

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.11

И. В. Ульянова⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя,
Москва, Российская Федерация.*

E-mail: iva2958@mail.ru

Исторические этапы становления педагогике смысложизненных ориентаций

Поступила в редакцию / Received 14.01.2021

Поступила после рецензирования / Revised 13.07.2021

Принята к публикации / Accepted 14.07.2021

Аннотация. В условиях постиндустриального общества, отягощенного проблемами глобализма, либерализма, абсолютного технократизма, культом философии постмодернизма (ризомы, сарказма), прагматизма, индивидуализма, дезинтеграцией общественных отношений, личность сталкивается с вопросами экзистенциального вакуума, фрустрации, утраты смысла жизни. Наиболее остро их переживают несовершеннолетние, не имеющие необходимого опыта, актуальных знаний для формирования навыков самоопределения, жизнотворчества, целеполагания. Анализ отечественной педагогической теории и практики, прогрессивных педагогических концепций зарубежья показывает, что именно педагогические условия образовательных организаций обладают ресурсом, способным эффективно содействовать подросткам, юношеству в выборе конструктивного жизненного пути, в осознанном формировании гуманистических смысложизненных ориентаций. Разработанное самостоятельное педагогическое направление — педагогика смысложизненных ориентаций — мобилизует усилия всех субъектов образовательной организации для сопровождения несовершеннолетних в эпоху постиндустриализма. В статье подчеркивается закономерность появления педагогике смысложизненных ориентаций в контексте развития гуманистической педагогике как научной гуманитарной области и конкретизированы ее исторические этапы, это: I. Донаучный педагогический (Античность — XVII в.). II. Научно-фрагментарный (имманентный, авторский: XVII — начало XX в.). III. Сепаратный (1917–1991 гг.). IV. Научно-системно-локальный (1991 г. — по настоящее время). Цель статьи — представить ретроспективное теоретическое обоснование базовых положений педагогике смысложизненных ориентаций. Исследование

проведено на основе интегративного (в совокупности — системного, целостного, аксиологического, культурологического) подхода; использованы методы компаративистского анализа, дифференциации, дедукции, обобщения. Результаты заключаются в фиксации закономерного появления и развития в лоне гуманистической педагогики самостоятельного педагогического направления, обладающего актуальными принципами организации образовательного процесса, отвечающего вызовам времени.

Ключевые слова: педагогика смысложизненных ориентаций; гуманистическая педагогика; риски постиндустриального общества; постмодернизм.

I. V. Ulyanova⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Moscow University of Russia named after V. Ya. Kikotya,
Moscow, Russia.*

E-mail: iva2958@mail.ru

Historical stages of the formation of pedagogy of life-meaning orientations

Abstract. In the conditions of a post-industrial society, burdened with the problems of globalism, liberalism, absolute technocratism, the cult of the philosophy of postmodernism (rhizome, sarcasm), pragmatism, individualism, the disintegration of social relations, the individual faces the issues of an existential vacuum, frustration, loss of the meaning of life. They are most acutely experienced by minors who do not have the necessary experience, relevant knowledge for the formation of self-determination skills, life creation, goal setting. The analysis of the Russian pedagogical theory and practice, progressive pedagogical concepts of foreign countries shows that it is the pedagogical conditions of educational organizations that have a resource that can effectively assist adolescents and youth in choosing a constructive life path, in the conscious formation of humanistic life orientations. The developed independent pedagogical direction—pedagogy of life-meaning orientations—mobilizes the efforts of all subjects of the educational organization to accompany minors in the era of post-industrialism. The article emphasizes the regularity of the emergence of pedagogy of life-meaning orientations in the context of the development of humanistic pedagogy as a scientific humanitarian field and specifies its historical stages, these are: I. Pre-scientific pedagogical (Antiquity – XXVII century). II. Scientific-fragmentary (immanent, author's: XVII century – the beginning of the XX century). III. Separate (1917–1991). IV. Scientific-system-local (1991 – to the present). The purpose of the article is to present a retrospective theoretical justification of the basic provisions of the pedagogy of life — meaning orientations. The study was conducted on the basis of an integrative (in the aggregate — a systematic, holistic, axiological, cultural) approach; methods of comparative analysis, differentiation, deduction, generalization was used. The results consist in fixing the natural appearance and development of an independent pedagogical direction in the bosom of humanistic pedagogy, which has relevant principles of organizing the educational process that meets the challenges of the time.

Keywords: pedagogy of life-meaning orientations; humanistic pedagogy; risks of post-industrial society; postmodernism.

Введение

Появление любого актуального направления педагогики обусловливается теми проблемами общества, которые выступают в виде запроса общества на реализацию идей, технологий, способных в определенной мере стабилизировать образовательный процесс и общество, гармонизировать детско-взрослые отношения, развитие конкретной личности ребенка, педагога. Педагогика смысложизненных ориентаций — научное педагогическое направление [Ульянова, 2015; Ульянова, 2021], которое зародилось в конце XX — начале XXI в., когда в России произошла смена политико-экономических систем, что во многом дезориентировало общество в идейных приоритетах, обострило проблему смысложизненной неопределенности граждан [Чудновский, 2015; Чудновский, 2021]. Тогда как в психологическом контексте, утверждает А. А. Деркач, «феномен смысла жизни субстанционален: он является особым психическим образованием, имеющим свою специфику возникновения, свои этапы становления. Приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, он может существенно влиять на жизнь человека. Смысл можно рассматривать как некий “буферный механизм”, не допускающий одностороннего подчинения “внешнему” и вместе с тем препятствующий превращению человека в раба собственных потребностей и влечений» [Деркач, 1999, с. 119].

В социокультурном плане в постсоветский период страна стала представлять собой аномичное пространство, что, по Э. Дюркгейму [Дюркгейм, 1996], означает кризис ценностей, их рассогласованность, который только усиливается со временем в процессе развития капиталистического общества. «В результате этих процессов дезинтеграция одерживает верх над интеграцией. На смену традициям коллективизма и чувствам солидарности пришли отношения, основанные на идеологии и психологии индивидуализма, следствием чего стала утрата индивидом смысложизненных ориентиров» [Напсо, 2017, с. 23].

В целом вхождение России в постиндустриальный формат [Емелин, 2010; Коломыц, 2015; Хайек, 2017] привело к иррадиации в стране философии постмодернизма, в рамках которой Ж. Делёз и Ф. Гваттари предлагают интерпретировать мир как ризому (от *франц.* rhizome — корневище), — «она сделана не из единиц, а из измерений, или скорее, из подвижных направлений. У нее нет ни начала, ни конца, но всегда середина, из которой она растет» [Делёз и Гваттари, 2010, с. 37]. В этих условиях «мир стал хаосом» [Делёз и Гваттари, 2010, с. 11].

А. Панарин следующим образом характеризует мировую культуру начала XXI в.: идет движение от мира разума и детерминизма Просвещения к постмодернистскому «глобальному проекту», который «прямо направлен на то, чтобы уничтожить онтологическую и моральную волю в культуре — то, что обязывает знаки культуры соответствовать законам действительности или нравственным законам» [Панарин, 2003, с. 275].

