

ФЕНОМЕН РОЗВИТКУ ТА ЙОГО МОДЕЛІ ЯК ОСНОВА ПРОЕКТУВАННЯ ЛЮДИНОМІРНОЇ ОСВІТИ

Наталя Сегеда

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті систематизовано ключові смисли поняття розвитку, проаналізовано різноманітні теоретичні уявлення про родову сутність явища розвитку, які виробилися в історії наукового оформлення його категоріального змісту в соціально-гуманітарному знанні. Використовуючи метод моделювання, автор обґрунтовує комплекс моделей розвитку людини, що утворився впродовж розгортання соціо-гуманітарних наук та був імплементований у систему мистецької освіти. Впорядкування понятійно-категоріального апарату цілісної теорії людиномірності мистецької освіти детерміновано врахуванням наукового і практичного досвіду її функціонування в теоцентристській, натурцентристській, соціоцентричній, антропоцентричній і антропоцентричній, андрагогічній, кваліфікаційно-компетентнісній, людиноцентричній, акмеологічній моделях. Автор акцентує на продуктивності холистичної моделі мистецької освіти, людиномірність якої закладено в її меті – цілісний розвиток людини засобами мистецтва.

Ключові слова:

розвиток, освіта, мистецтво, людиномірність, природні задатки, духовне життя, розвивальне навчання, естетичне виховання, самовтілення, виконавська досконалість.

Аннотация:

Сегеда Наталья. Феномен развития и его модели как основа формирования человекомерного образования.

В статье систематизированы смыслы понятия развития, сделан анализ разнообразных представлений о сущности явления развития, которые сформировались в социо-гуманитарном знании. Используя метод моделирования, автор обосновывает комплекс моделей развития человека, которые образовались с течением развития социо-гуманитарных наук и были внедрены в систему художественного образования. Систематизация понятийно-категориального аппарата теории человекомерности художественного образования обусловлено наличием научного и практического опыта его функционирования в теоцентристской, натурцентристской, социоцентричной, антропоцентрированной, андрагогической, квалификационно-компетентностной, человекоцентрированной, акмеологической моделях. Автор акцентирует на продуктивности холистичной модели художественного образования, человекомерность которой реализуется через её цель – гармонизацию целостного развития человека средствами искусства.

Ключевые слова:

развитие, образование, человекомерность, природные задатки, духовная жизнь, развивающее образование, эстетическое воспитание, самовоплощение, исполнительское совершенство.

Resume:

Segeda Natalya. Phenomenon of development and its models as a basis of forming of the human dimensional education

The article systematizes senses of the concept of development; it analyzes various ideas of the essence of the phenomenon of development which were formed within the socio-humanitarian learning. Applying the modeling method the author gives grounds for the complex of the human development models, which were formed in the course of development of social and humanities sciences, and were introduced in the system of art education. Systematization of the notional and categorical apparatus of the human dimension theory in art education is determined by considering scientific and practical experience of its functioning in the theo-centric, nature-centric, socio-centric, anthropocentric, andragogic, qualification and competence, human dimensional and acmeological models. The author emphasizes productivity of the holistic model of the art education, the human dimension of which is realized through its aim – harmonization of the integral human development by means of art.

Key words:

development, education, human dimension, natural inclinations, spiritual life, developmental education, aesthetic upbringing, self-incarnation, performing perfection.

Постановка проблеми. Сьогодні позначено надзвичайною швидкістю космо-біо-соціальних процесів, що зумовлює постійне переосмислення природних, соціальних, культурних, художніх явищ і феноменів реальності, істотною властивістю якої, її суттю є розвиток. Між суспільним розвитком і розвитком людини модальність взаємин та їх детермінанти безперервно змінюються. Головний результат цих змін пов'язаний з готовністю людини до розв'язання проблем, які виникають в особистому житті й у суспільстві. Від того, наскільки успішно вони будуть розв'язані, залежить не лише виживання, а й надійність і якість повноцінної участі людини в реалізації прогресивних цілей, динамізм інноваційних культурних і освітніх процесів, оновлення їх традиційних засад.

