

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Н. Астафьева

ГЕРБЕРТ СПЕНСЕР: ВОСПИТАНИЕ МЕТОДОМ ЕСТЕСТВЕННЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ



УДК 37.012

ББК 74.03

Статья посвящена рассмотрению взглядов английского мыслителя Герберта Спенсера, который расширил и привел в систему теорию Ж.-Ж. Руссо, касающуюся метода естественных последствий. Дается анализ различных оценок значения этого метода на разных этапах развития зарубежной и отечественной педагогической мысли.

Ключевые слова: метод естественных последствий; воспитание; дисциплина; наказание; естественное наказание.

E. N. Astafyeva

HERBERT SPENCER: EDUCATION BY NATURAL CONSEQUENCES

The article reviews ideas of the English thinker Herbert Spencer who enlarged and systematized Jean-Jacques Rousseau's concept of natural consequences. Presented is the analysis of various attitudes to the importance of this method at different development stages of pedagogical thought both in Russia and abroad.

Key words: natural consequences method; education; discipline; punishment; natural punishment.

Великий английский мыслитель Герберт Спенсер (1820–1903) оказал огромное влияние на развитие различных областей знания, в ряду которых

важное место по праву принадлежит педагогике. В 1861 г. он опубликовал книгу «Воспитание: умственное, нравственное и физическое», в кото-

рую вошли изданные им ранее статьи, в которых был затронут широкий круг педагогических вопросов. Эта книга, отражавшая актуальные проблемы образования подрастающего поколения, вызвала самый живой отклик заинтересованных читателей. Ею зачитывались, ею восхищались, ее нещадно критиковали... «Книга Спенсера «Воспитание: умственное, нравственное и физическое», — отмечает Г. Б. Корнетов, — сыграла огромную роль в критике традиционного образования, в разработке модели школы, приближенной к потребностям и интересам ребенка, ориентированной на подготовку его к жизни в обществе. Педагогические идеи Спенсера оказали огромное влияние на Д. Дьюи, О. Декроли, Э. Кей, М. Монтессори, К. Н. Вентцеля и многих других выдающихся представителей реформаторской педагогики рубежа XIX—X вв.» [11. С. 141—142].

Большой интерес эта книга вызвала и в России. В последней четверти XIX — начале XX века труд Г. Спенсера «Воспитание: умственное, нравственное и физическое» на русском языке переиздавался неоднократно¹. После революции о педагогических идеях одного из основоположников позитивизма постепенно

забыли². Педагогические идеи английского мыслителя еще рассматривались Е. Н. Медынским в его обобщающих работах по истории педагогики в 1920—40-е гг. Затем была опубликована статья В. Н. Липника «Проблема и формирования личности в педагогическом учении Спенсера» [16].

Вновь интерес к педагогическому учению Г. Спенсера проявился в начале XXI столетия. Его имя не только чаще стало упоминаться в учебных пособиях по истории педагогики, но также был несколько раз переиздан его труд о воспитании³, появились статьи о его педагогических воззрениях [5, 6, 8].

Оценивая значение педагогических воззрений Г. Спенсера, Г. Б. Корнетов пишет: «Сегодня появилась возможность и необходимость непредвзятого обращения к педагогическому творчеству Спенсера, которое сыграло важную идейную роль в подготовке великой педоцентристской революции конца XIX — начала XX века. Оно не только представляет несомненный исторический интерес, но и позволяет более точно реконструировать картину развития мировой теории и практики образования, помогает понять истоки и результаты многих важных попыток преодолеть вековые

¹ Имеются издания 1876, 1880, 1884, 1889, 1898, 1899, 1906 и др. годов.

² См., например: [12, 13].

³ См., например: *Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое* / Пер. с англ. М.А. Лазаревой. М.: Изд-во УРАО, 2002. С. 288; *Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое* / Пер. М.А. Лазаревой. М.: Изд-во УРАО, 2003. С. 287 (Серия «Новая педагогическая библиотека»); Спенсер. М., 2004 (Серия «Антология гуманной педагогики»); *Спенсер Г. Изучение социологии. Воспитание: умственное, нравственное и физическое* / Пер. с англ. Минск: Белорусская Энциклопедия, 2006. С. 287 и др.

