значимые идеалы и интересы» [Шпенглер 1, 1998, с. 249].

Примечательно и его понимание истории как подвижного, динамичного процесса упорядочения картины мира и его становления [Шпенглер 1, 1998, с. 254]. Тем самым

Шпенглер показывает «естество истории», ее изначальность по отношению к природе. С социально-гуманистической точки зрения, подобный вывод выглядит оправданным: для человека и его сообществ история – естественная среда существования и такое существование не может быть статичным: «История предполагает в качестве своего органа некий трудно описуемый род внутренней чувственности, впечатления которой находятся в бесконечном изменении и, следовательно, никак не могут быть сведены в какой-нибудь один момент. Картина истории есть картина памяти. Память понимается здесь как некое высшее состояние, как какая-то совершенно определенная разновидность фантазии, позволяющей пережить отдельное мгновение в постоянной связи со всем прошедшим и будущим; она является предпосылкой всякого рода созерцательности, обращенной вспять, самопознания и самоисповедания» [Шпенглер 1, 1998, с. 260].

В то же время Шпенглер признает уникальность исторических событий: «...всякое свершение однократно и никогда не повторяется. Ему присущ признак направления («времени»), необратимости» [Шпенглер 1, 1998, с. 250], используя этот факт в качестве аргумента в пользу «антинаучности» истории, так как в науке все «вневременно», не является ни прошлым, ни будущим, но пребывает в чистом «наличии». Однако подобное видение позволяет перманентно актуализировать любое историческое событие, поскольку в зависимости от эпохи, мировоззрения, идеологической и политической

конъюнктуры тот или иной факт прошлого может выглядеть и интерпретироваться по-разному.

Взглядам Шпенглера на историю и развитие человечества в целом присущ своеобразный *антропоморфизм*, что, в свою очередь, позволяет оценить потенциал его концепции в собственно педагогических построениях. Морфологию мировой истории он представляет через раскрытие человеком самого себя. Научный опыт есть духовное самопознание [Шпенглер 1, 1998, с. 57]. С точки зрения Шпенглера, «...зримая авансцена всякой истории имеет такое же значение, как и внешний облик отдельного человека – рост, выражение лица, осанка, походка, не язык, а речь, не написанное, а почерк. Все это воочию предстает знатоку людей. Тело во всех его проявлениях, все ограниченное, ставшее, переходящее есть выражение души. Но быть знатоком людей значит при этом знать и те человеческие организмы большого стиля, которые я называю культурами, понимать их мимику, их язык, их поступки, как понимают мимику, язык, поступки отдельного человека» [Шпенглер 1, 1998, с. 258].

Картина мировой истории в интерпретации Шпенглера, на первый взгляд, представлена многочисленными *гештальтами* (образами), там и здесь возникающими и выделяющимися в бесконечном хаосе случайностей. Однако проникновение в суть вещей, «...выделяет из этого произвола *чистые формы*, которые, плотно окутанные и лишь вынужденно раскрывающие себя, лежат в основе всякого человеческого становления» [Шпенглер 1, 1998,

с. 261]. Такие «чистые формы» Шпенглер называет *феноменами великих культур*, придающими массе сподручных «дат» и «фактов» некоторые упорядоченность и понимание [Шпенглер 1, 1998, с. 261]. Только при таком подходе, по его мнению, можно говорить о философии и философии культуры, в частности. И здесь опять проявляется антропоморфизм автора, придающего культурам биологические признаки: «...культуры суть организмы. Всемирная история – их общая биография» [Шпенглер 1, 1998, с. 262].

В сущности, Шпенглер предложил специфический метод рассмотрения и изучения определенных фактов социальной действительности посредством своеобразного моделирования (через формализацию или феноменологизацию) прошлого: «...В судьбе отдельных, сменяющих друг друга, вырастающих друг возле друга, соприкасающихся, оттесняющих и подавляющих друг друга культур исчерпывается содержание всей человеческой истории. И если представить ее [культуры] гештальтам, тщательно скрытым до настоящего времени под поверхностью тривиально протекающей “истории человечества”, пройти перед духовным взором, то, должно быть, удастся отыскать исконный гештальт культуры как таковой, очищенный от всякого рода муты и побочности и лежащий в основе всех отдельных культур в качестве *идеала формы*» [Шпенглер 1, 1998, с. 262].

В большей степени *антропоморфизм* Шпенглера проявляется в трактовке введенного им в научный обиход термина «*габитус*» (хабитус).

Эта изначально сугубо медицинская категория, означающая инкорпорированную структуру, внешний облик организма, совокупность признаков, характеризующих общий тип телосложения, стала особо популярна в современных социологических построениях.