Усвідомлення категоріальної логіки еволюції поняття «розвиток» в історії соціально-гуманітарного знання характеризується нерівномірністю її динаміки, що зумовлене різноманітністю вироблених поглядів і вчень. У сучасних педагогічних дослідженнях досить вільно й не зав-

жди коректно використання поняття «розвиток» свідчить про недостатність його наукового обґрунтування. Для повноцінної ж наукової рефлексії проблеми проектування освітніх процесів важливо проаналізувати різноманітні теоретичні уявлення про родову сутність явища розвитку, які виробилися в історії наукового оформлення його категоріального змісту в соціально-гуманітарному знанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових уявленнях «розвиток» рефлексується з урахуванням послідовної зміни типів наукової раціональності, які переорієнтують увагу дослідника на взаємозалежність і нестійкість середовищних, часово-просторових і вітальних детермінант філоонтогенезу. Це зумовлює постійну зміну соціокультурних норм і потреб і спонукає людину формувати ставлення до себе як до об'єкта творення, наповнюючи буття в культурі особистісними смислами соціалізації та універсалізації.

Сучасна наука має значний інформаційний ресурс для створення й опису ідеалізованого

об'єкта актуальної теорії людиномірності освіти впродовж життя, що охоплює: концепції цілісності розвитку людини (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, Л. Анциферова), універсализації як вищого ступеня цілісного розвитку особистості (В. Слободчиков, Є. Ісаєва), концепції життєвого світу особистості (Т. Титаренко), життєтворчості (Д. Леонт'єв, В. Татенко) і розвитку життєтворчої активності особистості (В. Ямницький), психологічні теорії розвитку й саморозвитку у професії (С. Дружилов, В. Дружиніна, А. Маркова, С. Мінюрова, Н. Сегеда, В. Сорочан, А. Бандура, Д. С'юпер, К. Чарнецькі); концептуальні засади трансформації вищої освіти в Україні (В. Андрущенко, Л. Горбунова, В. Кремень, М. Култаєва, В. Луговий, В. Лугай, В. Мудрак, І. Надольний, В. Орлов, Л. Протасова, В. Ярошовець).

В еволюції соціально-гуманітарного знання термін «розвиток» має своє як походження, так і становлення у власну цілісну теорію, у якій різноманітні наукові напрями – філогенез, онтогенез, антропогенез, актуалгенез – характеризують його складну часову й динамічну природу. В історіогенезі явища розвитку окреслені лінії перебувають у тісному функціональному взаємозв'язку, впливаючи на вибір дослідницької позиції у вивченні проблеми професійного розвитку людини.

Нинішній рівень наукової рефлексії розвитку людини як соціокультурного явища представлено в багатьох не систематизованих концепціях людського й особистісного розвитку, тому метою статті є систематизація ключових смислів поняття розвитку, що зумовлює розробку та впорядкування понятійно-категоріального апарату цілісної теорії людиномірності мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Природний шлях розвитку людини певною мірою охоплює всі його види: фізичний (зміна зросту, ваги, сили, пропорцій тіла); фізіологічний (зміна функцій організму – серцево-судинної, нервової, регенеративної систем і системи травлення); психічний (ускладнення процесів сприйняття дійсності – відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, почуття, уява; поява новоутворень – потреба, мотиви діяльності, здібності, інтереси, ціннісні орієнтації); соціальний (соціалізація, професіоналізація, тобто входження людини у світ відносин із суспільством); духовний (розуміння складності світобудови й прагнення до постійного самотворення, поява відповідальності перед сучасним і майбутніми поколіннями, усвідомлення свого життєвого покликання та його діяльнісне набуття), а також естетичний і художній розвиток.

Розвиток людини відбувається на тлі численних емпіричних і нормативних спроб культурно спрямовувати характер її змін як особистості, а в теорії професійної освіти – ще і як професіонала.

Тому суспільство змушене регулювати освітню сферу за допомогою спеціально створених соціальних інститутів, які розробляють педагогічні способи й засоби балансування між тим, якого досвіду може набути людина в соціумі через його конкретних представників у кожній соціальній ситуації, і тим, що вона як суб'єкт культуротворення може дати суспільству.

