

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.43

О. Б. Акимова,
И. П. Верещагина

О ВЗАИМОТНОШЕНИИ ПЕДАГОГИКИ И КУЛЬТУРЫ

Авторы предприняли попытку раскрыть взаимосвязи между культурой и педагогикой, обусловленные рядом обстоятельств. Культура способна быть компонентом содержания образования или же играет роль его методологического средства. Педагогика (воспитание, обучение), культура (техника, производство, технология) и человек – генетически родственные и генетически взаимообусловленные феномены. Педагогика и культура в генетическом плане – равноправные партнеры в общем процессе становления и развития человека как индивида.

Ключевые слова: взаимосвязь педагогики и культуры, образование как элемент культуры и педагогики, культурологическая функция образования.

Authoresses made an attempt to find interrelation between culture and pedagogics. Interrelation pedagogic and culture was made for several reasons. Culture can be component matter of education or his methodology instrument. Pedagogic (upbringing, teaching), culture (engineering, industry, technology) and person are genetic related phenomenon. Pedagogic and culture (in genetic plan) are equal in rights partners in the making and revolution man as individual. Authoresses made an attempt to find interrelation between culture and pedagogics.

Key words: interrelation pedagogic and culture, education as element of culture and pedagogic, culturelogy function of education.

В последнее время взаимоотношения педагогики и культуры привлекают все большее внимание. Это обусловлено бурным ростом педагогической культурологии, резким ростом значимости культурологической функции образования, потребностями развития культурно ориентированного образования. Необходимость решения проблемы взаимоотношений педагогики и культуры вызывается также потребностями гармонизации отношений между различными сферами социокультурного пространства. Как указывает В. И. Загвязинский, «человечество просто обязано сделать все возможное для достижения гармонии противоположных, но при определенных условиях совпадающих тенденций: экономики и культуры, глобального (общечеловеческого) и национально-регионального, биологического и социального, природного и техногенного, цивилизационного и культуротворческого, материального и духовного, общественного и индивидуального и т. д.» [8, с. 33].

Несмотря на значительное число работ в рассматриваемой области, далеко не все вопросы решены. Например, как нам представляется, не в достаточной мере уделяется внимание **внутренним** механизмам обозначенных взаимоотношений. Акцент в исследованиях делается, главным образом, на раскрытие **внешних** структурных связей. Кроме того, в большинстве работ, по сути, признается безусловное доминирование одной из сторон. Автор выше приведенной цитаты, продолжая начатую мысль о необходимости достижения гармонии между социокультурными составляющими, пишет далее, что «дело не только в том, какие ценности будут превалировать в новом веке... а и в том, как будут сочетаться, разрешаться фундаментальные противоречия между человеком и природой, природой и обществом, между самими людьми, между цивилизацией и культурой, полезностью и нравственностью и др.» [Там же].

Прилагая эти мысли к нашим рассуждениям, мы утверждаем: рассмотрение образования как части (даже очень важной) культуры еще не раскрывает внутренние механизмы ее отношений с педагогикой. Хотя бы потому, что взаимоотношения части и целого имеют не линейную, а синергетическую природу. Что это означает? Прежде всего то, что целое и часть, если можно так выразиться, могут меняться местами и, соответственно, статусными ролями. Важна сама ситуация, событие, а не формально-логическая детерминация, исходящая от общепринятого дискурсивного рассуждения, раз и навсегда предположившего, например, что целое больше части и целое «важнее» части. Такое восприятие мира осуществляется фактически как диктат социальной «привычки», «общепринятого», независимо от личностной направленности и событийной ситуации. На наш взгляд, не в достаточной степени также изучена генетическая линия взаимоотношений педагогики и культуры.

Классический пример рассмотрения педагогики и культуры в формате «Часть – целое» предложен крупнейшим представителем современной педагогической культурологии В. А. Бениным. В противовес к традиционному подходу, согласно которому, с его точки зрения, «культура и образование рассматриваются как автономные социальные системы», он выстраивает свою систему их отношений в рамках культурологического подхода, признающего педагогику частью культуры. В этом качестве она, «с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей» [1, с. 31–32].