стереотипы в постановке и решении проблем воспитания и обучения подрастающего поколения. Педагогическое творчество Спенсера помогает также глубже осмыслить проблемы, возникающие в процессе современной модернизации российского образования, найти их оптимальное решение. Оно стимулирует поворот школы к ребенку, его нуждам и интересам, к учету реальных общественных потребностей. Педагогические идеи Спенсера значимы не только для профессиональных учителей и воспитателей, они интересны каждому человеку, который воспитывает детей или готовится стать родителем, подсказывая оптимальные формы и способы взаимодействия со своими питомцами» [7. С. 9–10].

Сегодня среди педагогических проблем, поднимаемых Г. Спенсером, применительно к вопросам воспитания дисциплины исключительный интерес представляет метод естественных последствий. Идея метода естественных последствий принадлежит Ж.-Ж. Руссо. В 1762 г. в романе «Эмиль, или О воспитании» он писал: «Есть два сорта зависимости: зависимость от вещей, лежащая в самой природе, и зависимость от людей, порождаемая обществом... Держите ребенка в одной зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самих действий и которые он при случае припоминает; нет нужды запрещать дурной поступок,

достаточно помешать совершению его. Опыт или бессилие должны заменить для него закон» [14. С. 85]. И далее Ж.-Ж. Руссо продолжал: «Наказание никогда не следует налагать на детей, как наказание, оно должно являться естественным последствием их дурных поступков» [14. С. 105].

Г. Спенсер развил идею своего великого предшественника и дал целостное изложение метода естественных последствий. В этом вопросе суть его подхода сводится к следующему: «Когда ребенок падает или расшибает себе голову о стол, он страдает от боли, и воспоминание об этой боли делает его более осмотрительным. При повторении таких опытов он научается, как следует управлять своими движениями. Схватится ли он за раскаленную каминную решетку, сунет ли руку в пламя зажженной свечи или брызнет себе на кожу кипятком, полученные ожоги дают такой урок, который нелегко забывается. Один или два подобных случая оставляют такое глубокое впечатление, что никакие угрозы впоследствии не могут его заставить нарушить законы своей природы.

В этих случаях природа дает нам простейший пример, преподает истинную теорию и практику морального воспитания. Эта теория и практика, как бы они ни казались при поверхностном взгляде похожими на общепринятые, при более тщательном наблюдении сильно от них отличаются.

Заметьте прежде всего, что при телесных повреждениях и следующей за ними расплате, неправильные поступки и их следствия приведены к простейшей

форме, хотя выражения «хороший» и не приложимы в общепринятой форме к таким поступкам, которые имеют одни лишь физические последствия, однако же, рассмотрев этот вопрос, приходим к убеждению, что и эти поступки, подобно другим, должны быть подведены под те же категории.

Все теории нравственности, из какой бы позиции они не исходили, сводятся к тому, что всякий поступок, непосредственные или отдаленные результаты которого благотельны, считается хорошим, тогда как поступок, непосредственные или отдаленные результаты которого вредны, считается нехорошим.

Конечные результаты, по которым люди судят о поступке, — это появляющееся в результате счастье или несчастье. <...>

...Обратите внимание на характер «наказаний», которыми предупреждаются нарушения физических законов. Мы говорим: наказаний, за неимением лучшего выражения, но это не наказания в буквальном смысле слова. Это вовсе не какие-нибудь искусственно придуманные, ненужные страдания. Это просто благотельные преграды действием, существенным образом идущим вразрез с физическим благополучием, — преграды, без которых жизнь скоро бы уничтожилась вследствие физических повреждений. Особенность этого возмездия, если можно его так назвать, заключается в том, что оно представляет неизбежные следствия предшествующих им поступков. Следствия этих не что иное, как неизбежные реакции, вызванные поступками ребенка.

Заметим далее, что эти болезненные реакции пропорциональны вызывающим им нарушениям. Ничтожный случай вызывает ничтожную боль, более серьезный случай вызывает более серьезные страдания. Нет никакой надобности заставлять споткнувшегося о порог ребенка страдать более чем следует, с целью сделать его еще более осторожным, чем может обыкновенное страдание. Ребенку предоставляется путем лишь ежедневного опыта узнавать свои более важные или менее важные ошибки и поступать сообразно с этим опытом.