Педагогический аспект в указанных условиях, регламентирующий развитие системы отечественного образования, соответственно представляет собой неоднозначное явление (ей навязываются манипулятивизм, культ свободы в ущерб обязанностям, абсолютизация прогрессивизма и пр.) [Завьялов, 2015]. В частности, российским законодательством актуализируется идея реализации принципов гуманистической педагогики (Национальная доктрина образования в Российской Федерации¹; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»²). Тогда как в условиях глобальной цифровизации, технократизации, ультралиберализма предлагается принять филогенетическую и онтогенетическую реконструкцию общества, человека. Так, А. М. Кондаков и др. фетишизируют следующие «позитивные» приоритеты современного ученика в киберпространстве: абсолютную прогматичность, независимость, требовательность, предприимчивость [Кондаков, 2019]. Данный социокультурный дискурс провоцирует высокий уровень отклоняющегося поведения несовершеннолетних, что выражается, в частности, в «противоправных действиях, совершаемых несовершеннолетними», расширении спектра аддикций [Демидова-Петрова, 2014; Простакишина, 2019; Яковлева, 2014; Busching, Krahé, 2017; Jin et al., 2016].

В итоге выявляется необходимость реновации в современном, постиндустриальном, обществе, педагогическом пространстве гуманистических идей, концепций как жизнеспасающих, эволюционных по своей сути. Однако в подавляющем большинстве случаев, судя по научным источникам, помощь подрастающему поколению в решении смысложизненной проблематики предлагается преимущественно на уровне правового, социологического, девиантологического, психологического, психотерапевтического аспектов (в связи с этим весьма значимой сегодня является позиция А. Баттиани, Е. Лукас [Batthyany and Lukas, 2020] — продолжателей идей В. Франкла [Франкл, 1997], — отраженная в книге «Преодоление безразличия. Нахождение смысла во время перемен». В свою очередь, в отечественной педагогике выявляется значительный ресурс для организации системного смысложизненного сопровождения детей, подростничества, юношества.

В связи с вышесказанным целесообразно провести ретроспективный анализ развития гуманистической педагогики с опорой на труды Я. А. Коменского [Коменский, 1982], К. Д. Ушинского [Ушинский, 1948–1952], Р. Штейнера [Steiner, 1919], А. С. Макаренко [Макаренко, 1971], В. А. Сухомлинского [Сухомлинский, 1979–1981] и др. с центрацией на аспекте смысложизненной,

¹ Российской Федерации от 04.10.2000 № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Постановление Правительства Федерации] [Электронный ресурс] // Российская газета. 2020. 11 октября. URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 14.02.2021).

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 14.02.2021).

рефлексивно-деятельностной, экзистенциальной проблематики в образовательной сфере, что в XXI в. отражено в трудах О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюка [О. С. Гребенюк и Т. Б. Гребенюк, 2019], М. И. Рожкова и Т. Н. Сапожниковой [Рожков и Сапожникова, 2010], И. В. Ульяновой [Ульянова, 2015; Ульянова, 2021], В. Э. Чудновского [Чудновский, 2015; Психология смысла жизни..., 2021], А. В. Шершневой [Шершнева, 2001] и др., позволяющих актуализировать значимые и эффективные ресурсы воспитания и обучения личности с гуманистической позицией.

Цель исследования: обосновать историческую обусловленность появления и развития педагогики смысложизненных ориентаций.

Задачи исследования: 1) оформить периодизацию развития педагогики смысложизненных ориентаций; 2) раскрыть педагогическую сущность каждого этапа предистории педагогики смысложизненных ориентаций; 3) представить краткую характеристику положений педагогики смысложизненных ориентаций.

Методологическим основанием работы стал системно-интегративный подход, на основе которого раскрывается связь методологических уровней педагогического знания (философского, общенаучного, конкретно-научного, технологического),

Методы исследования. Для раскрытия содержания статьи были использованы следующие методы: сравнительно-исторический анализ педагогического наследия; синтез отдельных педагогических направлений; дедукция как движение от общих философских вопросов к частным педагогическим; индукция как возможность нахождения на основе существенных признаков явлений общего; формализация итогов последовательных рассуждений, протекающих в логической форме на основе понятий, выводов.

Результаты исследования. Исторически педагогическая ретроспектива этапов становления педагогики смысложизненных ориентаций выглядит, на наш взгляд, следующим образом.

I. *Донаучный педагогический этап:* Античность – XXVII в.

II. *Научно-фрагментарный (имманентный, авторский) этап:* XVII – начало XX в.

III. *Сепаратный этап* (1917–1991 гг.) как синтез научно-системного (социалистические государства) и научно-фрагментарного (капиталистические государства) этапов.

IV. *Научно-системно-локальный этап:* 1991 г. – по настоящее время. Представим обоснование выдвинутого воззрения, предварительно уточнив, что каждый период, весьма масштабный темпорально и многоплановый по содержанию, обоснованно имеет свои субэтапы, специфику отношений философии, психологии и педагогики. В данной статье обозначены максимально обобщенные исторические генерации.

Донаучный этап педагогики поливариантен. Вместе с тем он стал уникальной предтечей научного педагогического знания в целом и педагогики

смысложизненных ориентаций в частности, ибо уже в период Античности (конец VII в. до н. э. – V в. н. э.) философией был дан импульс моральной антиномии в подходе к смыслу жизни человека (Сократ, Платон, Аристотель и др. [Хрестоматия по философии, 2001]). Античный классический идеал человека выражен через идею калокагатии как единства «прекрасного», «хорошего» и «полезного» (для души). В ней обосновывались фундаментальные, слитые в неразрывное единство категории философии: добро, истина, красота, — были актуализированы вопросы нравственного идеала [Лосев, 1994].

Благодаря античной культуре европейская цивилизация продвигалась к идеям свободы, демократии, образования подрастающего поколения [Антология мировой философии, 1969]. Платон, размышляя о смысле жизни, подчеркивал, что это самосовершенствование человека во всех направлениях: физическом, психическом, умственном, духовном, это стремление к самосовершенствованию [Хрестоматия по философии, 2015a]. Сущность блага Аристотель определял через мораль и нравственность, самоосознание человеком себя как гражданином своей страны [Аристотель, 1978, с. 265].

В период Средневековья (конец V – начало XVII вв.) европейской религиозной мыслью утверждалась идея теоцентризма (христианства), в контексте которой развивались два направления: католическое и православное. При их очевидной субстанциальности прослеживаются общие тенденции; в частности, узурпация церковью государственной власти и укрепление сословности, абсолютизация религиозного догматизма, унификация общественной жизни с ориентацией на церковные каноны. Посредством проповедей, религиозных праздников и пр. смысл жизни человека определялся как стремление к очищению от греха, вечное покаяние, отказ от личной свободы; культивировалась этика смирения, аскезы (но при этом указывалось на то, что сам человек богоподобен; после Страшного суда тот, кто вел праведный образ жизни, будет бессмертен). Педагогическая мысль, образование данного периода было полностью подчинено церкви, носило дискриминационный характер, отличалось догматизмом, формализмом, упрощенным содержанием [Джуринский, 2020].