Особенности функционирования деятельности субъектов педагогического процесса определяются исторически сформировавшимся социокультурным комплексом, механизмы и закономерности функционирования которого оказывают решающее влияние на образовательный процесс, задавая границы его возможностей. Однако, как справедливо замечает В. А. Бенин, эти механизмы, закономерности и границы не исследуются. Необходима специальная дисциплина, которая смогла бы устранить этот пробел, – педагогическая куль-

турология, способная синтезировать в себе педагогические и культурные составляющие. Основываясь на диссертационном исследовании И. Г. Видт [4], В. Л. Бенин перечисляет главные проблемы данной дисциплины. На фундаментальном уровне – обоснование образования как феномена культуры, выявление морфологии образования как структурной составляющей культуры. На антропологическом уровне – исследование эволюционных процессов в человеческом сознании в определенных культурно-образовательных средах. На прикладном уровне – разработка технологии инновационных преобразований в соответствии с закономерностями развития культуры.

Для нас существенными являются три момента. Во-первых, – суждение В. Л. Бенина о *неизученности механизмов, границ и закономерностей функционирования исторически сформировавшегося социокультурного комплекса, оказывающих решающее влияние на образовательный процесс*. Фактически утверждается, что проблема взаимоотношений педагогики и культуры далека от решения и требует более детальной и тщательной проработки. Во-вторых, автор предлагает путь интеграции педагогики и культуры, признает неординарный характер связей между ними; указывает на генетическое единство педагогики и культуры. В-третьих, стержневой проблемой культурологического подхода объявляется **проблема человеческой сущности**. Представленная схема отношений педагогики и культуры выходит за рамки системного моделирования и создает эвристическую ситуацию для разработки других, более сложных парадигм взаимоотношений между рассматриваемыми феноменами.

Представляет интерес структура взаимоотношений культуры и педагогики, предложенная М. Т. Громковой (рис. 1). Эти взаимоотношения рассматриваются как взаимодействия естественного (Е), деятельностного (Д) и образовательного (О) начал в жизнедеятельности, находящихся во взаимопроникновении.

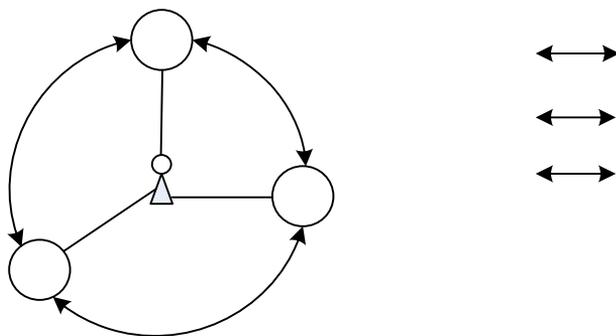


Рис. 1. Взаимоотношения элементов культуры и педагогики

Основываясь на модели жизнедеятельности, М. Т. Громкова демонстрирует целостное рассмотрение функций образования, его ориентирующую роль в отношениях с окружающим миром как причастность к пространству «био – социо – дух», выражающих собой единство и взаимопроникновение компонентов: «природа», «общество», «человек» (рис. 2). В итоге делается вывод о «самой непосредственной» связи образования и культуры. Причем, эти связи выводятся «от образования»: в зависимости от того, какую статусную роль оно играет – процессуальную или результирующую. Образование как процесс означает изменение внутреннего образа в соответствии с культурой и множеством субкультур. Образование как результат – это система культурных «миров», освоенных обучающимся. Данная система включает в себя культуру профессиональную, коммуникативную, мыслетехническую, рефлексивную, нравственную, правовую, политическую, эстетическую, экологическую, экономическую и, возможно, другие культуры [7, с. 152–154].

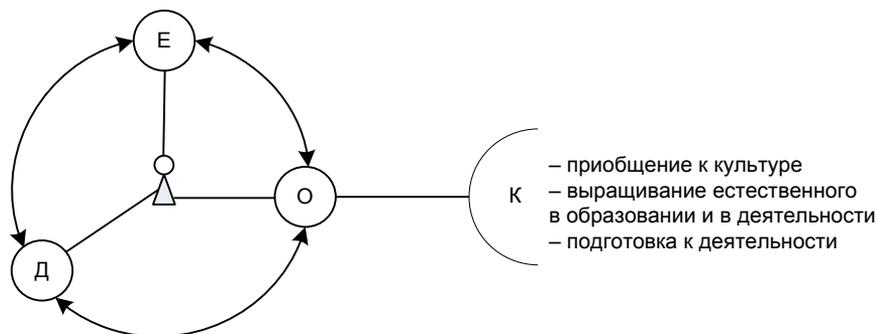


Рис. 2. Взаимоотношения элементов культуры и образования

Таким образом, даже беглый анализ приведенных позиций позволяет утверждать, что связи между педагогикой и культурой выходят далеко за рамки привычного толкования бинама-дискурса «целое – часть»: ни культура не «привязана» к целому, ни педагогика – к части. В определенных ситуациях целое (культура) начинает выполнять, по сути, функции части своей «части» (педагогике). Например, культура способна быть компонентом содержания образования или же играет роль его методологического средства. Соответственно, педагогика в таких случаях делается «цельм».