Звернення до феномену розвитку в педагогіці започатковано традицією вивчення освітніх систем як таких, що реалізують функцію соціалізації людини, тобто її виховання відповідно до культурних норм, вироблених суспільством. Специфікою його педагогічного вивчення є визначення закономірностей у певних створених соціально-культурних умовах, що реалізуються в організований спосіб навчання і виховання, у зв'язку з чим постає питання не лише встановлення їх співвідношення з розвитком людини, а й пошук дієвих імперативів, які забезпечують необхідні системні зв'язки.

У 20-30-х рр. минулого століття Л. Віготський розробив теорію розвитку особистості в навчанні, відповідно до якої зазначені процеси взаємозумовлені, відбуваються в діалектичному взаємозв'язку, коли навчання враховує можливості інтелектуального розвитку й випереджає його. Ця теорія була активно опрацьована як на науковому, так і на практичному рівнях, збагатилася значною кількістю різноманітних особливостей, концептуальних підходів, проте її суть акумульовано в розумінні того, що навчання впливає на розвиток особистості, а найбільш повно загальні закономірності розвитку виявляються за таких умов: розвиток має виступати об'єктивно і суб'єктивно як головна мета для того, хто навчає, і для того, кого навчають і хто навчається; оскільки розвиток пов'язаний з емоційно-вольовою, мотиваційною сферами. Практичний досвід підтверджує єдність процесуального й особистісного підходів, тобто той, хто навчає, має бути обізнаний із прийомами, критеріями, корекцією розвитку рис особистості, а той, хто навчається, повинен сформувати систему цілепокладання розвитку, способів саморозвитку та самооцінки. Традиційно, у визначенні чинників розвитку використовують кілька теоретичних позицій: зовнішня детермінованість розвитку; внутрішня особистісна як саморозвиток; взаємодія внутрішніх і зовнішніх детермінант.

Про безпосередню причетність освіти до проблеми розвитку особистості йшлося ще в першій половині минулого століття в статті 26 «Всезагальної декларації прав людини» (1948), у якій зазначалося, що освіта має бути спрямована на цілісний розвиток людської особистості й на збільшення поваги до прав людини й основних свобод. «Створена ЮНЕСКО упродовж сорока років «Конвенція про права дитини» (стаття 29)

уже більш повно відбиває деякі напрями змісту освіти, а саме, вказує на одноставність державучасниць у тому, що освіта дитини має бути спрямована насамперед на розвиток особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в повному обсязі» [5, с. 44].

Ідея розвитку цікаво представлена в поглядах С. Гессена, який наголошував на тому, що справжня мета розвитку розумної істоти (такої, що нею є) полягає у набутті свободи позитивного виявлення себе самої, як творця чогось незамінного у сфері невичерпних завдань субстанції. Людина, на переконання вченого, залишається такою позитивно-розумною істотою доти, допоки вона є певне внутрішнє єдине «цілісне розвивальне». Цілісний розвиток людини зобов'язана підтримати школа, яка усім своїм змістом і логікою організації (ступеневістю освіти) передає культурний досвід, виконуючи завдання цілісного розвитку особистості [2, с. 112–114].

Педагогічні способи розв'язання питання розвитку людини в навчально-виховному процесі визначаються на підставі провідних ідей педагогічних концепцій, узагальнивши які, сучасний представник педагогічної антропології М. Макаров виокремив: природничонаукову (І. Сеченов, М. Вебер, П. Кропоткін, Т. Парсонс), експериментально-дослідну (Л. Толстой, А. Макарєнко, У. Джеймс, Дж. Дьюї та інші), гуманістичну (А. Комбе, А. Маслоу, К. Роджерс), провіденціалістську (М. Бердяєв, В. Розанов, В. Соловйов, Ф. Ніцше та ін.) [4, с. 13–16].

У різні історичні періоди педагогічне розуміння поняття розвитку набуло численних трактувань і позначилося на освітніх процесах, які продукували певні рівні культури суспільства, що утворювалися відповідно до систематизації педагогічного знання про розвиток особистості й людини в педагогічному процесі. У науковій рефлексії педагогічної проблеми розвитку особистості така систематизація ґрунтується на використанні різних методів – історичних, аналітико-ретроспективних, контент-аналізу, моделювання тощо.