Отметьте также, что эти натуральные реакции, сопровождающие неправильные поступки ребенка, постоянны, непосредственны, стойки, и их нельзя избежать. Никаких угроз, все делается молча и строго. Запустил ребенок в палец булавку — следует боль. Если он опять это сделает, следует то же самое, и так постоянно.

При всех своих столкновениях с неорганической природой ребенок встречает то неуклонное постоянство, которое глухо ко всяким извинениям и не подлежит апелляции. И ребенок, очень скоро познакомившись с этой суровой, но благотельной дисциплиной, усердно старается не переступать положенных границ.

Еще значительнее представляют эти истины, когда мы припомним, что в жизни взрослого они играют такую же роль, как и в детской жизни. Опытным добытое знание естественных последствий удерживает мужчин и женщин от неправильных действий. <...>

Не ясно ли, что родители в качестве «служителей и толкователей природы», обязаны следить за тем, чтобы дети всегда испытывали истинные последствия своего поведения — естественные последствия? Главное — нисколько не устранять от них этих последствий, не усиливать их и не заменять их искусственными. <...>

...Истинно воспитательная дисциплина заключается не в одобрении и не в порицании со стороны родителей, а в том, чтобы заставлять испытывать последствия, которые вытекают, в конце концов, из поступков независимо от родительского мнения или вмешательства. Истинно поучительные и здравые последствия налагаются не родителями, которые берут на себя роль уполномоченных природы, их налагает сама природа. <...>

Недостаток общей системы искусственных наград и наказаний, давно уже подмеченный дальновидными людьми, заключается в том, что, заменяя естественные результаты дурного поведения известными уроками и наказаниями, система эта развивает совершенно превратные понятия о нравственности. Привыкший в детстве и юности смотреть на неудовольствие родителей и наставников как на главный результат запрещенных поступков, юноша по ассоциации идей устанавливает связь между этими поступками и неудовольствием, как между причиной и следствием. <...>

...Воспитательная система естественных последствий менее портит характер, во-первых, потому, что на нее смотрят, как на безусловную справед-

ливость, и еще потому, что она личное вмешательство родителей заменяет безличным вмешательством природы. <...>

К числу преимуществ этого метода относятся следующие.

Во-первых, он сообщает рациональное понятие о правильных и неправильных поступках, что достигается личным опытом их дурных и хороших последствий.

Во-вторых, ребенок, испытывая только тягостные последствия своих же собственных поступков, должен с большей или меньшей ясностью признать справедливость этих наказаний.

В-третьих, признавая справедливость возмездия и получая их не от личности, а через посредство окружающих предметов, он при этом не так портит свой характер. Родители же, давая ему чувствовать естественную кару, исполняя таким образом сравнительно пассивную обязанность, сохраняют относительное душевное спокойствие.

В-четвертых, при установлении взаимных раздражений между родителями и детьми устанавливаются более счастливые, более влиятельные отношения» [15. С. 114—115, 116, 118, 119, 123, 125, 126].

Французский теоретик и историк педагогики Габриэль Компейре в работе «Герберт Спенсер и научное воспитание» писал: «Система предлагаемой Спенсером дисциплины, той дисциплины, которая основана на предостережениях самой природы и которую можно бы назвать дисциплиной результатов или последствий, состоит,

в сущности, в том, что ребенка ставят лицом к лицу с природой и предоставляют ему самому убедиться в том, что природа, нанося ущерб его благу, сама его наказывает. В сущности, это — теория Руссо, но расширенная, приведенная в систему и распространенная на всю жизнь» [4. С. 112—113].