Из приведенного следует также, что между педагогикой и культурой имеют место нелинейные связи. Сошлемся на позицию Ж. Пиаже, высказавшего мысль о том, что «связи между науками выражаются не однонаправленными, а двусторонними стрелками, иначе говоря, круговыми связями или по спирали, что соответствует духу диалектики»¹. Это положение в полной мере можно перенести на область отношений педагогики и культуры, ибо природа интегра-

¹ Ананьев Б. А. О проблемах современного человекознания. СПб: Питер, 2001. – С. 35.

тивных отношений явлений социальной действительности едина. Подобного рода отношения синергонасыщены, так как в ходе их осуществления происходит взаимообогащение (взаиморазвитие) кооперируемых компонентов, в нашем случае – педагогики и культуры. Тем самым подтверждается правота нашей позиции, заключающейся в отрицании однолинейной (однонаправленной) природы связей между педагогикой и культурой. Конечно, открыто никто не декларирует такого рода однолинейность. Однако, если взять за аксиому положение о том, что педагогика есть часть культуры (при условии, что отношения между «частью» и «целым» берутся в привычной парадигме приоритета «старшинства» целого над частью, выводимости последней из первого и т. д.), то значит надо соглашаться и с выводом о линейности данных отношений. Вместе с тем, отношения между целым и частью могут рассматриваться в иной парадигме мышления. Дело в том, что указанные отношения не так просты, как кажется на первый взгляд. В истории человеческой мысли прослеживается ряд подходов к решению проблем взаимоотношений целого и его частей [17, с. 187–189]. Назовем три из них, наиболее специфичные:

а) целое больше своих частей и качественно отличается от своих составляющих;

б) часть больше целого;

в) целое и его части составляют единую органическую целостность – «систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть» (К. Лоренц).

Приведенные соотношения целого и его частей могут быть спроецированы на область отношений педагогики и культуры. Попробуем это сделать.

1. Целое больше своих частей и качественно отличается от своих составляющих. В нашем случае это означает: культура, понимаемая как совокупность материальных и духовных артефактов, не есть механическая сумма последних. Следовательно, *материально-производственная база, материально-предметная деятельность, материально-предметные отношения, материальные ценности, обычаи, традиции, образцы поведения, нравственные, педагогические, религиозные, эстетические и политические ценности и идеалы* – т. е. все то, что исследователи относят к разряду культурных артефактов, само по себе не может в полной мере выражать категорию культуры как целостного феномена. Культура не набор, не сумма этих артефактов, а некое интегральное целое, синтезирующее в себе их в снятом виде. Каким образом это происходит?

Чтобы ответить на заданный вопрос, необходимо прикоснуться к тайне формирования интегративной совокупности. Метафорично и одновременно точно о ней высказался А. Бертаманфи: *зная все о том, что такое один, и зная, что один и один составляют два, мы еще не знаем о том, что такое два, ибо тут добавляется еще какое-то «И» и надо знать, что этот элемент «И» вносит с собой.* Только узнав, что этот элемент вносит, мы можем приблизиться

