

УДК 371

**АНТРОПОПСИХОДИНАМІЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ
КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

Смолінська О. Є.

У статті здійснюється теоретико-методологічне обґрунтування антропо-психодинамічного підходу в дослідженні культурно-освітнього простору педагогічних університетів. Особливу увагу звернено на здобутки педагогічної антропології, у межах тематики встановлюються міждисциплінарні зв'язки педагогіки, менеджменту, організаційної психології.

Ключові слова: антропопсиходинамічний підхід, культурно-освітній простір, педагогічний університет, теоретико-методологічне обґрунтування.

В статье осуществляется теоретико-методологическое обоснование антропопсиходинамического подхода в исследовании культурно-образовательного пространства педагогических университетов. Особое внимание обращено на данные педагогической антропологии, в рамках тематики устанавливаются междисциплинарные связи педагогики, менеджмента, организационной психологии.

Ключевые слова: антропопсиходинамический подход, культурно-образовательное пространство, педагогический университет, теоретико-методологическое обоснование.

The article comprises theoretical and methodological bases of the anthropic-psychodynamic approach in the study of cultural and educational space of pedagogical universities. Particular attention is paid to the attainments of educational anthropology; within this framework interdisciplinary connections of pedagogy, management and organizational psychology are established.

Key words: anthropic-psychodynamic approach, cultural and educational space, pedagogical university, theoretical and methodological foundation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Антропізм як науковий підхід сформувався у фізичних науках, зокрема в космології, де його зміст полягає у тому, що спостережувані фізичні параметри Всесвіту залежать від нашого існування як спостерігачів, тобто у філософському контексті, природа як предмет дослідження і наукове знання є людиновимірними, відповідно, зміст наукового знання визначається не лише і не стільки природою, скільки соціальним, культурним контекстом одержання цього знання. При цьому якщо всі інші живі істоти є сформованими продуктами біосфери, вписані в певний біоценоз, займають у ньому власну визначену нішу, виконують свою функцію, то людина, поставши з біосфери, виходить за її межі, формує принципово новий шар буття – ноосферу, яка має свою власну логіку самоорганізації. Механізмом цієї самоорганізації та її середовищем є культура, що не задана людям, а твориться ними самими як істотами, які мають свободу волі. Водночас культура формує самих людей, своїх творців. Кожна конкретна людина може певною мірою відхилитися від якогось, хай не чітко, але певною мірою окресленого культурного зразка завдяки свободі своєї індивідуальної волі, але "в середньому" кожна особа завжди присутня в тому культурному потоці, що так чи інакше складається через злиття воль, прагнень, інтересів окремих людей, через задані зовнішні обставини колективного буття. Таким культурним зразком, у контексті цієї статті, є культурно-освітній простір педагогічного університету.

Антропопсиходинамічний підхід, пропонований як дослідницький та проєктивний щодо культурно-освітнього простору університету, полягає в тому, що організація-університет, розвиваючись, набуває своїх особливостей як в