У вивченні педагогічного змісту проблеми проектування людиномірної мистецької освіти впродовж життя ми пропонуємо використати метод моделювання, який є найбільш продуктивним, оскільки дає змогу розглянути науково-педагогічний досвід у контексті ідеї розвитку людини, яка пролонгує відомі сьогодні педагогічні системи, що ґрунтуються на певних ціннісних орієнтирах і не мають кінцевих термінів існування в культурі.

Виклад подальшого матеріалу статті зумовлений визначенням мистецької освіти, під якою ми розуміємо синергію різноманітних формальних, неформальних, інформальних навчальних, виховних, розвивальних технологій, спрямованих

на перетворення мистецької інформації на особистісне художнє знання та його індивідуалізована імплементація в художньо-педагогічну реальність.

Смислове узагальнення освітніх систем можливе за умови виокремлення моделей, поєднаних ідеєю розвитку людини як педагогічної мети, навколо якої організуються й функціонують різні освітні системи. Теоцентристська модель ґрунтується на об'єктивно-ідеалістичному розумінні людини як Божого створіння. На нашу думку, ця модель заклала основи професійної освіти, тому що церква свого часу (Середньовіччя) мала значний вплив на розвиток вищої освіти, адже монастирські вищі школи своїм корінням сягають ранньохристиянської традиції. З XIII ст. система церковних шкіл виступала джерелом зародження багатьох університетів. Так виникли Празький університет (1200 р.), університет у Неаполі (1224 р.), Оксфорді (1231 р.), Лісабоні (1290 р.). Відомо, що й донині Ватикан є офіційним покровителем багатьох університетів. Відповідно до мети виховання, пов'язаного зі служінням Богові, формуються й риси особистості. Теоцентристській моделі освіти закидають схоластичний підхід до розвитку духовного та інтелектуального життя людини. Авторитаризм і традиціоналізм цієї моделі сьогодні мають різні оцінки – від заперечення до симпатії, адже відродження цілісності вітчизняної культури неможливе без філософсько-релігійної думки як минулого, так і сучасності.

Природовідповідна освітня модель втілює ідеї цілісності розвитку людини відповідно до її природних нахилів, здібностей, вікових особливостей тощо. У такій моделі визначальних позицій набуває професійна обізнаність педагога у віковій психофізіології, генетиці, психології, що регулює зміст його професійного розвитку. Наукова теза натурцентристської моделі (близької до природовідповідної) ґрунтується на ідеї певного набору вроджених якостей, що не підлягають змінам і впливу суспільства, середовища, виховання, при цьому допускається їх незначна педагогічна корекція. Основна мета мистецької освіти полягає в розвитку природних задатків, компенсуванні того, що бракує, і визначенні місця в майбутньому. Викладач цієї освітньої моделі має володіти психолого-педагогічним інструментарієм індивідуальної роботи з учнем, студентом задля виявлення й розвитку його природних музичних і художніх здібностей. До недоліків цієї системи належать: домінування самодіагностування учнів, вільне визначення форм і методів навчання, негарантований факт вияву, з'ясування природних здібностей, адже глибина людської природної сутності століттями залишається об'єктивно таємним знанням.

У 30-х роках минулого століття на теренах колишнього СРСР загалом склалася соціоцентри-

чна модель виховання, що була зумовлена ідеологією діалектично-марксистської філософії та сформувала ідеологічно керовану систему освіти, починаючи від статуту, який був обов'язковим для всіх осіб освітніх закладів і нормував їх поведінку й навіть зовнішній вигляд. У контексті соціоцентрованої моделі можна розглядати когнітивну психологію Ж. Піаже, біхевіоризм, теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна та Н. Талізінної, теорію формування моральної свідомості особистості Л. Кольберга, теорію і технологію розвивального навчання В. Давидова, Д. Ельконіна та ін.

Соціоцентрична модель орієнтована на технології формування педагогічної діяльності як проєктивного програмного змісту й прогнозованого освітньо-виховного результату. Наголосимо, що й дотепер у загальній педагогіці категорія «розвиток» в естетичному освітньому блоці не актуалізована в її цілісному педагогічному розумінні, адже творчий розвиток людини у школі й сьогодні обмежений метою естетичного виховання. У галузі мистецької освіти ця модель реалізовувалася в різноманітних освітніх програмах, які пропагували ідею колективної музичної творчості, дидактичним змістом якої був навчальний матеріал у вигляді пісень, здебільшого патріотичного, нормативно-виховного характеру. Прикладом соціоцентричної моделі музичного виховання можна вважати проведення в кожному загальноосвітньому закладі майже до початку 90-х років минулого століття конкурсу стрийової пісні.