к тайне интеграции, которая кроется в новом качестве, возникающем в ходе ее осуществления и дающем нечто большее, чем сумма частей. Это качество – результат так называемого интегрального (синергетического) эффекта, выражающего, с точки зрения В. П. Кузьмина, *некие общие кооперативные свойства данного множества явлений и представляющего собой определенность надындивидуальную*. Именно надындивидуальный характер «И» (интегрального качества) и порождает феномен несводимости интегративной совокупности к своим частям. В свою очередь надиндивидуальность сама является следствием срабатывания закона *удвоения качеств существования*, требующего различать элементно-предметный уровень составляющих целого и уровень его интегральных качеств [18]. Последнее обстоятельство позволит нам допустить возможность выполнения образующими целостность частями (элементами) конструкционной роли: они составляют ее фундамент, основу. Интегральное (синергетическое) целое существует лишь постольку, поскольку существуют его несущие части. Одной из таких несущих частей культурной целостности является педагогика. Следовательно, правомерно предположить вероятность возникновения ситуации в отношениях между педагогикой и культурой, при которой функциональная роль несущей части может оказаться решающей. Так, чрезвычайно большими компетенциями наделяет педагогику Б. М. Бим-Бад. По его мнению, современную культуру и цивилизацию может спасти только воспитание. «...Или воспитание решит величайшую по значимости и трудности задачу – помочь человеку в становлении сознания служения высшим целям и долга перед человечеством, или мир погибнет в позорных и грязных муках», – несколько категорично, но, в сущности, верно утверждает выдающийся ученый [15, с. 196, 210]. Надо заметить, что эти слова следуют за размышлениями ученого о бедах современной культуры и цивилизации. По словам исследователя, не следует изображать современную культуру как борьбу между двумя кодексами морали или между двумя цивилизациями – упадочной и нарождающейся. Человек массы просто обходится без морали, ибо всякая мораль в основе своей – чувство подчиненности чему-то, сознание служения и долга. То есть, в качестве решающего доминирующего средства решения глобальных проблем современной цивилизации ученый видит в восстановлении в ней статус-кво морали путем привития современному человеку моральных основ его бытия. Это, несомненно, достигается в первую очередь воспитанием. В какой-то мере такое понимание воспитания перекликается со знаменитым лозунгом века Просвещения: «Воспитание может все!» Не случайно И. Кант – представитель этого века – включил в качестве задач воспитания такие позиции, как «укрощение дикости человека» (воспитание дисциплинированности); формирование человека умелого, культурного, всесторонне и профессионально грамотного; «социализацию; обучение благовоспитанным манерам и формам общения» (процесс цивилизации); «моральное совершенствование человека» [11].

2. Часть больше целого. Ситуация (событие) «часть больше целого» для обыденного сознания трудно постижимая. Но она не абстрактное творение разгоряченного философского ума, а некая реальность. Открытием ее мы обязаны квантовой физике. Здесь было обнаружено, что «составные части» такой, например, элементарной частицы, как нуклон (кварки), являются более тяжелыми, чем сам нуклон. В нашем случае наиболее осязаемый пример – содержание образования, включающее всегда в себя культурные составляющие – элементы духовной и материальной культуры. Собственно говоря, содержание образования есть не что иное, как педагогический эквивалент культуры. Нередко культурные элементы в содержании образования выступают, так сказать, в непосредственном формате. Это относится к культурологии, истории культуры.

Н. Розов называет принципы историко-культурного образования: 1) разделение фактов и интерпретаций; 2) принцип диахронного и кросскультурного подходов (диалог культур, культурная толерантность); 3) аутентичность содержания и овладения инструментарием; 4) полнота и разнообразие интерпретаций. 5) обучение оценке и выбору; 6) использование идей прошлого в решении современных проблем; 7) использование в историко-культурном образовании методов активного обучения и современных информационных технологий; 8) развитие творческой активности; 9) учет этно-региональных условий формирования ментальности и преодоления маргинальности мировоззрения [16].

Широкую известность приобрела культурологическая концепция содержания эстетического образования и воспитания Б. М. Неменского.

Категория культуры в педагогике может играть роль методологической установки, «подхода» при разработке образовательных концепций и теорий. В частности, сошлемся на факт существования культурологического направления в педагогике (А. Г. Асмолов, школа диалога культур), культурогенетического подхода к анализу генезиса педагогики и воспитания (Н. К. Чапаев).

3. Целое и его части составляют единую органическую целостность – систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть. Применительно к нашему предмету это положение означает, что структура отношений между педагогикой и культурой имеет гетерогенную природу. Соответственно, можно говорить о наличии между ними отношений тождества – нетождества, координации – субординации, цели – средства, средства – содержания и др. Данные отношения в свою очередь опираются на сложную систему связей – генетических, причинно-следственных, деятельностно-операциональных, функциональных и т. д. Так, И. Г. Гердер (1744–1803), известный немецкий философ XVIII в., считал допустимым отождествлять культуру и воспитание, подразумевая под культурой *воспитание человека под влиянием окружающей его среды и общества* [5]. С. И. Гессен уже