По мнению французского педагога, метод естественных последствий, пропагандируемый Г. Спенсером, таит в себе много несообразностей: «В довольно-таки фантастическом мире понятливых и послушных детей, который в своем оптимизме представляет себе Спенсер, провинившийся, по первому же требованию природы, идет на уступки; он исправляется под влиянием одной лишь мысли о том лишении, которому он подвергнется и с которым он знаком уже по опыту. Мы же опасаемся, что в мире действительном найдется немало упрямых и непослушных детей, которых не так-то легко уговоришь подчиниться существующему порядку.... Немало есть оснований опасаться, что дисциплина, основанная на результатах, не приведет к тому, чего от нее ожидают; и мы даже можем заявить прямо, что значение этой дисциплины находится под большим сомнением. Но, кроме того, в этом кроется еще и такого рода несообразность: дисциплина, источником которой служит сама природа, как бы ни уверял нас Спенсер в ее строгой справедливости, совершенно не соразмеряет тех наказаний, которые она накладывает, ни с силами провинившегося, ни с характером и тяжестью самой вины» [4. С. 113—115].

Г. Компейре также обращает внимание на то обстоятельство, что природа несправедлива потому, что, во-первых, не принимает во внимание различий людей, и, во-вторых, «она не придает цены нравственному значению проступков», не различая проступки по злему побуждению, по неблагоразумию, по непонятливости. Кроме того, даже «справедливый суд» природы над человеком часто запаздывает [4. С. 116—117].

И, наконец, главное, на что указывает Г. Компейре, это то, что «более всего роняет в наших глазах дисциплину, основанную на предостережениях человеку со стороны природы, — в особенности, если из нее попытаются создать какую-то исключительную систему, — это то, что она совершенно забывает о нравственном начале... Дисциплина естественных реакций, хотя бы и обладала всеми достоинствами, приписываемыми ее изобретателем, всегда будет содержать в себе одно несомненное вредное начало, а именно то, что она не оказывает нравственного воздействия на человека, — даже в том случае, когда подвергается наказанию действительная вина. Она совершенно чужда нравственного смысла. Она указывает ребенку лишь на вред физический. Она напоминает те карательные системы, которые наказывают за преступление, но не исправляют преступника» [4. С. 119—120].

Подводя итог анализу проблемы, Г. Компейре делает следующий вывод: «Дисциплина естественных реакций оказывается по сравнению со

многими другими приемами воспитания неполной, ошибочной, иногда несправедливой и грубой. Значит ли это, что она не имеет никаких достоинств и что ее следует безусловно устранить? Нет, она может оказаться полезным, исправляющим человека элементом, при условии, если ее дополнить, во-первых, наградами, о которых Спенсер не упоминает, а во-вторых, и это самое главное, призывом к сердечным чувствам ребенка, а также к его нравственному сознанию, к его совести, которая одна лишь и может породить поистине спасительные наказания, а именно угрызения совести и раскаяние. Дисциплина, основанная на результатах, имеет за собой ту заслугу, что она не зависит от каприза, как это нередко бывает с дисциплиной, созданной человеком и состоящей из правил, друг друга уничтожающих. Она не угрожает понапрасну и оказывает лишь некое и непреложное давление. Поэтому она не смущает ребенка разноречивыми указаниями. В конце концов, не допуская столкновения воли ребенка с волей его родителей, она могла бы устранить ту опасность, которая вытекает из обычных систем воспитания, а именно — опасность восстановления детей против отца или матери, так как последние всегда ворчат, всегда грозят наказанием и кончают тем, что возбуждают ненависть по отношению к себе» [4. С. 121–122].

Активным пропагандистом метода естественных последствий стала шведская общественная деятельница Элен Кей — признанный идеолог педоцентристской революции в теории и прак-

тике образования конца XIX — начала XX века. В книге «Век ребенка» (1899 г.) она, призывая к широкому использованию метода естественных последствий и видя в нем основу правильного воспитания, подчеркивала, что «метод Спенсера требует прежде всего ума и терпения» [3. С. 101].