Унікальність людини, її потенційна талановитість, яку треба розвивати в будь-яких освітніх моделях, є визначальними тезами антропоцентрованої моделі. Взаємодія і діалог становлять її основні принципи. Антропологічні педагогічні теорії ґрунтуються на застосуванні в освітньо-виховному процесі ідеї індивідуалізації. Найяскравішими представниками ідеї антропоцентризму в педагогіці були К. Ушинський [6] і В. Сухомлинський. Принцип розвитку «нової еволюційної» педагогіки заклали В. Вахтеров. На його думку, педагогіка має спиратися на положення про індивідуальність дитини, її унікальність, власне прагнення до розвитку, на якому позначилася історія його пращурів, власні переживання [1].

Науковим авангардом у розробці й упровадженні антропоцентрованої моделі є західна психолого-педагогічна наука, що спирається на гуманістичну психологію, а саме – на концепцію не директивного навчання К. Роджерса [3], відповідно до якої вчитель має виступати в ролі консультанта, фасілітатора, що зумовлює зміни акцентів у його мисленні, цінностях і бутті з вихователя на педагога. Розвиток, самість, спонтанність, незалежність, свобода – складники антропоцентричної ідеї в освіті. Основними поняттями цієї моделі є

самоактуалізація, саморозвиток, самовтілення, самовиявлення, самореалізація, самовіднайдення. Педагог у такій моделі виконує роль партнера, який рухається разом з учнем у пошуках істини, пізнанні себе тощо.

Яскравим прикладом антропоцентричної моделі є школа діалогу культур В. Біблера, мозковий штурм Осборна, система Л. Толстого й авторські системи музичного розвитку Д. Огородного, В. Ємельянова, спрямовані на забезпечення умов самостійного творення особистості у музичній діяльності. Формування позитивної Я-концепції в такій моделі стає підґрунтям особистісного зростання. Педагогічний процес, орієнтований на особистісне зростання, означає культивування в собі людини, здатної до переборення власних настанов і позицій, готової до конструювання освітнього середовища шляхом спільних з учнями зусиль; при цьому дитина не втрачає свого особистого досвіду й зв'язку з життям, довіри до себе й до вчителя. Відкритість перед майбутнім, здатність до переоцінки цінностей – провідні ознаки гуманістичного навчання. Для системи мистецько-педагогічної освіти ця модель є історично зумовленою, адже парна педагогіка до сьогодні залишається її основною формою. На наше переконання, у системі мистецької освіти, яка є родовою щодо сучасної мистецько-педагогічної освіти, антропоцентрована модель була застосована набагато раніше за інші освітні галузі, проте її цілі й цінності не завжди відбивали гуманістичні засади. В історії мистецько-педагогічної освіти це є своєрідною феноменальною розбіжністю, що виявляється в розумінні «розвитку» як процесу досягнення виконавської досконалості. Схожі позиції залишаються домінуючими на науково-теоретичному рівні.

Оригінальні соціально-центрованої моделі пов'язані з професійною сферою життєдіяльності людини, тому їх змістові орієнтири переважно спрямовані на діяльнісні характеристики та їх розвиток у процесі професіоналізації. Розвиток особистості шляхом реалізації парадигми «освіти впродовж життя» у загальноєвропейських системах позначається на загальному розумінні змісту кваліфікацій і базується на компетентнісному підході. Останній розробляється в ракурсі узгодження термінів компетенцій відповідно до тріади «вимоги до підготовки – зміст освітньої програми – результати навчання». Кваліфікаційно-компетентнісна модель може видаватися достатньо прагматичною, але основна її мета спрямована на узгодження, з'ясування й прозорість для усіх країн легкої в застосуванні системи дискриптів, що зумовлюють свободу соціальних міграцій людини не лише у своїй державі.