індивідуально-одиночному сенсі, так і колективно-цілісному. Тобто університет смислово об'єднує певний тип освітніх закладів, формуючи спільні, історично сформовані та інституційно обумовлені характеристики культурно-освітнього простору, крім того, кожний університет, пройшовши певний шлях розвитку, здобуває власні, відмінні, риси, що виражаються не стільки зовнішньо, хоч і так теж, скільки внутрішньо – через генеровані, підтримувані і трансформовані культурні смисли, механізми, що забезпечують досягнення різними університетами реалізації одних і тих же чи подібних цілей. Динамічний же аспект підходу, в цьому контексті, визначає швидкість, частоту й рівень досягнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Сформульована проблема стосується пошуку нових методологій у педагогіці, чому присвячені праці Г. Васяновича, Н. Голованової, І. Зязюна, В. Краєвського. Тематика, пов'язана із залученням понять з різних наук у педагогічні дослідження, відображена в окремих публікаціях, найчастіше – в контексті інтегрованих навчальних курсів, тому дослідження, що стосується оновлення методологічного арсеналу педагогічної науки, – на часі.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічне обґрунтування антропо-психодинамічного підходу в дослідженні культурно-освітнього простору педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Обґрунтовуючи антропізм як методологічний підхід у дослідженні та проектуванні культурно-освітнього простору педагогічного університету, слід насамперед звернутися до праць основоположників філософської антропології, зокрема М. Шелера, який стверджував, що "тільки людина – оскільки вона є особистістю – може піднятися над собою як живою істотою і, виходячи з одного центру ніби по той бік просторово-часового світу, зробити предметом свого пізнання все, у тому числі і саму себе" [24, с. 150], а завдання філософської антропології виводив не зі "специфічних монополій, звершень, справ людини", в тому числі освіти [24, с. 152], а, навпаки, вважав, що совість, держава, мова і т. ін. впливають з людського буття. Близьким за духом до цього висновку є характеристика сенсу фізіологічних даних, що її дав у "Вченні про домінанту" О. Ухтомський: "В новій фізіології природно висвітлювати сенс морфологічних відомостей з динаміки речовини, а не навпаки... Означення поняття "орган" як... динамічного, рухливого діяча чи робочого поєднання сил для фізіолога надзвичайно цінне" [18, с. 72], у чому теж методологічно проявляється антропізм. У філософсько-антропологічній спадщині виділяємо висновки А. Гелена, який вбачав в існуванні соціальних інститутів культури занепад природних інстинктів [7], Х. Плєснера з його баченням людини як об'єкта і суб'єкта власного життя, що обумовлює сутність людини, пов'язаної з природою і вільної, народженої і сотвореної, самотньою і штучної водночас, при цьому культура і повинна стати предметом вивчення як специфічне вираження цієї життєвої єдності [16], Е. Кассірера та його єдиного світу культури [27], сформульованого Л. Феєрбахом головного завдання філософської антропології (відновити цілісність людини як її основну характеристику [20] – всі вони, осмислюючи місце і значення людини в бутті природи і соціуму, сходилися в думці про те, що завданням філософії є об'єднання завдань з вивчення життєвих, насамперед культурних, сфер людини і завдань зі збагнення їх сутності, тобто висвітлення того, як культура впливає на буття людини, яка сама ж її й створила з мовою, наукою, мораллю, міфами тощо. Інакше кажучи, завдяки антропному підходу можливо визначити принципи впливу культурно-освітнього простору університету на його творців – викладачів, студентів, адміністрацію, громаду і колективну особистість – університет – через вивчення впливу творців на нього, застосувавши як вимір людину. Визначальними у контексті обґрунтування методологічної сутності антропного підходу є висновки В. Вернадського про те, що "ноосфера є нове геологічне явище на нашій планеті. В ній людина вперше стає найкрупнішою геологічною силою. Вона може й повинна перебудовувати своєю працею і думкою ділянку свого життя, перебудовувати докорінно у порівнянні з тим, що було раніше" [6]. При аналізі методологічної придатності змісту антропії у дослідженні та проектуванні культурно-освітнього

простору університету доцільно також звернутися до надбань вітчизняної філософської антропології, у розвитку якої думки П. Юркевича про монаду, яка "є живим дзеркалом всесвіту; як вона відображається у всьому, так все відображається в ній: у станах цього найменшого атома можна прочитати все минуле і майбутнє світу" [25, с. 42], індивідуум, який і є тією монадою, та "два стани людського духу – визначеність ззовні і самовизначення – так само передбачають один одного, як прийняття результатів і самодіяльність, як рух від явища до сутності та від сутності до явища, як перехід від окремого випадку до загального правила і навпаки" [25, с. 14], простір, що і є розумом [25, с. 27]; П. Флоренського [21, с. 39] про те, що завданням філософської антропології є розуміння мети всього, що існує в людині, тобто самої людини; М. Бердяєва про трансцендентальність особистості, її наповнення універсальними цінностями [4, с. 319]; М. Лосського про організацію вдосконалення життя, завдяки якій творяться живі організми, "у які людина входить як елемент... держава, нація, народ є живою істотою вищого порядку" [14, с. 10], Тейяра де Шардена про світ як еволюційний процес, що розвивається у напрямі більшої складності, внаслідок чого еволюція підлягає законам не тільки природи, людина сама її спрямовує [23], Л. Гумільова про зв'язок генезису етносу та еволюції природи [8] відіграли серйозні ролі.

