

**МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ  
ЕВРОПЕЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ  
INTERCULTURALITY IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN PHILOSOPHY'S  
INTEGRATION**

**ЛАЗАРЕВ МАКСИМ АЛЕКСАНДРОВИЧ  
LAZAREV MAXIM ALEXANDROVICH**

*кандидат педагогических наук, научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования»  
Российской академии образования*

*PhD (the pedagogical sciences), Research Fellow, Federal State Budget Research Institution "Institute of Art  
Education" of the Russian Academy of Education; e-mail: cerambycidae@fromru.com*

**Ключевые слова:** педагогическая система, природосообразность, интеграция, космизм, метафизическая доктрина, культууроориентированная модель, синкретизм, гармоничное развитие человека, философский подход.

**Key words:** educational system, nature conformity, integration, Space philosophy concept, metaphysical doctrine, syncretism, the harmonious development of person, philosophical approach.

**Аннотация:** В работе рассматриваются идеи европейской культуры в метафизической доктрине, с достижением универсальности человека, как микрокосма так и макрокосмоса. Показывается идея древнегреческой и древнеримской культуры в проявление в единства умственного, физического, нравственного и эстетического воспитания, направленных на гармоничное развитие человека. Анализируется Английская и Германская модель цивилизационного образования и воспитания.

**Abstract:** This article deals with the idea of European culture in the context of the universality of human metaphysical doctrine. It is shown the ancient Greek and Roman culture idea of the mental, physical, moral and aesthetic education unity aimed at the harmonious development of person. It is given the analyzes the English and the German model of civilized education.

С древнейшего периода времени важнейшей и основополагающей идеей воспитания являлась идея гармонии, получившая свое реальное воплощение и реализацию в лице концепции личностного, антропологического универсализма. В основе идеи гармоничного воспитания лежала идея параллелизма макро и микрокосмического уровней и начал, призванная обеспечить состояние баланса и равновесности во взаимоотношениях человека и окружающего его мира.

Вселенная понималась и мыслилась древними как средоточие разнообразных и многочисленных сил и начал, представленных, в антропоморфной форме, в лице пантеона богов. Проявляясь и действуя в макрокосмической плане, эти силы, в то же время, были способны оказать прямое и непосредственное влияние и на жизнь самого человека, как микрокосма, реализуя, таким образом, идею и принцип непосредственной связи макро и макрокосмического, вселенского и собственно человеческого, уровней и начал.

Как в собственно макрокосмическом, вселенском, так и в непосредственно человеческом плане и отношении данные силы могли пребывать как в гармоничном, так и в дисбалансированном, весьма противоречивом состоянии, что отражает содержание самой античной мифологии. Влияние на космос - макрокосм - могло реализовываться через и посредством человека, в лице своей природы отражавшего основной принцип и характер системы вселенских, макрокосмических связей и отношений. В общей системе

античного мирозерцания человек, таким образом, выступал и рассматривался в качестве активного фактора, способного оказывать гармонизирующее влияние на окружающий мир.

Исходя из представленной метафизической доктрины, задача воспитания, таким образом, заключалась в достижении универсальности человека, как микрокосма, который должен был не просто соответствовать характеру вселенских связей, но и, как микрокосм, привносить в систему космических, вселенских отношений упорядочивающее и гармонизирующее влияние.

Очевидно, именно активно-деятельная роль человека в процессе поддержания и сохранения вселенской гармонии во многом предопределила важность и значимость тезиса о том, что «человек являет собой меру всех вещей», придав ему характер главного из постулатов всей античной философии.

Сообразно рассматриваемой доктрине, роль и значение человека и, соответственно, воспитания в мировоззрении античной эпохи достигало практически космических высот.

При этом обращает на себя внимание поистине универсальный характер самого античного антропологизма. Природа человека выступала в качестве целостного и универсального вселенского начала, вобравшего в себя всю совокупность сил и отношений мироздания. Такой подход, как наиболее широкий, вполне был в состоянии обеспечить универсализм и гармоничное развитие человека.

Руководствуясь идеей о принципиальной неизменности вселенских, как макрокосмических, начал, степень соответствия им человека и общества непосредственно определяла жизненный успех самого индивида и продолжительность срока индивидуального и общегосударственного существования.

Идея личностной универсализации являлась непосредственно связанной с задачей сохранения и поддержания общественной стабильности, как равновесности.