Сучасна українська філософія освіти актуалізує людиноцентровану парадигму, відповідно до якої вибудовує освітні моделі, акцентуючи на

необхідності розвитку самодостатньої особистості через масштабну демократизацію освітніх процесів на тлі історичних і глобалізаційних явищ. Таке сприйняття розвитку людини набуває справжнього гуманітарного смислу в педагогічній професії лише за умови реалізації його на всіх щаблях професійної освіти та етапах професійного становлення людиноцентрованої моделі.

Висновки. Педагогічне осмислення визначальних смислів історіогенези проблеми розвитку особистості в педагогіці дає змогу дійти висновку, що її аналіз в історії і теорії художньо-педагогічного знання здебільшого стосувався вивчення педагогічних умов забезпечення розвитку особистості учня й спирався на певні освітні парадигми, зумовлені соціальним попитом. В історії і теорії художньо-педагогічного знання проблема розвитку особистості засобами мистецтва виявлена ідейними, ідеологічними, концептуальними положеннями освітніх парадигм, сформованих адекватно соціального попиту, якому відповідають такі освітні моделі, як: теоцентристська, натурцентристська, соціоцентрична, антропоцентрована і антропоцентрична, андрагогічна, кваліфікаційно-компетентнісна, людиноцентрована, акмеологічна.

У сучасному розумінні ціннісних орієнтирів проектування мистецької освіти питання розвитку індивідуальності засобами мистецтва постає визначальною людинотворчою стратегією, зумовленою недиз'юнктивністю, гіпертекстуальністю, гетерогенністю, холізмом педагогічного процесу, природою людини, що вказує на гностичні можливості холістичних людиномірних освітніх моделей, спрямованих на реалізацію континуума особистісного й культурного зростання людини.

Перспективи подальших наукових пошуків. Педагогіка музичного мистецтва демонструє надзвичайне піднесення, яке виявляється в науковій продуктивності досліджень, присвячених передусім підготовці майбутніх учителів музики загальноосвітніх навчальних закладів, проте проблеми гармонічного розвитку особистості фахівця художньої сфери на етапах адаптації до професійної діяльності педагога-початківця й активне входження у професію викладача музичного мистецтва вищого педагогічного навчального закладу ще залишаються поза науковим інтересом дослідників, що й зумовлює потребу з'ясування їх історичних витоків.

Список використаних джерел

1. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров; сост.: Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. — М.: Педагогика, 1987. — 400 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
3. Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века; пер. с англ. / под ред. Дэвида Брэзиера; под общ. ред. А.Б. Орлова. — М.: Когито-Центр, 2005. — 314 с.
4. Макаров М.И. Психолого-педагогическая антропология: учеб.-метод. пособ. для специальности «Педагог-психолог» / М.И. Макаров. — М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. — 54 с.
5. Никандров Н.Д. На пути к гуманной педагогике / Н.Д. Никандров // Советская педагогика. — 1990. — № 9. — С. 41—47.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. — М.: ФАИР-Пресс, 2004. — 256 с.

Рецензент: Молодиченко В.В. – д.філос.н., професор

Відомості про автора:

Сегеда Наталя Анатоліївна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна.
doi:10.7905/нвмдпу.v0i10.718

Надійшла до редакції: 15.04.2013 р.

Прийнята до друку: 06.06.2013 р.

References

1. Vakhterov, V. P. (1987). *Selected pedagogical works*. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
2. Gessen, S. I. (1995). *Pedagogy fundamentals. Introduction into applied philosophy*. Moscow: Shkola-Press. [in Russian].
3. Carl Rogers and his disciples. (2005). *Psych-?therapy at Threshold of XXI century*. In D. Brazier. Moscow: Kogito-Centre. [in Russian].
4. Makarov, M. I. (2007). *Psychological and pedagogical anthropology: study guide for specialty «Teacher-psychologist»*. Moscow: MSHU after M. A. Sholokhov. [in Russian].
5. Nikandrov, N. D. (1990). *On the way to humane pedagogy*. Soviet pedagogy. 9. 41—47. [in Russian].
6. Ushynskiy, K. D. *Man as an object of upbringing: Experience of pedagogical anthropology*. Moscow: FAIR-Press. [in Russian].