Формирование в эпоху Возрождения (XIV–XVII вв.) светской культуры раскрыло новый тип мировоззрения — антропоцентрический, согласно которому человек предстает как центр и высшая цель мироздания. Именно в данный период, при сохранении религиозной терпимости, развивается гуманизм — особое миропонимание, подчеркивающее индивидуальную ценность свободного человека, осознающего себя творцом собственной судьбы, культуры. Такой человек постепенно начинает восприниматься как личность (Монтень и др. [Хрестоматия по философии, 2015b]). В данный период смысложизненные ориентиры человек связывает с собственным бытием, земными целями, строя жизнь не по законам Космоса, Природы, Бога, а по создаваемым им законам, особое место в данном случае приобретают идеи образования, гуманизма

в педагогике — Витторино да Фельтре и др. [Ревакина, 2015]. Однако сама педагогика еще не оформилась в качестве самостоятельного научного вектора.

Научно-фрагментарный (имманентный, авторский) *этап* связан с началом систематизации педагогического знания на гуманистической мировоззренческой основе. В научных трудах Я. А. Коменского (XVII в.) раскрываются просветительские идеи, которые представлены как базис гуманистической педагогики. Помимо оформления системы организации учебного процесса, учитывающего психологические закономерности освоения учениками научных знаний, формирования умений, навыков, ориентированного на их возрастные возможности и потребности, Я. А. Коменский обратился к педагогическим основам развития личности ребенка: принятия его индивидуальности в образовательном процессе, необходимости родительской, учительской заботы о подопечных. Смысл жизни человека он видел в саморазвитии, «совершенствовании человеческой природы» [Коменский, 1982; с. 384]. Научная позиция Я. А. Коменского стала вызовом апологетам церковной средневековой школы, где идеалом был управляемый, покорный ученик, не имевший возможности для творческого развития.

До начала XX в. в европейской цивилизации, в западноевропейском обществе гуманистические педагогические идеи были связаны с вопросами самоанализа ребенка (Дж. Локк [Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1971]), его свободы выбора (Ж. Ж. Руссо [Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1971]), определения смысла жизни как общественной полезности, патриотизма, счастья на основе связи обучения, воспитания с жизнью (Вольф, Кампе [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]), самораскрытия личности в образовательном процессе (Песталоцци, Фребель и Дистервег [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]), принятия ребенка с его индивидуальностью, жизненными перспективами (Белл, Вебер, Дьюи, Лай и др. [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]).

Педагогическая мысль в России в период XIX в. не была однозначной, однако в рамках различных течений превалировала идея гуманизации детско-взрослых отношений, благодаря чему в условиях физической, духовной свободы ребенок обретал право, в том числе, на самостоятельный поиск смысла жизни (Белинский, Писарев [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]). В статье «Вопросы жизни» Н. И. Пирогов [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012, с. 115–134], пожалуй, впервые в контексте педагогического знания напрямую актуализировал экзистенциальный запрос воспитанию: необходимо научить ребенка «быть человеком», помочь постичь ему «цели бытия» при обязательном самосовершенствовании педагога. К. Д. Ушинский подчеркнул ведущую роль «нравственного элемента в русском воспитании» [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012, с. 115–134], благодаря чему в человеке формируется нравственное

достоинство, развиваются его духовные стремления, согласованные с нравственностью общества [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012, с. 179–194]. С. С. Гогоцкий, называя педагогику «воспитательным образованием», отмечает, что она должна сосредоточиться на поиске тех средств, которые окажут содействие ребенку в саморазвитии, в его подготовке к самостоятельности, самодеятельности [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012, с. 242–294]. В трудах Д. И. Менделеева, В. П. Вахтерова, И. А. Ильина, Л. Н. Толстого и др. говорится о роли национальной культуры в процессе становления личности, гражданина [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]. С. Т. Шацкий на уровне теории и практики доказал значение социальной среды, коллективной деятельности для самореализации ребенка [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012].

В данный, весьма длительный временной период интерпретационное разнообразие феномена «смысл жизни» расширяется, что обусловлено появлением различных философских течений: было уточнено понятие суверенной автономной личности, способной опираться на собственные суждения (Вольтер, Кондорс и др. [Хрестоматия по философии, 2015b]). В свою очередь, Р. Декартом был зафиксирован новый тип человека — новоевропейского, особенность которого — способность осознавать собственную субъективность.

И. Кант раскрывал смысл жизни человека как готовность соблюдать нравственный закон, не обусловленный внешней целью, который был обозначен как «категорический императив» [Кант, 1965]; в работах Г. В. Ф. Гегеля говорится о личностной свободе как об осознании исторической необходимости, когда смысл жизни человека интерпретируется как стремление «осуществить, выполнить себя»; для Л. Фейербаха смысл жизни — это стремление к счастью на основе всеобщей любви людей друг к другу [Хрестоматия по философии, 2015b].

Представители неокантианства (Виндельбанд [Культурология..., 1995], Риккерт [Хрестоматия по философии, 2015b]) выявили решающую роль аксиосферы в развитии общества, в его возрождении. В свою очередь, Н. Гартман отметил ее синтезирующее значение: ориентируясь на нее, личность формирует себя как целостность [Хрестоматия по философии, 2015b].

Как показывает компаративистский анализ философских источников экзистенциального содержания (Кьеркегор, Камю, Сартр, Хайдеггер, Франкл, Ясперс и др. [Хрестоматия по философии, 2015b]), несмотря на амбивалентность многих научных позиций, философия экзистенциализма оказала беспрецедентное влияние на гуманизацию педагогики в течение XIX–XXI веков. Это связано с конкретизацией таких философско-психологических явлений, как эксклюзия человека от общества, от самого себя, утрата смысла жизни, вина, страх, одиночество, неопределенность выбора. Наряду с этим в контексте позитивного экзистенциализма утверждается значимость общения, творчества, целенаправленность, перспективы жизни.

В контексте диалектического материализма, марксизма подчеркивается социальная обусловленность личности, указывается на роль противоречий как на источник развития человека, его совершенствования (Маркс и др. [Хрестоматия по философии, 2015b]).