На думку С. Ячіна, "культурні та соціальні форми людського буття самореферентні: видимою чи прихованою основою для них слугує "уявлення себе". У змісті культурних процесів та соціальних інститутів безпосередньо виражається те, як бачиться (видимо) чи уявляється (приховано) людина сама по собі" [26, с. 127]. Саме в такому, перетворювально-визначальному, змісті впливу людини на її, в тому числі й природне, оточення полягає сенс антропності як методологічного підходу в дослідженні культурно-освітнього простору як трансцендентального вияву особистості.

Нерідко разом із антропністю як методологічним підходом філософами розглядається й антропологізм, причому його тлумачення, що перетинаються у точці антропоцентричності, стрімко розходяться у сфері концептуального застосування: від визнання його істинності філософією життя, екзистенціалізмом, ідеалістичними філософськими доктринами – до критики з боку матеріалістичного крила, звинувачень у розриві людської сутності на біологічну, соціальну, духовну складові. Зауважимо, що вітчизняна педагогічна думка радянського періоду не залишилася осторонь цієї дискусії, оскільки прагнення представників матеріалістичного табору осягнути космічно неосяжну природу людини, виділивши з неї матеріально пізнавані елементи, відкинувши душу як агностичну, суттєво вихолостили педагогічні концепції того часу. Зараз, хоча у практиці нерідко можна спостерігати прояви "психологічної сліпоты", обумовлені ухилом у протилежність, сучасна теоретична педагогіка прямує шляхом пізнання культурно-історичної сутності розвитку людини, чому зобов'язані активним розвитком педагогічна та психолого-педагогічна антропологія (Б. Бім-Бад, В. Максакова, Г. Коджаспірова, Ю. Салов та Ю. Тюнников та ін.). Важливо зауважити, що актуалізація педагогічної антропології відбувається не на порожньому місці, вона базується на людинознавчих працях К. Ушинського [19], Б. Ананьєва [1], П. Анохіна [2], О. Леонтьєва [12].

Надзвичайна важливість антропологізму як "філософської концепції, що вбачає у понятті "людина" основну світоглядну категорію та виходить з неї у поясненні природи і суспільства" [5, с. 41], полягає в тому, що, в аспекті людської діяльності (а В. Ведіпаніна як структурно-системну одиницю двосторонніх взаємовідносин "людина – світ" визначає саме активність), здатність до творення і руйнування, що рухає цивілізацією, втрачає стан рівноваги, що століттями підтримувався культурою та забезпечувався освітою. Таким чином, тільки їх олюднення, суб'єктивізація можуть підтримати людство тепер та прокласти дорогу в майбутнє. Тобто антропологізм, закладений в основу культурно-освітніх структур, впорядковує їх як системи.

Розуміння антропності як методологічного підходу щодо культурно-освітнього простору університету достатньо близьке до педагогічно-антропологічного, оскільки передбачає можливість цілісного вивчення істоти університету (наука,

викладання, учіння, управління, дизайн робіт, господарювання, маркетинг, архітектура тощо), таким чином, поєднується зі змістом психодинамічного підходу, суть якого полягає в тому, що організації можна вивчати тими ж методами, що і людей (М. Тевене, О. Смолінська), отже, антропосиходинамічний підхід обґрунтовує розуміння органічної totoжності університету людині, є не тільки шляхом з'ясування зв'язку між особистістю та організацією – педуніверситетом, а й, об'єднуючи їх за ознакою єдності сутності, методологічно обумовлює цілісність університету, органічне зрощення культурно-освітнього простору та особистості, задіюючи екзистенційні механізми їх функціонування на свідомому рівні учасників взаємодій, долаючи відчуженість, що вербалізується через вживання займенників "ми" та "вони". Саме університет (по суті – його культурно-освітній простір), що має власне обличчя, створене сотнями років та поколінь викладачів і студентів, протягом останнього тисячоліття, за словами А. Барбляна (колишній віце-секретар конференцій ректорів, президентів та віце-канцлерів університетів Європи), разом із церквою, залишався здатним відповідати на найбільш актуальні запити сучасності: про сенс загальнолюдських цивілізаційних устремлень, їх регулятори, комунікатори, інтегратори [3, с. 9]. Логіка антропності, що змістово об'єднує культурно-освітні простори міста, країни, континенту (наприклад, університети Львова, України, Європи), у свою чергу, не знеособлює існуючу освітню традицію ні в професійно-культурному аспекті, залишаючи можливості для розвитку педагогічних, медичних, політехнічних та ін. університетів, ні в національно-культурному, тому що забезпечує триєдність їх [університетів] антропосоціокультурної природи.