Универсальная система равновесна, поскольку внутренне способна к поддержанию и сохранению баланса. Возникающие внутрисистемные сложности и недостатки вполне способны компенсироваться посредством усиления каких-либо других сторон и качеств системы. Главная задача подобной системы заключена в продлении периода своего существования благодаря гармонизации. (Можно о синергетике, в плане целей воспитания, см. статью Богуславского «Синергетика и педагогика»).

Идея сохранения стабильности, как высшей цели и задачи общественного, человеческого бытия, прослеживается в качестве основ древнекитайской философии, рассматривавшей общество как отражение вселенских, космических начал, и, в силу этого, имеющего органическую сущность и природу.

Утверждение органического характера системы макро- и микрокосмических начал, представленных в своем единстве и взаимосвязи, закономерно обуславливало и предполагало органическую целостность форм и способов постижения окружающего мира, порождая и соответствующий взгляд на самого человека, пути и средства его дальнейшего развития и совершенствования, проявившиеся в лице и посредством воспитания.

В древнегреческой культуре идея и начало универсализма получила свое проявление в лице единства умственного, физического, нравственного и эстетического воспитания, направленных на гармоничное развитие человека.

Органическое единство рационального, эстетического и морально-нравственного начал в античной Греции получает свое проявление в лице таких, совершенно не свойственных современной европейской цивилизации, особенностей, как отсутствие выраженного вербализма, отражавшего преобладание рационального характера и способа познания.

Наряду с непосредственно вербальными, в античной Греции были чрезвычайно широко распространены и не вербальные средства и способы коммуникации. При этом следует учесть, что именно эллинская цивилизация подарила западному миру высшие проявления риторической культуры в лице «Филлипик» Демосфена, служа свидетельством значения гармонии и универсализма.

Соответственно, не знала Греция и нашего пассивного, по преимуществу сидячего, характера и варианта обучения, когда вся информация представляется учителем на слух, лишь иногда сопровождаясь визуальным рядом. Характер обучения в эпоху эллинской античности был более подвижен и динамичен, предполагая обучение в процессе действия или движения. Подобное представление о характере процесса обучения получило, в частности, свое отражение в лице обозначения школы Аристотеля как «перипатетической», - школы «прогуливающихся» (Жураковский, 1963).

Универсальность эллинского воспитания и непосредственно самого человека в целом проявляется в отсутствии ярко выраженной профессиональной направленности - грекам для их деятельности профессии, как известные ограничения, не были нужны, при том, что получаемые при этом результаты не уступали лучшим современным профессиональным достижениям. Вплоть до сегодняшнего времени достижения античной скульптуры, живописи, архитектуры, поэзии и риторики являются практически не превзойденными по своему совершенству.

Непосредственное отступление от идеала гармоничного развития и воспитания прослеживается уже начиная с периода древнеримской эпохи.

В античной Греции, Элладе ранний кризис синкретизма прослеживался в основном лишь в лице зарождения философии как специфически-рациональной формы знания, поставившей вопрос о первоначале мира.

Древнеримский идеал воспитания был основан на принципе и идее служения социуму, задаче укрепления империи, что обуславливало его суженный, направленный на решение конкретных практических задач, практико-ориентированный характер. И в этом плане сам практический характер и направленность древнеримского образования, как это не покажется нам странным и случайным, был в целом чужд идее эллинского универсализма, в чем состоит важнейшее отличие культуры Рима от самой Эллады.

Усиление практицизма отражало собой, в действительности, не приближение к универсализму, а отступление от него, что проявляется в вербальном характере самого древнеримского образования. Преимущественно практико-ориентированные по своей направленности, древне-римская культура и образование носили ярко выраженный вербализированный характер. Соприкасаясь с греческой культурой, Рим, сообразно своим целям и задачам, позаимствовал у эллинов не фундаментальную, а прикладную часть образовательной системы, ориентированную на преимущественно практический эффект. Важнейшей из числа учебных дисциплин в Риме становится риторика, составившая непосредственную основу содержания древнеримского элитарного образования. Увлечение риторикой непосредственно обусловило и предопределило гуманитарный, вербализированный в целом характер и направленность древнеримского образования, что отражало специфику самой римской культуры.