Сепаратный этап (1917–1991 гг.) отражает произошедшие в мире кардинальные изменения, когда появилось два типа собственности, общественных укладов, политических систем: капиталистической и социалистической [Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1971]. В связи с этим фактор системного гуманистического образования (с опорой на марксизм) впервые стал приоритетным в социалистической России, Советском Союзе, в странах социалистического лагеря. Главное различие систем образования заключалась, в том числе, в степени доступности образования, его целях, содержании, структуре. В период до Второй мировой войны в капиталистических странах сохранялось сословное, коммерческое образование, несмотря на определенные демократические тенденции в массовой школе. Гуманистические принципы обучения и воспитания реализовывались как авторские, экспериментальные проекты (С. Френе [Френе, 1990]; Р. Штайнер [Steiner, 1982] и др.), что касалось и дошкольного, и общего образования (Монтессори, Дьюи [Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1971]). Сущность этих принципов и их значение для отечественной педагогической мысли убедительно раскрыты в аналитических трудах Г. К. Селевко [Селевко, 1998], К. Е. Сумнительного [Сумнительный, 2013]. В то же время в советских школах решались не только учебные задачи научного уровня, но и воспитательные, — через формирование у учеников высокой нравственности, патриотизма, трудолюбия, этики и эстетики, интернационализма. Весьма значимо мнение С. Г. Новикова по поводу периода 1917–1930 гг. в СССР, названного им периодом форсированной модернизации, социального транзита, поиска новых ценностных ориентиров [Новиков, 2008]. В обществе культивировался идеал личности социоцентрического типа, согласующийся с ментальными запросами россиян. В системе образования свою эффективность доказали следующие доктрины: ясная концепция будущего, придающая деятельности созидательный смысл; ориентация повседневного поведения подрастающего поколения на высокий нравственный идеал; выдвижение идеи служения стране, человечеству; прогнозирование будущего как планирование воспитательной деятельности [Новиков, 2008]. Несмотря на частные проявления негативных ситуаций авторитарной педагогики марксистского толка (Гериле, Шулгин, Крупенина и др. [История педагогики и образования..., 2001]), что могло выражаться в поощрении соперничества, доносительства и др., в массовом порядке педагогический процесс в образовательных учреждениях разного типа отличался дружелюбием, творчеством, масштабной педагогической заботой, поддержкой, оптимизмом, ясными жизненными перспективами (Блонский, Крупская, Макаренко, Сорока-Росинский и др. [История педагогики и образования..., 2001]). Убедительная

состоятельность советской педагогики проявилась в период Великой Отечественной войны, когда вчерашние школьники, студенты демонстрировали массовый героизм на фронте, в тылу, сохраняя при этом высокий уровень гуманизма, духовности, нравственности. Тогда как в повседневной образовательной практике Германии, Италии 30-х гг. прошлого века была реализована авторитарная (расово-биологическая, классовая) педагогика [Баумлер³; Джентиле [Gentile, 1974] и др.], на базе которой было возвращено в своей массе антигуманистическое поколение; подавляющее большинство западноевропейских стран включились в войну против СССР в качестве гитлеровских союзников, ориентируясь на наживу, жестокость.

После завершения Второй мировой войны, со второй половины XX в., когда в западноевропейском мире индустриальная фаза развития общества сменилась постиндустриальной, философия постмодернизма как пессимистическая, деструктивная стала превалировать в гуманитарном дискурсе. Уже с 50-х годов К. Хорни [Хорни, 2016], В. Франкл [Франкл, 1997], Э. Фромм [Фромм, 2010] и др. указывали на обострение психологических проблем западного человека: он переживает одиночество, отчуждается от родового, коллективного, в итоге формируется невротичная, дезадаптированная в пространстве и во времени личность, не удовлетворяющая свои базовые потребности в любви, заботе, понимании. Наряду с этим В. Франкл обосновал феномен экзистенциального вакуума как «коллективного невроза нашего времени», как «личностную форму нигилизма, ибо нигилизм есть установка на то, что бытие не имеет смысла» [Франкл, 1997]. В условиях постиндустриализма, глобализма указанные тенденции усиливаются [Коломыц, 2015; Яковлева, 2014]. Системы образования в западноевропейском (капиталистическом) мире развиваются неравномерно, сохраняя сословность, хотя значительно повышается их финансирование, совершенствуются методики обучения, обращается внимание на достижения в области психологии, содействующей развивающей, коррекционной работе с личностью [Роджерс, 1994], ее нравственного совершенствования [Kohlberg, 1981] и др. (тогда как вопросы воспитания личности, ее смысложизненных ориентаций не становятся приоритетными).

В свою очередь, в поствоенное время отечественная педагогика наряду с педагогиками социалистических государств (Болгарии, Венгрии, Чехословакии и др.) активно развивалась в гуманистическом русле, акцентируя внимание на нравственном, гражданско-патриотическом, интеллектуальном, эстетическом, трудовом, физическом воспитании [Сухомлинский, 1979–1981], на обучении как синтеза точных и гуманитарных наук, прикладной сферы. Мировое значение в данный период приобрел феномен воспитательной

³ Баумлер А. Фрагмент из книги «Трактат по истории немецкого духа» (Берлин, 1937) [Электронный ресурс] // История пропаганды. URL: https://propagandahistory.ru/books/Dzhordzh--Mosse_Natsizm-i-kultura--Ideologiya-i-kultura-natsional-sotsializma/42 (дата обращения: 25.05.2021).

системы [Караковский и др., 1996], идеи которой были реализованы в педагогике сотрудничества [Амонашвили, 1989; Караковский и др., 1996; Ямбург, 2004 и др.]. В самом конце 80-х гг. XX в. по инициативе А. Г. Асмолова [Асмолов, 2011], И. В. Дубровиной [Дубровина и др., 1991] в отечественной системе образования дошкольного, школьного уровней началась апробация деятельности педагогов-психологов, социальных педагогов, что позволило в значительной мере актуализировать комплексное сопровождение личности, содействуя ей в интериоризации гуманистических ценностей, осознанности поведения, жизненных перспектив. Тем не менее некритичность, негибкость руководства СССР в последние десятилетия XX в. привели к экономическому дисбалансу, двойной морали в советском обществе и далее — к распаду страны, всей социалистической мировой системы, что крайне негативно сказалось и на отечественной системе образования, экстренно переводимой на рельсы постмодернизма, ультралиберализма (порождая в том числе беспрецедентный рост беспризорности, наркопотребления, правонарушений в среде несовершеннолетних, дезориентируя их в нравственных приоритетах).

Научно-системно-локальный этап (1991 г. — по настоящее время) для постсоветской России по своей сути является инволюционным (касаемо вектора формирования гуманистических смысложизненных ориентаций личности), как и для стран бывшего социалистического содружества, тогда как для стран изначально капиталистического пути развития этот этап остался непознанным на уровне массового образования. Сегодня в России это выражается в возвращении сословного образования, что нарушает в обществе принцип демократизма в коммерциализации дополнительного образования. В свою очередь, на первый взгляд, реализация подлинно гуманистического образования как системного, смысложизненно ориентирующего может быть воспринята на уровне скандинавских стран. Однако более глубокое изучение способов решения в них онтологических, поколенческих вопросов раскрывает тотальные антигуманистические риски, связанные с гендерной дезориентацией.

Вместе с тем в нашей стране уникальный опыт гуманистического воспитания подрастающего поколения предшествующих десятилетий и гуманистическое содержание фигурирующей законодательной базы в сфере образования, устойчивые гуманистические традиции национальной культуры позволяют направлять передовое педагогическое сообщество на организацию локальных образовательных пространств (на уровне класса / академической группы, школьной параллели / факультета, школы / образовательной организации высшего образования и пр.), где с учетом региональных особенностей в целостном педагогическом процессе будут системно реализовываться научно обоснованные воспитательные системы, содействующие воспитанникам, обучающимся в осознанном формировании гуманистических смысложизненных ориентаций.