в XX столетии провозглашает: образование – это *культура индивида*. Из чего следует утверждение: «Сколько культурных ценностей, столько и видов образования» [6, с. 35]. Примеры, свидетельствующие о фактах отождествления педагогики и культуры, приводятся в книге известного языковеда Р. А. Будагова «История слов в истории общества» [3], который констатирует, что долгое время культура воспринималась как приобретение знаний (культура знаний), совершенствование письменности (культура языка), выработка правил поведения (культура поведения). Так, для Д. Вико (1668–1668), основателя философии истории и этнологии, «культура только «воспитание» («обработка»), а не культура в более позднем осмыслении». В России впервые понятие культуры появилось в «Карманном словаре», изданном в 1845–46 гг. А в 1853 г. в «Памятном листке ошибок в русском языке» слово «культура» было объявлено ненужным. Авторы «листка» считали: термины «образование» и «просвещение» могли выражать понятие, позднее закрепившееся за лексемой *культура* [3, с. 126, 128].

По справедливому замечанию В. А. Бенина, «поскольку культура есть концентрированный опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его преумножении. Уже в силу первого из двух упомянутых моментов культура, с одной стороны, и образование (воспитание), с другой стороны, не могут быть обособлены друг от друга» [1, с. 84]. Приведенное замечание позволяет нам вывести исходную линию в системе отношений культуры и педагогики – генетическую. Речь идет о генетической взаимообусловленности воспитания, культуры (цивилизации) и самого человека как их субъекта и одновременно их продукта. Педагогика (воспитание, обучение), культура (техника, производство, технология) и человек – генетически родственные и генетически взаимообусловленные феномены. В случае отсутствия одного из них в этом генетическом ряду другие составляющие «автоматически» выпадают из него. Поэтому нельзя не принять как истинные положения Бим-Бада: а) история педагогической практики и теории неотрывна от образа культурной жизни людей; б) история педагогики представляет собой полигон для познания природы человека [15, с. 20].

Очень точно сказано о генетическом «родстве» педагогики и культуры в следующих словах: «Образование и культура – две стороны генетически единого процесса антропо- и социогенеза. Их более или менее гармоничное взаимодействие обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний и ценностей» [1, с. 40]. Благодаря взаимодействию педагогики и культуры срабатывают механизмы процесса передачи социальной информации, остановить который можно «лишь уничтожив человечество» [1, с. 76].

Механизмы отношений педагогики и культуры в генетическом плане вкратце можно выразить следующими положениями. С зарождением культуры появляется необходимость в «расшифровке» смысла ее артефактов. Его

«расшифрователем», посредником между социально значимыми ценностями и людьми, передаточным механизмом, связывающим биологическую природу человека с его «культурным слоем», стала педагогика. Причем речь идет о педагогике в широком понимании, при котором воспитательные функции приобретает окружающая культурная среда, а не только специально организованный педагогический процесс.

А. Н. Гумилев указывал на особую роль в формировании стереотипов поведения социализации, протекающей в условиях определенной культурной среды. При этом он ссылается на то обстоятельство, что его мать Анна Ахматова, несмотря на то, что в детстве воспитывалась французской гувернанткой и говорила по-французски, смогла все же стать великим русским поэтом. Точно также обстоит дело с другими великими русскими поэтами – А. С. Пушкиным, Ю. М. Лермонтовым.

Наличие органической связи между педагогикой и культурой однозначно признается этнической психологией. Так, М. Мид убеждена, что «именно культура является главным фактором, который учит детей, как думать, чувствовать и действовать в обществе» [13, с. 48–49]. Появление тех или иных черт характера она напрямую связывает со спецификой социализации. В 1931 г. в качестве главной задачи исследования папуасских племен Новой Гвинеи М. Мид рассматривала различные способы, с помощью которых культура определяет нормы ожидаемого поведения мужчин и женщин [13, с. 50].

Итак, и культура, и педагогика выступают в качестве важнейших факторов онтогенетического и филогенетического развития человека с самого начала его существования. Это свидетельствует не только об их функциональном родстве, но и о сложности решения вопроса о «первичности» и «вторичности» педагогики и культуры. Педагогика и культура в генетическом плане – равноправные партнеры в общем процессе становления и развития человека как вида и индивида. Поэтому трудно согласиться с утверждениями вроде: «Образование – это способ коллектива приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества. Следовательно, образование – явление вторичное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое изложение, ее выжимку. Это, разумеется, предполагает определенный временной разрыв: культура должна обрести свою настоящую форму, прежде чем она сможет создать отражающее ее образование» [14].