К примеру, отечественные социологи В. И. Добренков и В. Я. Нечаев включают *хабитуализацию* (производно от «хабитус/габитус») в процесс институционализации, при этом отводят ей первое (базовое) место [Добренков, Нечаев, 2003, с. 21]. В социокультурном измерении под *хабитуализацией*⁶ в самом широком смысле понимается «опривычивание», освоение повседневных действий, приводящее к формированию образцов деятельности, которые в дальнейшем воспринимаются как естественные (история у Шпенглера!) для данного рода занятий и, следовательно, типизируются в реальных социальных ситуациях [Бергер, Лукман, 1995, с. 38–40]. В данном контексте речь может идти об адаптации (П. Бурдьё) или, более узко – об ассимиляции и аккомодации (Ж. Пиаже) [Добренков, Нечаев, 2003, с. 21] индивида к окружающей среде и «перестройке» этой среды «под себя».

Следует заметить, что с лингвистической точки зрения сам термин «*habitus*» намного более точен, он переводится как ‘внешность’, ‘образ’, ‘состояние’, ‘положение’, а также – ‘платье, одежда’. Последнее значение примечательно в связи с тем, что определенное социальное

действие или определенная ситуация как бы «примеряется», «надевается» субъектом социальных отношений и, со временем, становится для него привычной (*habitual*) [Полякова, 2016, с. 19–20]. По мнению американских социологов П. Бергера и Т. Лукмана в этом состоит конструирование социальной реальности. Человек создает мир, который он потом воспринимает как нечто совсем иное [Бергер, Лукман, 1995, с. 40–43], существующее извечно или, по крайней мере, до него самого. Отсылка к Шпенглеру более чем очевидная.

Закрепленный в образцах осознанный опыт постепенно трансформируется в обобщенные типы, тем самым продолжая и фиксируя структуризацию общественного и личного опыта. Наиболее важный и объективированный в знаковой системе опыт как бы «оседает», «осаждается», *седиментируется* в общественном сознании (термин введен Э. Гуссерлем и А. Шюцем) [Бергер, Лукман, 1995, с. 48]. Тем самым на первый план общественного развития выходит *язык* во всех своих аспектах: как знаковая система, как хранилище общественного опыта (сокровищница – тезаурус) – сначала на устном уровне, затем – на письменном, и, собственно, как средство коммуникации. Именно так понимал язык Шпенглер: «...Царство языка куда обширнее, нежели это видится кому бы то ни было из исследователей, и словесный язык, со все еще сохраняемой им несамостоятельностью, занимает в нем куда как скромное место. [...] Сло-

⁶ У Макса Вебера подобный процесс называется *рутинизацией*.

весный язык [...] не был первым языком и не является единственным. Колоссальное значение, приобретенное им, начиная с определенного момента, в рамках человеческой истории, не должно нас обманывать относительно положения, занимаемого им в истории свободно движущегося существа вообще. И уж конечно, с человека исследование языка начинать не следует» [Шпенглер 2, 1998, с. 135–136].

Здесь речь уже идет о ролевой идентификации и типизации, столь важных в характеристике не только социальных отношений вообще, но и в анализе собственно педагогических конструкций.

Корни происхождения социальных ролей «*homo ludens*» (термин Й. Хёйзинги) кроются все в том же фундаментальном процессе *хабитуализации* [Бергер, Лукман, 1995, с. 51]. И в данном случае значение «*habitus*» как 'платье, одежда' весьма показательно и наглядно, ведь роль – это все та же одежда, надев которую человек принимает для себя определенные правила, часто перерастающие в привычку (например, ит. – «*abitudine*» от «*abito*» – платье) и «вторую натуру».

То есть «габитус/хабитус» – центральное понятие в умозрительных построениях социально-лингвистического и историко-педагогического толка и в этой связи интерпретация термина Шпенглером, выстроенная опять же через человека и культуру, весьма примечательна. Выделяя «габитус существования в пространстве, распространяющийся у отдельных людей на поступки и

мысли, осанку и умонастроение», который «...охватывает в существовании целых культур всю совокупность жизненных выражений высшего порядка» [Шпенглер 1, 1998, с. 267], философ приходит к следующему выводу, национально окрашенному и глобалистскому (мировая цивилизация!) одновременно: «...каждая сколько-нибудь значительная частная жизнь с глубочайшей необходимостью повторяет все эпохи той культуры, к которой она принадлежит. В каждом из нас пробуждается внутренняя жизнь – в тот решительный миг, когда осознается наличие своего Я, – там именно и таким же образом, где и как пробудилась некогда душа целой культуры. Каждый из нас, людей Запада, вторично переживает в детстве свою готику, свои соборы, рыцарские замки и героические сказания, «*Dieu le veut*» крестовых походов и душевную муку юного Парцифаля, в снах наяву и в детских играх. Каждый юный грек нес в себе свою гомеровскую эпоху и свой Марафон. В гётевском Вертере, этой картине поворота в судьбах юности, знакомом каждому фаустовскому, но ни одному античному человеку, вновь всплывает ранняя утренняя пора Петрарки и миннезанга» [Шпенглер 1, 1998, с. 269].