Этому в значительной мере способствуют современные социально-философские труды современников. Так, в работах В. Г. Федотовой [Федотова, 2005],

Ф. В. Цанн-кай-си [Цанн-кай-си, 2007] и др. подчеркивается взаимообусловленность субъективного смысла жизни как цели бытия и постижения внешних отношений, мира в целом, на основе чего человек обретает силы для конструирования собственной целостности. Согласовывая субъективный и объективные миры, личность ориентируется на созидательную, творческую деятельность. Как показывает практика, значительную роль в этом играет междисциплинарный подход как устойчивый синтез педагогики, философии, психологии, культурологии. Это выражается в интеграции воспитания и обучения, приоритете в целостном педагогическом процессе вопросов онтологического, аксиологического содержания, в обязательном включении в повседневную жизнь школьников, студентов плановых социально-психологических занятий (в школе — с 1-го по 11-й класс), актуализации различных аспектов науки, культуры, права, искусства, труда. Это будет развивать их рефлексивные, эмпатийные, организаторские, креативные, коммуникативные способности (значимость которых в развитии личности, общества подчеркивали М. И. Рожков [Рожков, 2010], В. Франкл [Франкл, 1997], В. Э. Чудновский [Чудновский, 2015] и др. Наряду с этим для нас является важным понимание сущности гуманистической педагогики не только как сосредоточения на приоритете внутреннего, индивидуально-субъектного, субъективного начал, но и как готовности человека к трансценденции, выхода за пределы собственного Я ради заботы о ком-то, принятия на себя ответственности. Благодаря дерефлексии [Франкл, 1997] человек переключается с внимания к самому себе на те смыслы и ценности, которые он может воплотить в окружающем мире. В итоге крайне важный механизм рефлексии, который стимулирует развитие самосознания школьников, студентов, уравнивается дерефлексией (отходом от чрезмерной сосредоточенности на самом себе). Очевидно, что благодаря этому, осуществляя нравственный выбор, обусловленный конкретной целью, личность сможет более ответственно принимать решения, согласовывая собственные устремления с запросами общества. В данном случае, как считают А. Асмолов и М. Гусельцева, сам образовательный процесс обретает свойство «пространства возможностей», где раскрывается «человеческий потенциал» [Asmolov and Guseltseva, 2019a], а «парадигма технологии» меняется на «парадигму ценности» [Asmolov, Guseltseva, 2019b].

Даже частично представленные характеристики постиндустриального общества говорят о тревожных тенденциях, связанных с рисками формирования подростками, юношеством гуманистических смысложизненных ориентаций. «Феномен “смысложизненные ориентации обучающихся” — личностный педагогический конструкт с динамичными компонентами: структурным, содержательным, процессуальным. Структура смысложизненных ориентаций каузальна, трехэлементна: ценности жизни, цели жизни, ориентации. Содержание каждого элемента: ценности духовные (абсолютные) (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность) и эмпирические: феноменологически переживаемые на уровне типизированных социокультурных

смыслообразов (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество-Отечество, Досуг, Природа); цели — это будущее, переживаемое личностью на основе уверенности самостоятельно осуществлять жизненный выбор с ориентацией на смыслообразы; ориентации — обусловленный знаниями процесс самостоятельной деятельности обучающихся (самовоспитания, самообразования, саморазвития в условиях воспитания, обучения, развития) по достижению целей, освоению социоэкзистенциальных ролей на уровне Я-концептов: Я — сын (дочь), Я — ученик (ученица), Я — студент, Я — друг (подруга), Я — гражданин и проч. Формирование смысложизненных ориентаций обучающихся объединяет их самостоятельную деятельность и деятельность педагога, педагогического коллектива, семьи» [Ульянова, 2015].

Учитывая фиксируемые экзистенциальные, социокультурные, образовательные противоречия в российском обществе конца XX – начала XXI века, нами была разработана воспитательная система смысложизненного содержания, постепенно оформившаяся в самостоятельное педагогическое направление «педагогика смысложизненных ориентаций». Ее закономерности: в постиндустриальном обществе на фоне усиления экзистенциального вакуума личности и социальных рисков обостряются проблемы образования (воспитания, обучения, развития) личности, способной к формированию гуманистических смысложизненных ориентаций; образовательная система должна быть обеспечена теоретико-технологическим инструментарием, способствующим формированию смысложизненных ориентаций обучающихся, всех субъектов образовательного процесса как условию самореализации гуманно ориентированной личности, а также укреплению нравственного самосознания нации, сохранению национальной безопасности. Ведущие принципы педагогики смысложизненных ориентаций: онтологический, валеологический, гендерно-психологический, этико-эстетический, проориентационный, профилактический.

Дискуссионные вопросы, связанные с педагогикой смысложизненных ориентаций, охватывают, прежде всего, парадигмальные проблемы. В частности, в настоящее время в России, в развитых странах очевидно противостояние выявляемых в гуманистической педагогической парадигме направлений: рационально-этико-экзистенциального (подлинно гуманистического) и ультралиберального. Вместе с тем в нашей стране становится все более очевидным противостояние мнений апологетов традиционного воспитания подрастающего поколения, с одной стороны, и либерального, с другой стороны. В первом случае сохраняется идея субъект-субъектных отношений в образовательном процессе при ведущей организаторской роли педагога (наставника, старшего друга), когда в образовательных организациях обустройстваются локальные условия для личности, постигающей смысл бытия, интериоризирующей гуманистические ценности. Во втором случае — абсолютный детоцентризм нередко достигает уровня, когда педагог становится манипулируемым объектом со стороны обучающихся, их родителей, и реализует лишь образовательные услуги.

В итоге можно фиксировать проблему организации целостного образовательного пространства подлинно гуманистической направленности. Наряду с этим выявляется сложность в организации гуманистического, смысложизненного пространства для личности — сегодня оно отличается локальным характером, это могут быть семья, класс, школа, научный кружок, спортивная секция и пр. Очевидно, что чем более широки границы такого пространства, тем оно более эффективно и значимо для общества.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть:

- педагогика смысложизненных ориентаций — актуальное направление гуманистической педагогической парадигмы (рационально-этико-экзистенциального направления), содействующее подрастающему поколению в гармоничном развитии, эффективной социализации, педагогам — в конструктивном сотрудничестве с подопечными, профессионально-личностном росте в традиционном социокультурном контексте;
- главным педагогическим условием организации смысложизненного пространства личности несовершеннолетнего является гуманистическая педагогическая парадигма, воспитательная система семьи, образовательной организации, социума.

Литература

- Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 144–177.
- Антология мировой философии: в 4 т. / АН СССР, Ин-т философии; Философ. наследие; редколлегия: В. В. Соколов и др. Т. 1. Ч. 1. Философия древности и средневековья. М.: Мысль, 1969.
- Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978.
- Асмолов А. Г. Психологи должны быть активными участниками образовательного процесса // Учительская газета. 2011. № 40.
- Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2019. 410 с.
- Делёз Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения. Кн. 2. Тысяча плато. М.; Екатеринбург: У-Фактория, Астрель, 2010. 408 с.
- Демидова-Петрова Е. В. Показатели преступности несовершеннолетних и молодежи в российской Федерации // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2014. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-prestupnosti-nesovershennoletnih-i-molodezhi-v-rossiyskoy-federatsii>
- Деркач А. А. Проблемы смысла жизни // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 119–125.

- Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.
- Дюркгейм Э. О Разделении общественного труда // Западноевропейская социология XIX – начала XX веков / пер. с фр. А. Б. Гофмана. М.: Канон, 1996. С. 256–309.
- Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник для вузов: в 2 ч. Ч. 1. С древнейших времен до XIX века. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. 398 с. (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/451983>
- Емелин В. А. Лабиринты постмодернизма: идентификация ускользающего смысла // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. Т. 28. № 3. 2010. С. 65–75.
- Завьялов А. М. Проблемы образования в эпоху глобализации общества // KANT. 2015. № 1 (14). С. 51–52.
- История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Сфера, 2001. 512 с.
- Кант И. Критика практического разума // Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 4. Ч. 1. М.: Мысль, 1965. С. 269–270, 279–280.
- Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. 160 с.
- Коломыц Д. М. Влияние постмодернизма на эволюцию мировоззрения человека в культуре начала 21 века // Вестник КазГУКИ. 2015. № 1. С. 21–24.
- Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Коменский Я. А. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
- Кондаков А. М., Костылева А. А. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 4. С. 295–307. DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307
- Культурология. XX век: Антология / гл. ред. и сост.: С. Я. Левит. М.: Юрист, 1995.
- Лосев А. Ф. История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития. Кн. 2. М.: Искусство, 1994. 439 с.
- Макаренко А. С. Собрание сочинений: в 5 т. / под общ. ред. А. Терновского. Т. 5. М.: Правда, 1971.
- Напсо М. Д. Теория аномии Э. Дюркгейма и современность // Социодинамика. 2017. № 2. С. 22–30.
- Новиков С. Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсирования модернизации России (1917–1939-е годы): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2008. 43 с.
- Панарин А. Православная цивилизация в глобальном мире. М.: Эксмо, 2003. 544 с.
- Простакишина Ю. А. Деятельность сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних с группой подростков отклоняющегося поведения // Научное

- обозрение. Педагогические науки. 2019. № 3–1. С. 105–108. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1930>
- Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского: коллективная монография / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. М.: Смысл, 2021. 676 с.
- Ревякина Н. В. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников. М.: Directmedia, 2015. 413 с.
- Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
- Рожков М. И., Сапожникова Т. Н. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи: монография / Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2010. 195 с.
- Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
- Сумнительный К. Е. Зарубежные педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века: монография. М.: Новое образование, 2013. 119 с.
- Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / гл. ред.: П. Кузин; АПН СССР. М.: Педагогика, 1979–1981.
- Ульянова И. В. Парадигмальная проблематика отечественной педагогики XXI в. // *Pedagogika*. 2021. № 3. С. 25–33.
- Ульянова И. В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников: монография. М.: РосНОУ, 2015. 416 с.
- Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 10 т. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952.
- Федотова В. Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 544 с.
- Франкл В. Доктор и душа / пер. с англ. [и авт. предисл.] А. А. Борева. СПб.: Ювента, 1997. 285 с.
- Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. с фр. / под общ. ред. и вст. ст. Б. Л. Вульфсона. М.: Прогресс, 1990. 301 с.
- Фромм Э. Иметь или быть = To Have or to Be? (1976) / пер. Э. М. Телятниковой. М.: АСТ, Астрель, 2010. 320 с.
- Хайек Ф. Дорога к рабству. М.: АСТ, 2017. 320 с.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. и примечания А. И. Фета. М.: Академический проект, 2006. 207 с.
- Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост.: А. И. Пискунов. М.: Просвещение, 1971. 560 с.
- Хрестоматия по истории отечественной педагогики XIX – начала XX века / сост.: Л. Н. Беленчук, Е. Н. Никулина, А. В. Овчинников, Е. А. Прокофьева. М.: ИТИП РАО, ИЭТ, 2012. 564 с.
- Хрестоматия по философии / под ред. Г. Л. Микиртичан, А. З. Лихтшангофа. СПб.: СпецЛит, 2015а. 415 с.

- Хрестоматия по философии: учеб. пособие / отв. ред. и сост. А. А. Радугин. М.: Центр, 2001. 416 с.
- Хрестоматия по философии: учеб. пособие / под ред. А. Н. Чумакова. М.: Юрайт, 2015b. 598 с.
- Чудновский В. Э. Смысл жизни: некоторые итоги и перспективы исследования // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 5–19.
- Шершнева А. С. Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Калининград, 2001. 204 с.
- Цанн-кай-си Ф. В. Курс лекций. Владимир: ВГПУ, 2007. 388 с.
- Яковлева Е. Л. Вектор движения: Гуманизм – постгуманизм – трансгуманизм – техногуманизм – гуманизм // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2 (7). С. 40–42.
- Ямбург Е. А. Школа для всех // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 3. С. 9–18.
- Asmolov A., Guseltseva M. Education as a space of opportunities: from human capital to human potential // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy. 2019a. Vol. 64. № 6. P. 40–45. DOI: 10.15405/epsbs.2019.07.6
- Asmolov A., Guseltseva M. New view on education: from the paradigm of technology to the paradigm of value // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 2019b. Vol. 64. № 5. P. 33–39.
- Batthyany A., Lukas E. Logotherapie und existenzanalyse heute. Eine Standortbestimmung Verlagsanstalt. Tyrolia, Innsbruck, 2020. 410 p.
- Busching R., Krahé B. The Contagious Effect of Deviant Behavior in Adolescence: A Longitudinal Multilevel Study, 2017.
- Gentile G. Manifesto degli intellettuali fascisti agli intellettuali di tutte le Nazioni, dai giornali italiani del 21 aprile // Papa E. P. Fascismo e cultura. Padua: Marsilio, 1974. P. 187–192.
- Jin F. The Roles of Family Environment, Parental Rearing Styles and Personality Traits in the Development of Delinquency in Chinese Youth Med. Dev. Delinq / F. Jin et al. // Chinese Youth. 2016. Vol. 1. № 2. P. 3–7. DOI: 10.20900/mo.20160009
- Kohlberg L. Essays on moral development. Vol. I: The philosophy of moral development. San Francisco: Harper & Row, 1981. 441 p.
- Steiner R. Mein Lebensgang 1925 Dornach, 1982. 138 p.
- Steiner R. Inner Aspect of the Social Question (GA 193), 1919, p. xiv.

References

- Amonashvili, Sh. A. (1989). Foundations of cooperation pedagogy [Osnovaniia pedagogiki sotrudnichestva]. In: A. V. Petrovsky (Ed.). *New pedagogical thinking [Novoe pedagogicheskoe myshlenie]* / pod red. A. V. Petrovskogo], 144–177. Moskva, Rossiia: Pedagogika. (In Russian).
- Anthology of World Philosophy: In 4 volumes [Antologija mirovoj filosofii: v 4 t.]. Vol. 1, part 1* (1969). (Ed. V. V. Sokolov, V. F. Asmus, V. V. Bogatov, M. A. Dynnik, Sh. F. Mamedov, I. S. Barskij & T. I. Ojzerman). Moskva, Rossiia: Mysl'. (In Russian).