Во-первых, образование не представляет из себя «выжимку» культуры. Напротив, именно в педагогическом процессе в ходе освоения человеком культура органически сливается с личностным жизненным пространством и тем самым приобретает свою целостность, ибо культура во всей полноте может существовать только в человеке и через человека. Во-вторых, образование не отражает культуру, а **создает** ее вместе с другими культурогенными составляющими общества: техникой, искусством и т. д. – и тем самым обогащает ее. В-треть-

их, никакого «временного разрыва» между процессами конституирования артефактов культуры и созданием ею образования не существует. Хотя бы потому, что культура сама создается образованием и воспитанием, понимаемыми в самом широком смысле слова: только в процессе образования и воспитания формируется субъект и носитель и одновременно творец культуры – человек.

Таким образом, связующим звеном культуры и педагогики является человек и его развитие. Именно сам человек и его развитие определяют границы этих феноменов социально организованной деятельности людей. И если «культура – это усилие человека быть» (М. Мамардашвили), «среда, растящая и питающая личность» (Павел Флоренский), то педагогика – это рычаг и движитель человеческого бытия. Нельзя не признать верной позицию, согласно которой образование, закладывая в человеке способность к созданию культурных программ, выступает в качестве механизма культурогенеза, который можно сформулировать так: чтобы обеспечить свое существование в мире естественной природы, человек создает культуру – искусственный мир артефактов, культурных идей и ценностей, норм и смыслов [10]. Поэтому в полной мере можно отнести к педагогике слова В. П. Зинченко: «Сила культуры в ее преемственности, в непрерывности ее внутреннего существования и развития, в ее порождающих творческих возможностях». И еще: культура «находится на границе прошлого, настоящего и будущего» [9, с. 41]. Генетическое и сущностное родство культуры, педагогики и человека отчетливо прослеживается в высказывании Гегеля о том, что в педагогическом прогрессе, как в сжатом очерке, мы узнаем историю образованности всего мира. А что такое «образованность всего мира» как не культура?!

Допустимо выделение и дополнительных вариантов отношений целого и части применительно к отношениям педагогики и культуры. Но и приведенные примеры в достаточной мере подтверждают высказанную мысль о неоднозначности этих связей. Еще раз подчеркнем нелинейный характер отношений между педагогикой и культурой. «На рубеже XXI века перед образованием стала проблема восстановления своей культурной целостности и тем самым восстановления единого культурно-образовательного пространства» [1, с. 41]. Расчленение этого пространства не несет ничего хорошего и самой культуре. В условиях доминирования сциентистской компоненты в образовании его продуктом становится тип человека, перегруженного знаниями, но отчужденного от органического слоя культуры, готового на все, ради достижения своих узкопрагматических целей. Сциентизм, не обогащенный культурой, влечет за собой массовую образованщину, не признающую никаких святынь и ценностей.

Литература

1. Бенин В. А. Педагогическая культурология. Курс лекций: Учеб. пособие. – Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 2004. – 515 с.

2. Бенин В. А. Сущность педагогической культурологии // Образование и наука. Изв. Урал. отд. РАО. – 2003. – № 6 (24). – С. 5–14.
3. Будагов Р. А. История слов в истории общества. – М.: Просвещение, 1971. – 270 с.
4. Видт И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном пространстве: Дисс. ... док. пед. н. – Тюмень, 2003.
5. Гердер И. Г. Избранные сочинения. – М. – Л.: Гослитиздат, 1959. – 274 с.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
7. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
8. Загвязинский В. И. О Стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. – 1999. – № 1 (1).
9. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола. 1955. – 64 с.
10. Иванов А. В. Культурная педагогическая среда общеобразовательного учреждения как условие развития личности ребенка: Моногр. – М., 2005. – 143 с.
11. Кант И. О педагогике // И. Кант. Трактаты и письма. – М. Наука, 1980. – С. 455–459.
12. Карамзин Н. М. Избранные статьи и письма. – М.: Современник, 1982. – 351 с.
13. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – С. 48–59, 147–171, 259–274.
14. Новые ценности образования // Культуросообраз. шк. – 2002. – Вып. 11. – С. 4.
15. Педагогическая антропология: Учеб. пособие / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
16. Розов Н. Архивариусы и новаторы // Вестн. высш. шк. – 1990. – № 11. – С. 31–42.
17. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд. испр. и доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемер. гос. проф.-пед. колледжа, 2005. – 325 с.
18. Чапаев Н. К., Верещагина И. П. Феноменология понятия интеграции в вопросах и ответах // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 5. – М.: Гуманитарн. центр «Владос». – 2007. – 444 с.