Вирішення завдань проектування щодо культурно-освітнього простору педагогічного університету не може бути зреалізоване лише завдяки механічному перенесенню створених зразків на реальні умови, оскільки, якщо уявити здійсненність цього, то результатом стане зупинка поступу не тільки університетської педагогічної освіти, а й пов'язаних із нею дошкільної, загальношкільної, позашкільної, професійної тощо. Через це необхідне застосування міждисциплінарних підходів, які профілактують "близькозорий педагогічний емпіризм" [10, с. 3], за висловом В. Зеньківського, який, аналізуючи софійні підходи в розумінні світу, зауважує, що, крім гносеологічного, космологічного, натурфілософського та естетичного аспектів світорозуміння, є ще п'ятий, антропологічний, зміст якого полягає в тому, що жива, творча, ідеальна у своїй незалежності від простору і часу основа світу – людство в цілому, в його єдиносущності – "розкривається в єдності розуму, духовних начал, у природній соціальності, завжди спрямованій від малих об'єднань до ширших, аж до загальнолюдськості, – вся ця єдність не є результатом біологічної чи психофізичної однорідності людства, вона глибша і не може бути виведена звідти, бо стосується сфери розуму, смислів, сфери цінностей... людство в цілому є певною Великою Істотою (Grand Etre O. Конта)" [10, с. 87–88].

Об'єктивно зумовлена депсихологізація педагогічних наук (згідно з О. Г. Асмоловим – вияв "культури корисності" в культурно-історичній психології), прискорившись одночасно із поділом наукових спеціальностей, що триває досі, набувши значних масштабів щодо педагогіки, гальмує розвиток як психологічних, так і педагогічних наук, які втратили не лише тематику, а й глибину погляду, потужний інструментарій. Опираючись на визначення наукової дисципліни, дане О. П. Огурцовим, де вона характеризується як форма систематизації знання, що передбачає його інституціоналізацію, прийняття норм та ідеалів дослідження, формування наукової спільноти, специфічного типу наукової літератури, а також організацій, відповідальних за освіту й підготовку кадрів [15, с. 6–7], можемо підсумувати, що педагогічний університет є центральним осередком становлення педагогіки як наукової дисципліни, саме у його культурно-освітньому просторі відбувається соціалізація результатів дослідження, їх перетворення на зразки для підручників і для системи освіти в цілому. Таким чином, відсування на другий план психологічних підходів у педагогічній науці є наслідком відповідних процесів у культурно-освітньому просторі педагогічного університету, ще одним результатом причинно-наслідкового типу яких є депсихологізація навчально-виховного процесу в цілому.

Вищенаписане аргументує методологічний характер антропологічних підходів у педагогіці, одним із варіантів яких є антропсиходинамічний підхід у дослідженні та проектуванні культурно-освітнього простору педагогічних університетів, що представлений як вияв "полюсу культури гідності" в руслі культурно-історичної психології – дисципліни, предметом якої є розуміння механізмів перетворення культури на світ особистості та народження культури у процесі розвитку особистості (О. Г. Асмолов). Завдяки антропсиходинамічному підходу як методологічному в дослідженні культурно-освітнього простору педагогічного університету відкриваються нові можливості не тільки для педагогіки, а й для антропології, психології, соціології, етнографії, лінгвістики тощо.

У контексті розуміння колективу (педагогічного чи студентського) як психосоціокультурних корпорацій дослідниками у царині педагогіки визнається існування квазісоціальних єдностей – соціально-психологічного клімату, інформаційного, комунікативного простору, корпоративної культури, що характеризуються спрямованістю, об'єднаністю діяльності.