Э. Кей давала рекомендации по практическому использованию метода естественных последствий: «От родителей, которые начали воспитывать детей «по Спенсеру», а затем перешли к побоям, можно часто услышать, например, следующее: пока ребенок еще настолько мал, что не может исправить разорванную им самим одежду, его следует наказывать иным способом и т. д. Но в этом нежном возрасте за подобные вещи совсем не следует наказывать, а просто следует давать ребенку прочную и простую одежду, в которой он бы мог свободно двигаться и играть. Позднее, когда он действительно может обращать внимание и заботиться о своей одежде, естественным наказанием будет такое: он должен оставаться дома, если его одежда, по его собственному невниманию и небрежности, испачкана или разорвана; он должен сам помогать привести ее в порядок, и, наконец, его следует заставить купить на собственные, им же самим заработанные деньги испорченные, благодаря его небрежности, предметы. Если ребенок невнимателен, то он должен быть оставлен дома, когда другие идут на прогулку или в гости. Он должен есть в одиночестве, если опаздывает к совместной еде. Одним словом, существует множество самых

простых способов для того, чтобы все важнейшие привычки общественной жизни превратились во вторую природу, внедрились в плоть и кровь ребенка. Однако метод Спенсера не всегда может быть применен: естественные последствия поступков могут быть иногда опасными для здоровья ребенка, а в известных случаях слишком медленно действовать» [3. С. 106].

П. Ф. Каптерев, рассматривая в «Дидактических очерках» (опубликованы в 1883 г.) проблему обустройства школьной дисциплины и обращаясь к истории педагогики, метод естественных последствий (естественных наказаний) назвал в числе «трех начал взысканий» наряду с причинением телесной боли страха (телесными наказаниями), возбуждением чувства чести и самолюбия (похвалами и порицаниями, особенно общественными). Отмечая, что «указанное начало взысканий защищали Руссо и Спенсер», он подчеркивал, что последний развил это начало в стройную систему» [1. С. 615, 619].

П. Ф. Каптерев показал неоднозначность метода естественных последствий при общем критическом отношении к нему: «Достоинства рассматриваемой системы ясны: они пролагают путь для мирных, доверчивых, дружеских отношений между воспитывающими и воспитуемыми и невольно приучают учащихся следить за сцеплением причин и следствий. Но этой системе присущи и значительные недостатки: 1) следствия поступков могут во многих случаях быть несоизмеримыми с самими действиями, а

потому и неудобными в педагогическом отношении, например, когда дети по незнанию, по увлечению, по легкомыслию готовы бывают совершить действия, влекущие серьезный вред для их жизни, здоровья, нравственности, безопасности и благополучия других; 2) неблагоприятные следствия многих действий обнаруживаются не сейчас, а спустя долгое время, так что многие нехорошие действия оказываются как бы безрезультатными, что особенно нужно сказать про многие учебные упражнения (занятие грамматикой, особенно же правописанием, иностранным языком и многие другие); 3) положение родителей и педагогов до этой системы неестественно: они лишаются деятельного вмешательства в ход воспитания, они могут только предупреждать воспитываемого относительно последствий его поступков, затем должны оставаться лишь зрителями разворачивающихся на их глазах событий. Вследствие этого все воспитание превращается в чисто интеллектуальные холодные отношения воспитывающего к воспитываемому, участие сердца, любви, нежной заботливости о детях исключается, и, таким образом, эта естественная система воспитания превращается в неестественную, искусственную, только иного вида, другой формы, чем обычная система искусственных наказаний детей» [1. С. 619].

Спустя тридцать лет после публикации «Дидактических очерков» П. Ф. Каптерева к анализу идей Г. Спенсера о методе естественных последствий обратился Г. Г. Шпет в

работе «Герберт Спенсер и его педагогические идеи», которая была написана в 1913—1914 гг. и опубликована только в 2006 г.

Г. Г. Шпет значительно более сдержанно, чем П. Ф. Каптерев¹, оценивал педагогические взгляды английского педагога. Он писал о том, что, во-первых, «Спенсер не дает законченной и обоснованной системы педагогики»; что, во-вторых, «Спенсер обнаруживает непосредственное знакомство только с Локком... и очень поверхностное, из вторых рук, знакомство с некоторыми идеями Песталоцци, при полном непонимании их»; что, в-третьих, «у Спенсера никаких иных источников для того, чтобы говорить о воспитании, не было, кроме воспитаний о собственном воспитании»»; что, в-четвертых, не следует «преувеличивать роли эволюционной теории в педагогике Спенсера, так как что касается ее применения к методам воспитания, то оно по существу немного уходит вперед по сравнению с неопределенными положениями, например, Руссо, а по форме выражения бесконечно отстает от того же Руссо» [17. С. 112, 113, 114, 116].