О непосредственном характере и уровне римского образования красноречиво свидетельствует тот факт, что сам Рим, по сравнению с Афинами, никогда не выступал и не рассматривался в качестве образовательного центра, будучи ориентирован на сферу государственного управления. По сути, ценность и превосходство со стороны греческого образования, в силу его целостности и универсальности, (как практики формирования личности) охотно признавали даже сами римляне, в определенной мере, в то же время, не согласные с его излишне философской, не практической направленностью, как, например, тот же Марк Порций Катон Цензор Старший.

Необходимо в то же время подчеркнуть, что в Риме все же сознавали ограниченность не только собственной, но и самой эллинской образовательной модели. Сам Цезарь, в свою бытность, верховный понтифик Рима, утверждал, что молодежь желательнее направлять учиться не в Афины, а в Галлию, как в большей мере сохранившую основы древнего языческого универсального влияния. Таким образом, Цезарь, вероятно, делал попытку все же примирить между собой существующие в Риме

партии в лице сторонников и противников греческого культурного влияния. (Цезарь, 1993; Жураковский, 1963; М. М. Рубинштейн, 1922).

Интересно отметить, что, не взирая на роль и значение, придававшиеся римлянами риторическому образованию, в самом Риме ораторское мастерство все же так и не достигает уровня искусства Демосфена. Римляне смотрели на ретиорику, практически, скорее как на средство, тогда же, как для греков она являлась проявлением начала общечеловеческой универсальности. Поэтому, даже не взирая на то, что Рим отмечен был талантом Цицерона, «Филлипики» Демосфена продолжают оставаться по сей день не превзойденными образцами риторического искусства. (Развить идею с риторикой как средством, не смотря на ее целевой характер, отсюда и практический характер римского образования.

Образовательная деятельность в Средние века осуществлялась в основном под влиянием древнеримской модели, положенной в основу университетов. (См. Поль Пуаппар). В наименьшей мере римским образовательным влиянием оказывается затронута родофеодальная элита, в лице системы рыцарского воспитания сохранившая ощутимые традиции и веяния прошлого. Не смотря на имеющиеся ограничения, система рыцарского воспитания, органически объединявшая в себе физическое, духовно-нравственное, умственное и эстетическое воздействие на личность, пожалуй, может считаться наиболее целостным и универсальным из числа всех остальных педагогических подходов эпохи Средневековья.

Личностная ориентация христианской культуры, основанная на выделении и утверждении социально-специфического начала в человеке, в определенной мере ограничивала универсализм и целостность воспитательного влияния.

В христианскую эпоху наблюдается процесс усиления вербализма, утверждавшийся посредством книжности, поскольку, следуя доктрине христиан, «вначале было слово». Согласно христианской мифологии, мир был сотворен Богом из слов, и так же, соответственно, посредством слова и книги, должен твориться и мир души самого человека.

В эпоху Нового времени образование приобретает рационально-теоретический характер, рассматриваясь в качестве системы передачи общественного опыта, посредством практики прошедшего свою экспериментальную проверку. В этой связи заслуживает внимания тот факт, что становление образовательных систем непосредственно сопряжено с периодом зарождения и развития научно-рационального знания, в недрах и при помощи которого эти системы получают свое обоснование и, в то же время, для и в целях передачи которого они используются.

С формированием науки и экспериментального подхода складывается ситуация, когда реально образуется потребность в трансляции и передаче объективной информации и знания, вышедшего за пределы личного субъективного опыта отдельного мыслителя, в его абстрактно-обобщенной форме. Непосредственно формируя содержание образования, научные постулаты одновременно составляют основу и самих образовательных концепций.

На практике, основная конкуренция в условиях Европы разворачивается между странами, представлявшими два направления протестантской культуры - преимущественно лютеранской Германией и англиканским, англо-саксонским миром, в основном представленным Англией и Америкой. Фактически борьба велась между двумя направлениями протестантизма - более ранней и потому, вследствие этого, идеально акцентированной формой лютеранства и более поздним, непосредственно практико-ориентированным англиканским направлением протестантизма. Германская педагогическая мысль представлена Яном Амосом Коменским, Гербартом и Гегелем, в основе же классической английской педагогики лежат идеи Джона Локка.

Ян Амос Коменский, будучи чехом, без сомнения, принадлежит не только к чешской, но и к собственно германской мысли и культуре, поскольку сама Чехия, ко времени Я. А. Коменского, уже в течении многих веков входила в состав Священной римской империи германской нации, император которой был одновременно чешским королем. При этом следует отметить, что идеи Коменского, в ряде случаев, предвосхищаются германским педагогом Ратке (Ратихием), который, к сожалению, не смог оставить целостной педагогической системы, а так же, в плане содержания образования, сподвижником Мартина Лютера Филиппом Меланхтоном, как основателем гимназии классического типа. (Жураковский, 1963).