Педагогічний університет як цілісність, спрямована на певну мету, вибудувана як спеціально структурована та координована система, призначена для певного виду діяльності (у першу чергу – освітньої) та пов'язана із навколишнім середовищем [9, с. 16], може розглядатися як організм, отже, до неї застосовні положення антропології та психології. Український філософ-історик Д. І. Чижевський у праці "Культурно-історичні епохи" писав, що прагнення "історичної науки подати цілісну і заокруглену характеристику епохи так само виправдане, як стремління подавати заокруглені, суцільні характеристики окремих осіб" [22, с. 7], при цьому завданням історика, на його думку, є встановити стилістику історії культури, відкрити цілісність образу епохи, що співзвучно із тезою Л. Феєрбаха про місію філософа – відновлення цілісності людини, як і для організаційного антрополога в педагогічних дослідженнях важливо створити цілісний образ культурно-освітнього простору університету.

Проводячи, в аспекті психодинамічного підходу, паралель між пошуком образу університету, його зібраного, цілісного культурно-освітнього простору, ще раз звернемося до положень психології пізнання, сформульованих О. Леонтьєвим, у тому числі – до поняття образу світу, яке він пояснює як єдність тривимірного простору, фактора часу як четвертого виміру і створеного суспільною практикою п'ятого – квазівиміру – поля значень [13], таким чином, структурно об'єднуючи особистісний образ світу й образ культурно-освітнього простору університету, розширюємо можливості дослідження останнього у напрямі процесів смислотворення, отже, й генерування цілей, цінностей, установок та їх перенесення у професійно-особистісні структури завдяки процесам соціалізації та ідентифікації. Продовжуючи пошук обґрунтування доцільності такого підходу, погоджуємось зі структурним підходом В. В. Сидорової, згідно з яким пошук структури свідомості приводить до розуміння, що і "квант" як умовна метафорична одиниця свідомості, і "хвиля" як акт свідомості опосередковані культурою, а "в сукупності цей феномен опосередкування змістів та процесів свідомості може бути названим культурою роботи свідомості" [17, с. 79], що структурно об'єднує індивідуальну та колективну свідомість, уніфікує предмет дослідження (культурно-освітній простір університету чи, наприклад, професійну культуру педагога), фокусуючи його в цій точці [свідомості]. На продовження вищезазначеного структурного підходу в М. Коула, який на основі вивчення мислення та культури виокремив біологічний, соціологічний, психологічний, антропологічний та лінгвістичний підходи [11, с. 24–44], описано також функціонально-системний підхід, у рамках якого вчений, як і Л. Виготський, співвідносить організацію вищих психічних функцій та умови їх формування – порізному вибудувані суспільні практики тієї чи іншої культури [11, с. 46]. Таким чином, ґрунтуючись на результатах аналізу літератури, вважаємо можливим застосування антропсиходинамічного підходу для вивчення та проектування явищ культури, зокрема, культурно-освітнього простору педагогічного університету.

Громіздкість низки соціологічних інструментів, досить популярних серед педагогів-дослідників, хоча й сприяє достатньо вичерпному вивченню різних

суспільних явищ, дисонує зі своєю рідною "камерністю" культурно-освітніх процесів, показує тільки найбільш очевидні результати, особливо в педагогічній університетській освіті (в т. ч. через ефект "досвідченості у тестуванні"), тому антропологопсиходинамічний підхід, з його індивідуальним виміром, видається перспективним.

Висновки і перспективи подальших досліджень:

1. Культурно-освітній простір педагогічного університету можна ототожнити із соціальною одиницею (самим закладом); у такому разі доцільним буде застосування антропологопсиходинамічного підходу до його [простору] аналізу.

2. Антропологопсиходинамічний підхід до вивчення культурно-освітнього простору передбачає врахування фактора спільної еволюції педагогічного університету та його культури, отже, враховує можливість структурування та логічної єдності життя цього навчального закладу за аналогією до життя іншої соціальної одиниці – особистості; дослідження внутрішніх механізмів діяльності та її зовнішніх виявів із застосуванням антропологічних та психологічних теорій.

3. Культурно-освітній простір, отже, й педуніверситет, існують у певних зовнішніх умовах, як і особистість, тому існує прямий та зворотний зв'язок між внутрішньою системою цінностей та пріоритетами освітньої культури суспільства. Тип цього зв'язку характеризує соціальну інтегрованість педагогічного університету та рівень його взаємодії з оточенням, його механізмом є трансцендентальність культурно-освітнього простору як вияв антропності.