- Anthology on the history of foreign pedagogy [Hrestomatija po istorii zarubezhnoj pedagogiki]* (1971). (Ed. A. I. Piskunov). Moskva, Rossiya: Prosveshhenie. (In Russian).
- Anthology on the history of Russian pedagogy of the XIX – early XX century [Hrestomatija po istorii otechestvennoj pedagogiki XIX – nachala XX veka]* (2012). (Eds. L. N. Belenchuk, E. N. Nikulina, A. V. Ovchinnikov & E. A. Prokofiev. Moskva, Rossiya: ITIP RAO, IJeT. (In Russian).
- Anthology on philosophy [Hrestomatija po filosofii]* (2015a). (Eds. G. L. Mikirtichan, A. Z. Lichtshangof). Sankt-Peterburg, Rossiya: SpecLit. (In Russian).
- Anthology on philosophy [Hrestomatija po filosofii]* (2015b): *Training manual*. (Ed. A. N. Chumakov). Moskva, Rossiya: Jurajt. (In Russian).
- Anthology on philosophy [Hrestomatija po filosofii]* (2001): *Training manual*. (Ed. A. A. Radugin). Moskva, Rossiya: Centr. (In Russian).
- Aristotel (1978). *Works [Sochineniia]*: In 4 volumes. Vol. 2. Moskva, Rossiia: Mysl'. (In Russian).
- Asmolov, A. G. (2011). Psychologists should be active participants in the educational process [Psihologi dolzhny byt' aktivnymi uchastnikami obrazovatel'nogo processa]. *Teacher's newspaper. [Uchitel'skaja gazeta]*, 40. (In Russian).
- Asmolov A., & Guseltseva M. (2019a). Education as a space of opportunities: from human capital to human potential. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy*, 64 (6), 40–45. DOI: 10.15405/epsbs.2019.07.6
- Asmolov, A., & Guseltseva, M. (2019b). New view on education: from the paradigm of technology to the paradigm of value. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy*, 64 (5), 33–39.
- Batthyany, A., & Lukas, E. (2020). Logotherapie und existenzanalyse heute. Eine Standortbestimmung Verlagsanstalt Tyrolia, Innsbruck.
- Busching R., & Krahé, B. (2017). The Contagious Effect of Deviant Behavior in Adolescence: A Longitudinal Multilevel Study.
- Chudnovsky, V. E. (2015). [The meaning of life: some results and perspectives of research [Smysl zhizni: nekotorye itogi i perspektivy issledovaniia]. *Psihologicheskij zhurnal*, 36 (1), 5–19. (In Russian).
- Cultural studies. XX century: An Anthology [Kul'turologija. XX vek: Antologija]* (1995). (Ed. S. Ya. Levit). Moskva, Rossiia: Jurist. (In Russian).
- Deleuze J., Guattari F. (2010). *Capitalism and schizophrenia [Kapitalizm i shizofrenija]*. Book 2. A Thousand Plateaus [Tysjacha plato]. Moskva, Ekaterinburg, Rossiia: U-Faktoriya, Astrel'. (In Russian).
- Demidova-Petrova, E. V. (2014). Indicators of juvenile and youth delinquency in the Russian Federation [Pokazateli prestupnosti nesovershennoletnih i molodezhi v rossijskoj Federacii]. *Bulletin of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia [Vestnik Kazanskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii]*, 3 (17), 45–52. (In Russian). Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-prestupnosti-nesovershennoletnih-i-molodezhi-v-rossiyskoy-federatsii>
- Derkach, A. A. (1999). Problems of the meaning of life [Problemy smysla zhizni]. *Questions of psychology [Voprosy psihologii]*, 1, 119–125. (In Russian).

- Dubrovina, I. V. (ed.), Akimova, M. K., Borisova, E. M., Gutkina, Ja. I., Kozlova, V. T., Krugloe, B. S., Prihozhan, A. M., Snegireva, T. V., Tolstyh, Ja. Ja. & Jufereva, T. I. (1991). *Workbook of a school psychologist [Rabochaja kniga shkol'nogo psihologa]*. Moskva, Rossiia: Prosveshhenie. (In Russian).
- Durkheim, E. (1996). On the division of social labor [O Razdelenii obshhestvennogo truda]. *Western European sociology of the XIX – early XX centuries [Zapadnoevropejskaja sociologija XIX – nachala XX vekov]* / Translated from French by A. B. Hoffmann, 256–309. Moskva, Rossiia: Kanon. (In Russian).
- Dzhurinskij A. N. (2020). *The history of pedagogy and education [Istorija pedagogiki i obrazovanija]*: Textbook for universities: in 2 p. Part 1. From ancient times to the XIX century [S drevnejshih vremen do XIX veka]. 3rd ed., ispr. and add. Moskva, Rossiia: Yurayt. (In Russian). Retrieved from <https://urait.ru/bcode/451983>
- Emelin, V. A. (2010). Postmodern labyrinths: identification of elusive meaning [Labirinty postmodernizma: identifikacija uskol'zajushhego smysla]. *State, religion, church in Russia and abroad [Gosudarstvo, religija, cerkov' v Rossii i za rubezhom]*, 28 (3), 65–75. (In Russian).
- Fedotova, V. G. (2005). *Good society [Horoshee obshhestvo]*. Moskva, Rossiia: Progress-Tradicija. (In Russian).
- Frankl, W. (1997). *Doctor and soul [Doktor i dusha]*. (Ed. A. A. Boreev). Sankt-Peterburg, Rossija: Juventa. (In Russian).
- Freine, S. (1990). *Selected pedagogical essays: Translated from French [Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: per. s fr.]*. (Ed. B. L. Wolfson). Moskva, Rossiia: Progress. (In Russian).
- Fromm, E. (2010). *To Have or to Be? (1976) [Imet' ili byt'?)]*. (Translated from German E. M. Telyatnikova). Moskva, Rossija: AST, Astrel'. (In Russian).
- Gentile, G. (1974). Manifesto degli intellettuali fascisti agli intellettuali di tutte le Nazioni, dai giornali italiani del 21 aprile. In: *Papa E. P. Fascismo e cultura*. Padua: Marsilio, 187–192.
- Grebenjuk, O. S. & Grebenjuk, T. B. (2019). *Pedagogika individual'nosti [Pedagogy of individuality]*: Textbook and workshop for undergraduate and graduate studies. 2-e izd., dop. Moskva, Rossiia: Jurajt. (In Russian).
- Hayek, F. (2017). The road to slavery [Doroga k rabstvu]. Moskva, Rossija: AST. (In Russian).
- History of pedagogy and education. From the origin of education in primitive society to the end of the XX century [Istorija pedagogiki i obrazovanija. Ot zarozhdenija vospitanija v pervobytnom obshhestve do konca XX v.]* (2001): Studies Handbook for pedagogical educational institutions. 2nd ed., ispr. and add. (ed. A. I. Piskunov). Moskva, Rossiia: Sfera. (In Russian).
- Horney, K. (2006). *The neurotic personality of our time [Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni]*. (Translated from English A. I. Feta). Moskva, Rossija: Akademicheskij proekt. (In Russian).
- Jin, F., Cheng, Z., Liu, X., Zhou, X., & Wang, G. (2016). The Roles of Family Environment, Parental Rearing Styles and Personality Traits in the Development