Возможно, подобное замечание Шпенглера сегодня выглядит неоднозначно, но оно позволяет понять, как его отношение к культурам, так и возможности более широкой интерпретации историко-педагогических процессов: культура (и история) у него являются «живыми» организациями – им присущи периоды

«жизни», свойственные каждому человеку: (за)рождение (мифо-символическая стадия), ранний «возраст» (детство), расцвет (зрелость/метафизико-религиозная стадия культуры), старение и гибель (стадия цивилизации). То есть, «культуры суть организмы. Всемирная история – их общая биография» [Шпенглер 1, 1998, с. 269]. Кроме того, его габитус выглядит весьма индивидуализированным и психологически окрашенным, что столь важно в сегодняшнем образовании.

Заключение. Краткий обзор основных посылов Шпенглера в области культур и цивилизаций позволяет сделать следующие **выводы**.

1). Шпенглер расширяет горизонты *историко-педагогического познания*, феномены которого выступают у него как уникальные, психологически и антропологически обусловленные, тесно связанные с личностью (ребенка и педагога) и т. п., хотя в то же время он и считает историю ненаучной областью знания.

2). Важным моментом является понимание Шпенглером истории как становления, динамического процесса. Познание педагогического прошлого также возможно лишь в ходе его протекания, его разворачивания. Субъективный характер исторического (и, соответственно, историко-педагогического) восприятия, отказывая гуманитарному знанию в традиционной научности, придает ему специфические, именно «человеческие» черты, столь необходимые в педагогическом измерении науки и жизни.

В этой связи актуальным аспектом познания (включая и философский, и исторический компоненты любого знания) может выступить, к примеру, «переориентация» стран, ранее входивших в состав СССР, не просто на самоценное развитие, но и болезненное отрицание собственного советского прошлого, доходящее порой до самоуничтожения.

3). Несмотря на собственно артистическое (ненаучное) понимание истории (как набора бесчисленных гештальтов), Шпенглер все же выделяет в ней наличие неких «чистых форм», лежащих в основе любого человеческого становления. В истории педагогики такими «чистыми формами» можно считать некие базовые модели, идеализированные конструкции, с помощью которых целесообразно изучать различные педагогические феномены.

4). Идея *цивилизации* как высшего выражения, реализации той или иной культуры (некой закостеневшей формы, «закрытого гештальта») и, в то же время, гибели живого организма (истории), превращение его в вечность (научность, закон, аксиому), выглядит весьма символично и может плодотворно использоваться в историко-педагогическом знании – как проблема устоявшихся (устаревших, стагнационных) педагогических форм. Примером может служить та же «школа» и «школьное образование» (в традиционном их понимании).

Таким образом, на первый взгляд критическое отношение к историческому и, в целом, гуманитарному знанию, а также представление

о цивилизации как о «мертвой» форме культуры, нашедшие отражение в эпохальном сочинении Шпенглера, в то же время, позволяют, спустя сто лет, посмотреть на возможности интерпретации историко-педагогического процесса более широко и плодотворно.

Список литературы

1. Бергер, П., Лукман, Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Руткевич. – Москва : Медиум, 1995. – 323 с. – Текст : непосредственный.
2. Блок, М. Апология истории, или Ремесло историка / пер. с фр. Е.М. Лысенко. – Москва : Наука, 1986. – 254 с. – Текст : непосредственный.
3. Добренъков, В. И., Нечаев, В. Я. Общество и образование. – Москва : ИНФРА, 2003. – 381 с. – Текст : непосредственный.
4. Кобрин, К. Два юбилея. – Текст : электронный. – URL: <http://www.ruthenia.ru/logos/personalia/kobrin/1/1j.htm>.
5. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики. – Москва : АСОУ, 2013. – 457 с. – Текст : непосредственный.
6. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – Москва : ИТП и МИО РАО, 1994. – 265 с. – Текст : непосредственный.
7. Марру, А.-И. История воспитания в античности (Греция) / пер. с фр. М. А. Сокольской. – Москва : «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1998. – 426 с. – Текст : непосредственный.
8. Освальд Шпенглер и славяне: коллективная монография / под ред. Р. Мниха и О. Блашквив. Siedlce, 2020. – 270 с. – Текст : непосредственный.
9. Полякова, М. А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке. – Калуга: Издательство «Эйдос», 2016. – 272 с. – Текст : непосредственный.
10. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. В 2-х томах. Том 1. Гештальт и действительность / пер. с нем. К. А. Свасьяна. – Москва : Мысль, 1998. – 663 с. – Текст : непосредственный.
11. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. В 2-х томах. Том 2. Всемирно-исторические перспективы / пер. с нем. К. А. Свасьяна. – Москва : Мысль. – 1998. – 609 с. – Текст : непосредственный.