В основу педагогической системы Я.А. Коменского положена идея научного теоретического образования на дидактической основе. Это собственно образовательная концепция, нацеленная на передачу общественного опыта в его рационально-обобщенной форме и ограниченная рамками конкретного учебного процесса. Ориентация на передачу исторического опыта придает содержанию образования в теории Я.А. Коменского преимущественно гуманитарно-историческую, культуру-ориентированную направленность и ориентацию, отчетливо выраженную и проявившуюся в изучении древних языков, философии и литературы.

По сути, ярко выраженная обучающее-образовательная направленность концепции Я.А. Коменского являлась отражением рационального характера идеализма, свойственного лютеранскому протестантизму.

Концепция Я. А. Коменского опирается на принцип и идею природосообразности и, в частности, на «золотое правило дидактики» - наглядность, призванную сделать учебный процесс более эффективным. В лице наглядности Я.А. Коменский приобрел замену практике, в необходимой степени не свойственной теоретическому обучению. Как и любая педагогическая система, в основу которой положена идея передачи опыта в его обобщенно-теоретической форме, концепция Я.А. Коменского была нацелена на реализацию массового обучения.

Подробный анализ педагогической концепции Я.А. Коменского свидетельствует о принципиальном соответствии выделенных им ступеней обучения системе германского образования, в своем элитарном сегменте сохранившихся вплоть по настоящий день.

В целом, определенным продолжением «линии Коменского» в образовании выступают образовательные концепции Гербарта и Гегеля.

Герbart осуществляет психологизацию педагогической науки на основе ассоциативной психологии, посредством принципа и метода ассоциаций, и вводит идею воспитывающего обучения. Всецело поглощенный обучающее-образовательной теорией и практикой, Я.А. Коменский, очевидно, просто не успел разработать и реализовать воспитательную часть педагогической системы. Проблема заключалась в том, что выстроить и реализовать воспитание на основе обобщенного опыта, являвшего собой основу теоретической образовательной системы, было значительно сложнее и проблематичнее, чем дидактическую часть. Герbart дополняет обучающее-образовательную деятельность собственно воспитательным воздействием, так же строившимся на непосредственно образовательной основе. Основой воспитания в системе Гербарта является многосторонний интерес, реализующий личностную универсальность в процессе и при помощи абстрактно-образовательной, обучающее-образовательной деятельности.

Основываясь на феноменологии, Гегель развил модель теоретического образования, и ранее основывавшегося на изучении древних языков, античной философии, истории и литературы, в историко-культурном плане, продолжив в этом линию Коменского и Филиппа Меланхтона. В своей теории и практике он связал последовательность ступеней содержания образования в его культууроориентированном плане с процессом становления личности ребенка, практически непосредственно скоррелировав их друг с другом. Процесс становления и развития культуры, в лице содержания образования, выстраивался Гегелем в соответствии с процессом индивидуального становления и развития личности учащегося. (Гегель, Меншиков).

К тому же, оба философа, в целях активизации процесса обучения, делают акцент на

развитии мыслительных способностей ребенка.

В итоге была сформирована культууроориентированная модель, функционирующая на уровне абстрактного теоретического образования и ориентирующая личность к сфере преимущественно идеальной, научной или же бюрократически-управленческой, деятельности. Ее глубинное содержание составляли основы античной культуры, но взятые при том достаточно абстрактно, в качестве памятников, в целях изучения. В ориентации образовательной модели на античную культуру непосредственно присутствует влияние теории «культурного параллелизма» в развитии ребенка. Как можно видеть, связь с античностью во многом внешняя, реализуемая на непосредственно образовательной основе.

Эта модель представляла собой способ опосредованного постижения античности, как культуры, на основе изучения произведенных ей продуктов, в специфически-гуманитарной форме.

Вполне возможно, что в подобной форме, на основе и посредством содержания теоретического образования, германская культура пыталась возродить, регенерировать свои древние языческие корни, которые прослеживались в немецком языке. (Фихте).