Метод естественных последствий в изложении английского педагога Г. Г. Шпет оценивал крайне негативно, показывая, что «весь его смысл только в индивидуалистическом понимании Спенсером задач нравственного воспитания» [17. С. 132]. Г. Г. Шпет писал: «Прямолинейное и последо-

вательное утверждение и проведение «естественного метода», какое имеет место у Спенсера, есть не что иное, как чистый моральный нигилизм; ... такой нигилизм особенно ярко обнаруживает свою нигилистическую нищету, и вот Спенсеру приходится говорить о «доверии», «взаимном уважении», «дружбе» и т. п. Но где же это видано, чтобы «неумолимые» законы природы служили образцом для столь социальных чувствований?.. Главную ценность «естественного наказания» Спенсер полагает в том, что оно внушает идею справедливости. Но, во-первых, почему «естественность» более внушает эту идею, чем «сердечность»? Во-вторых, откуда у Спенсера уверенность, что дети «признают» справедливым то, что он, Спенсер, считает справедливым? В-третьих, почему нужно быть «справедливым»? И последнее — самое важное! Почему мы обязаны верить, что «справедливость» выше всего на свете? Но где тогда «нравственность», на которой он брался научить воспитывать?» [17. С. 134—135].

Даже столь краткий обзор подходов к оценке метода естественных последствий свидетельствует о всей его сложности, противоречивости и неоднозначности. К нему, несомненно, необходимо относиться очень взвешенно, что позволит избежать крайностей полного нигилистического отрицания и безусловного восторженного принятия. В современной литературе метод

¹ П. Ф. Каптерев педагогическим взглядам Г. Спенсера посвятил в 1879 г. специальную работу, в которой провел обстоятельный анализ его идей. См.: [2].

естественных последствий рассматривают в рамках парадигмы педагогики манипуляции (см., например: [9, 10. С. 147–148]). Однако, к сожалению, пока отсутствуют сколько-нибудь се-

рьезные попытки его осмысления в контексте проблем современного воспитания и поиска эффективных способов их решения.

Список литературы

1. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1982. — 397 с.
2. Каптерев, П. Ф. Спенсер как педагог и его русские критики / П. Ф. Каптерев // Народная школа. — 1879. — № 4. — С. 25–31.
3. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей. — М. : Изд. В. М. Саблина, 1906. — 313 с.
4. Компейре, Г. Герберт Спенсер и научное воспитание / Г. Компейре. — СПб. : Лань, 1903. — 512 с.
5. Корнетов, Г. Б. Герберт Спенсер / Г. Б. Корнетов // Лидеры образования. — 2007. — № 1. — С. 24–26.
6. Корнетов, Г. Б. Образование для жизни Герберта Спенсера / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2008. — № 3. — С. 47–50.
7. Корнетов, Г. Б. Педагогика Герберта Спенсера / Г. Б. Корнетов // Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое ; пер. с англ. М. А. Лазаревой. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — С. 9–10.
8. Корнетов, Г. Б. Педагогические идеи Г. Спенсера / Г. Б. Корнетов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — Вып. 18. — С. 16–23.
9. Корнетов, Г. Б. Педагогика манипуляции / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2006. — № 1. — С. 46–54.
10. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2008. — 272 с.
11. Корнетов, Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2007. — 167 с.
12. Медынский, Е. Н. История педагогики / Е. Н. Медынский. — М. : Просвещение, 1947. — 579 с.
13. Медынский, Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества / Е. Н. Медынский // Эпоха промышленного капитализма. — М. : Работник просвещения, 1929. — Т. II. — 408 с.
14. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч. — М. : Наука, 1981. — Т. 1. — 656 с.
15. Спенсер, Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Г. Спенсер ; пер. с англ. М. А. Лазаревой. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 288 с. (Новая педагогическая библиотека).
16. Формирование личности советского учащегося. — Волгоград : Перемена, 1978. — 186 с.
17. Шпет, Г. Г. Герберт Спенсер и его педагогические идеи / Г. Г. Шпет // Избр. психолого-педагогические труды. — М. : Российская политическая энциклопедия, 2006. — 529 с.