Перспектива подальшого дослідження цієї тематики полягає в тому, що завдяки розробці практичних методик досліджень організацій-університетів та квазікультурних формацій (наприклад, культурно-освітнього простору педагогічного університету) на основі антропологопсиходинамічного підходу збагатить інструментарій дослідника практичними, перевіреними часом і досвідом методиками.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / Пётр Кузьмич Анохин // Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М. : Медицина, 1975. – С. 17–62.
3. Барблян А. Европа и университеты / А. Барблян // Вестник высшей школы: Alma mater. – 1991. – № 7. – С. 9–17.
4. Бердяев Н. А. Человеческая личность и сверхличностные ценности / Николай Александрович Бердяев // Современные записки. – 1937. – № 44. – С. 319–332.
5. Вединапина В. А. Антропологизм как методология научного познания соотношения "человек – мир" [Електронний ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2006. – № 1. – С. 41–42. – Режим доступа: www.science-education.ru/9-43. – Назва з екрана.
6. Вернадський В. І. Кілька слів про ноосферу [Електронний ресурс] / Володимир Іванович Вернадський. – Режим доступу: <http://www.valeolog.com/noosphre.htm>. – Назва з екрана.
7. Гелен А. О систематике антропологии / Арнольд Гелен // Проблема человека в западной философии : переводы / сост. и посл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. – М. : Прогресс, 1988. – С. 151–201.
8. Гумилёв Л. Н. Этносфера: история людей и история природы / Лев Николаевич Гумилёв. – М. : Экопрос, 1993. – 544 с.
10. Дафт Р. Организации : учебник для психологов и экономистов / Ричард Дафт. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.
11. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Василий Васильевич Зеньковский. – Клинтон : Фонд "Христианская жизнь", 2002. – 271 с.
12. Коул М. Культура и мышление : психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер. – М. : Прогресс, 1977. – 259 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

14. Леонтьев А. Н. Образ мира / Алексей Николаевич Леонтьев // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–261.
15. Лосский Н. О. Техническая культура и христианский идеал / Николай Онуфриевич Лосский // Путь. – 1928. – № 9. – С. 3–13.
16. Огурцов А. П. Дисциплинарная структура науки. Её генезис и обоснование : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора философ. наук : спец. 09.00.01 "Диалектический и исторический материализм" / Огурцов А. П. – М., 1988. – 51 с.
17. Плеснер Х. Ступени органического и человек: введение в философскую антропологию / Хельмут Плеснер ; пер. с нем. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 368 с.
18. Сидорова В. В. Культура образа. Крос-культурный анализ образа сознания / Варвара Владимировна Сидорова. – Харьков : Гуманитарный центр, 2012. – 220 с.
19. Ухтомский А. А. Избранные труды / Алексей Алексеевич Ухтомский. – Л. : Наука, 1978. – 358 с.
20. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
21. Фейербах Л. Вопрос о бессмертии с точки зрения антропологии / Людвиг Фейербах // Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2 т. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1955. Т. 1. – 1955. – 676 с.
22. Флоренский П. А. У водоразделов мысли / Павел Александрович Флоренский. – М. : Правда, 1990. – 447 с.
23. Чижевський Д. Культурно-історичні епохи / Дмитро Іванович Чижевський. – Авсгбург–Монреаль, 1978. – 16 с.
24. Шарден Т. Феномен человека / Тейяр де Шарден. – М. : Прогресс, 1965. – 296 с.
25. Шелер М. Положення людини в космосі / Макс Шелер // Читанка з філософії : у 6 кн. – К. : Довіра, 1993. Кн. 6 : Зарубіжна філософія ХХ століття. – 1993. – С. 146–152.
26. Юркевич П. Д. Идея / Памфил Данилович Юркевич // Юркевич П. Д. Философские произведения. – М. : Правда, 1990. – С. 9–68.
27. Ячин С. Е. Антропологический принцип и идея образования (продолжение) / Сергей Евгеньевич Ячин // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 127–129.
28. Cassirer E. An essay on man. An introduction to a philosophy of human culture / Ernst Cassirer. – Yale University Press, 1972. – 237 p.