На близких германской модели образования концептуальных основах с конца XVIII века строилась образовательная деятельность в России, а позже - и в СССР, для которого, в значительной мере, был характерен отказ от культууроориентированной парадигмы и направленности обучения за счет увеличения веса и сегмента непосредственно естественнонаучных дисциплин. Это не сделало образование практическим, поскольку в корне не преодолело и не изменило изначально заданную парадигму, однако же, лишило модель стройности культууроориентированного плана. Гимназия классическая вдруг на глазах внезапно превращается в гимназию реальную.

Английская модель воспитания, в своих теоретических основах, в целом формируется позднее, чем германская, на рубеже XVII-XVIII веков. В отличие от германской модели, ей присущ изначально ярко выраженный практико-ориентированный характер. Концепция основоположника английской классической педагогики Джона Локка является ярко выраженной воспитательной системой, ориентированной на формирование личного практического опыта ребенка в процессе и посредством трудовой деятельности и общения с природой. В то время, как наглядность в системе Коменского выступает и рассматривается в роли метода и способа усвоения абстрактного образовательного материала, в ориентированной на формирование личного практического опыта ребенка системе Джона Локка основное внимание уделяется процессу развития личности при помощи закалки и общения с природой. (Локк, 1988).



Необходимо подчеркнуть, что Дж. Локк все же чрезвычайно много позаимствовал из системы рыцарского и языческого воспитания в целом. В отличие от большинства других педагогических систем христианского мира, его система непосредственно основывается на укреплении физического и, главное, психического состояния ребенка. В основу своей системы Локк закладывает идею стабилизации детской психики, без которой принципиально не возможны дальнейшие успехи и развитие личности. Согласно концепции Джона Локка, руководствовавшегося принципом «в здоровом теле - здоровый дух», процесс стабилизации и укрепления психики ребенка начинается с его физического становления и развития, закаливания, водных процедур, а так же правильного, рационального питания. Особо нужно выделить занятия трудом в условиях природы, так же способствующие укреплению физического и психического здоровья человека.

В основе обращения к природе в ходе и процессе воспитания отчетливо прослеживаются даже уже не столько собственно рыцарские, сколько, скорее, несравненно более древние, кельтские корни и традиции, известные культовым отношением к сфере природной и, особенно, растительной реальности. Подход, ориентированный на укрепление физического и психического состояния ребенка посредством организации его общения и взаимодействия с природной окружающей средой, становится краеугольным принципом, основой всей классической английской педагогики, красноречиво свидетельствуя о глубине и древности самой английской культуры в целом.

И, вместе с тем, подобная глубинная особенность объединяется в системе Джона Локка с общим прагматизмом в отношении образовательной деятельности, занимающей изначально вторичное, вспомогательное место по отношению к сфере воспитания. Отрицание и неприятие образования в лице процесса передачи опыта в его абстрактно-обобщенной форме и, в то же время, утверждение процесса воспитания посредством личного практического опыта ребенка в его конкретно-индивидуальном выражении приводит к изменению характера и содержания образования, сменяющего культуроориентированную направленность на практико-естественнонаучную. Образование у Локка носит преимущественно весьма утилитарный, практико-ориентированный характер, будучи направлено и ориентировано на круг дисциплин и знаний, которые могут реально пригодиться человеку в жизни, в ходе и процессе его деятельности. На место древних языков и философии приходят современные языки и география, а так же бухгалтерия. Из прошлого образовательная деятельность разворачивается в современный мир. По существу, Локк выступает в роли одного из провозвестников естественнонаучного образования в Европе (Локк, 1988).

Личность Джона Локка вовсе не случайно связывается с периодом «славной революции» 1688 года. И дело здесь не только в политических пристрастиях английского философа, как идеолога системы «классового компромисса». В лице его системы этот компромисс становится реализуем на педагогической, мировоззренческой основе, как подход единства и взаимосвязи языческого, антропологического универсализма с рационализмом новоевропейского плана и характера. В лице своей педагогической системы Локку удалось объединить глубинные, еще языческие основы универсального формирования личности с характером образовательной деятельности эпохи и периода Нового времени, интегрировав при этом всю глубину кельтско-языческого, антропологического подхода к человеку с практической заостренностью и направленностью новоевропейского рационализма.

По сути, Локк водрузил рационализм на древний, мощный, прочный и чрезвычайно основательный фундамент, благодаря этому многократно усилив и суммировав его реальные возможности. Рациональность, опираясь на древний фундамент, выходит за пределы узкой сферы, приобретая антропологическую форму и характер и реализуясь в качестве практической универсальности системы. Единство исторических традиций и новейшее влияние современности становится основой, сущностью реально элитарного подхода, по степени своей общей эффективности имеющего мало себе равных и сегодня. Наряду с собственно образованием, активная политическая и бизнес-деятельность, прежде всего, требовала наличия психической стабильности, в отсутствие которой она просто не могла успешно состояться.

При этом, восприятие самих основ и ценностей языческой культуры, в силу практической реализации подходов, в системе Джона Локка, разумеется, вовсе не носит опосредованный характер. Или, по крайней мере, степень опосредованности в данной системе существенно меньше и слабее, нежели в германской.

Вообще, принцип полезности трактуем Локком широко и, в своем понимании, чужд односторонности, что, очевидно, в значительной мере является результатом синтеза языческой и современной рационалистической культур.

В рассматриваемой связи примечательно, что в содержание образования, согласно Локку, входят дисциплины, полезные не только с точки зрения коммерческой успешности, но и с позиции здоровья, общего развития ребенка. Так, Локк, в частности, отдает устойчивое предпочтение подвижным видам обучения искусству над сидячими, статичными, при этом полагая, что пассивность, увеличив созерцательность и чувственность, станет препятствием в коммерческих делах и начинаниях, предполагающих высокую активность человека, тогда как увлечение активными,

подвижными формами и видами занятий способствует развитию общения и укреплению здоровья.

В итоге, посредством практико-ориентированного образования и воспитания, система Дж. Локка формирует здорового, психически стабильного и устойчивого, активного, достаточно успешного и адаптированного к практической деятельности человека.

В целом, система Джона Локка является достаточно универсальной системой. По крайней мере, она значительно универсальнее, нежели предшествующий, германо-чешский вариант. Из данного анализа становится понятным, почему Ян Амос Коменский так и не смог практически осуществить свои идеи в Англии.

Фактически, можно наблюдать, что на протяжении XIX-го и XX-го веков происходил процесс своеобразного соревнования между системами Коменского, Гербарта и Джона Локка. И в этом соревновании Джон Локк, все-таки, в итоге победил, что, в общем-то, вполне закономерно. С позиции сегодняшнего времени следует признать, что система Джона Локка носит более целостный и универсальный характер, формируя более адаптивную и устойчивую личность.

В сущности, в целях определения возможностей развития страны совсем не обязательно смотреть только на экономику или политику. Для этой цели вполне достаточно произвести оценку системы образования, как формирующей личность человека, и, в силу этого, в конечном итоге, определяющей эффективность и возможности общественного роста, поскольку «человек есть мера всех вещей». Прежде всего, в данном случае важен взгляд с позиции универсальности этой системы в плане ее подхода к человеку в целом. Чем более универсально она формирует человека, тем, соответственно, эта система продуктивнее на общих основаниях, как таковая, и тем, в итоге, позитивнее, успешнее процесс развития общества в целом.

Если же произвести оценку с точки зрения культуры в целом, отражением которой, по сути, и является образование и воспитание, можно сказать, что информационная мощь, глубина и основательность кельто-британской культуры существенно превосходила мощь германской.

Объединив и интегрировав основы кельтской языческой культуры с практико-ориентированной направленностью англиканского протестантизма, Дж. Локк выстроил, по сути, первую модель цивилизационного образования и воспитания, успешно реализующуюся вплоть до настоящего времени.

**ЛИТЕРАТУРА**

- Богуславский М.В. Синергетика и педагогика // Магистр. - 1995. - № 2. - С. 89-95.
- Гегель Ф.Г. Работы разных лет в 2 т. - М., 1970.
- Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М., 1940.
- Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. - М., 1963.
- Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения, В 2-х тт. - М., 1982.
- Лазарев М.А. К вопросу о соотношении философского и образного познания мира // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2013. Том 2. № 4. С. 666-674.
- Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. - М.: Мысль, 1988. - 668 с. (Филос. Наследие. Т. 103). С. 407-614.
- Пупар П. Церковь и культура. Заметки о пастырстве разума. - Милан; М., 1993.
- Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. 3-е изд. - Иркутск, 1922.
- Фихте И.Г. Собрание сочинений в 2-х тт., - Москва, 1994 год.
- Записки Юлия Цезаря и его продолжателей о Галльской войне, о Гражданской войне, об Александрийской войне, об Африканской войне. Под ред. И.И. Толстого. - М., 1993.