- of Delinquency in Chinese Youth Med. Dev. Delinq. *Chinese Youth*, 1 (2), 3–7. DOI: 10.20900/mo.20160009
- Kant, I. (1965). Criticism of practical reason [Kritika prakticheskogo razuma]. In: *Kant I. Works: in 6 volumes. Vol. 4. Part 1 [Sochinenija: v 6 t.]*, 269–270; 279–280. Moskva, Rossiia: Mysl'. (In Russian).
- Karakovsky, V. A., Novikova, L. I., & Selivanova, N. L. (1996). *Upbringing? Education... Education! Theory and practice of school educational systems [Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie! Teorija i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem]*. Moskva, Rossiia: Novaja shkola. (In Russian).
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. I. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kolomyts, D. M. (2015). The influence of postmodernism on the evolution of the human worldview in the culture of the early 21st century [Vlijanie postmodernizma na jevoljuciju mirovozzrenija cheloveka v kul'ture nachala 21 veka]. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts [Vestnik KazGUKI]*, 1, 21–24. (In Russian).
- Komensky, Ya. A. (1982). General advice on the correction of human affairs [Vseobshhij sovet ob ispravlenii del chelovecheskih]. In: *Komenskij Ja. A. Izbr. ped. soch.: v 2 t. Vol. 2*. Moskva, Rossiia: Pedagogika. (In Russian).
- Kondakov, A. M., & Kostyleva, A. A. (2019). Digital education: from school for all to school for each [Cifrovoe obrazovanie: ot shkoly dlja vseh k shkole dlja kazhdogo]. *RUDN Journal of Informatization in Education [Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Informatizacija obrazovanija]*, 16 (4), 295–307. (In Russian). DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307
- Losev, A. F. (1994). History of Ancient Aesthetics: Results of Millennial Development [Istorija antichnoj jestetiki: Itogi tysjacheletnego razvitija], book 2, 386–439. Moskva, Rossiia: Iskusstvo. (In Russian).
- Makarenko, A. S. (1971). Collected works: in 5 volumes [Sobranie sochinenij: v 5 t.] (Ed. A. Ternovsky). Vol. 5. Moskva, Rossiia: Pravda. (In Russian).
- Napso, M. D. (2017). E. Durkheim's theory of anomie and modernity [Teorija anomii Je. Djurkgejma i sovremennost']. *Sociodynamics [Sociodinamika]*, 2, 22–30. (In Russian). DOI: 10.7256 / 2409-7144.2017.2.19456
- Novikov, S. G. (2008). *Education of working youth in the conditions of forcing modernization of Russia (1917–1939-ies) [Vospitanie rabochej molodezhi v uslovijah forsirovanija modernizacii Rossii (1917–1939-e gody)]*: Abstract of the Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Volgograd, Rossiia. (In Russian).
- Panarin, A. (2003). *Orthodox civilization in the global world [Pravoslavnaja civilizacija v global'nom mire]*. Moskva, Rossiia: Jeksmo. (In Russian).
- Prostakishina Y. A. (2019). Activities of employees of juvenile affairs units with a group of adolescents of deviant behavior [Dejatel'nost' sotrudnikov podrazdelenij po delam nesovershennoletnih s gruppoy podrostkov otklonjajushhegosja povedenija]. *Scientific Review. Pedagogical science [Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki]*, 3 (1), 105–108. (In Russian).

- Psychology of the meaning of life: the school of V. E. Chudnovsky [Psihologija smysla zhizni: shkola V. Je. Chudnovskogo]*: Collective Monograph (2021). (Eds. T. A. Popova, N. L. Karpova, G. A. Weiser & K. V. Karpinsky). Moskva, Rossiia: Smysl. (In Russian).
- Revyakina, N. V. (2015). *Italian humanist and teacher Vittorino da Feltre in the testimony of his students and contemporaries [Ital'janskij gumanist i pedagog Vittorino da Fel'tre v svidetel'stvah uchenikov i sovremennikov]*. Moskva, Rossiia: Directmedia. (In Russian).
- Rogers, C. R. (1994). *A look at psychotherapy. Becoming a man [Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka]*. (Ed. E. I. Isenina). Moskva, Rossiia: Progress, Univers. (In Russian).
- Rozhkov, M. I., & Sapozhnikova, T. N. (2010). *Reflexive-activity approach to the education of the social responsibility of youth [Refleksivno-dejatel'nostnyj podhod k vospitaniju social'noj otvetstvennosti molodezhi]*: Monograph. Jaroslavl', Rossiia: Jaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. (In Russian).
- Selevko, G. K. (1998). *Modern educational technologies [Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii]*: study guide. Moskva, Rossiia: Narodnoe obrazovanie. (In Russian).
- Shershneva, A. S. (2001). *Conceptual foundations of the formation of the existential sphere [Konceptual'nye osnovy formirovanija jekzistencial'noj sfery]*: Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 — General Pedagogy, History of Pedagogy and Education. Kaliningrad, Rossija. (In Russian).
- Steiner, R. (1919). Inner Aspect of the Social Question (GA 193), p. xiv.
- Steiner, R. (1982). *Mein Lebensgang 1925* Dornach.
- Suhomlinskij V. A. (1979–1981). *Selected pedagogical works: In 3 volumes [Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 3 t.]*. (Eds. N. P. Kuzin; APN SSSR). Moskva, Rossiia: Pedagogika. (In Russian).
- Sumnitel'nyj K. E. (2013). *Foreign pedagogical systems: theoretical understanding and practice of application in domestic education in the second half of the XX century [Zarubezhnye pedagogicheskie sistemy: teoreticheskoe osmyslenie i praktika primenenija v otechestvennom obrazovanii vtoroj poloviny XX veka]*: Monograph. Moskva, Rossiia: Novoe obrazovanie. (In Russian).
- Tsann-kai-si F. V. (2007). *Course of lectures [Kurs lekcij]*. Vladimir, Rossija: Volgograd State Pedagogical University. (In Russian).
- Ulyanova, I. V. (2021). Paradigmatic problems of russian pedagogy of the XXI century [Paradigmal'naja problematika otechestvennoj pedagogiki XXI v.]. *Pedagogika*, 3, 25–33. (In Russian).
- Ulyanova, I. V. (2015). *Modern pedagogy: educational system for the formation of humanistic life-meaning orientations of schoolchildren [Sovremennaja pedagogika: vospitatel'naja sistema formirovanija gumanisticheskikh smyslozhiznennyh orientacij shkol'nikov]*: Monograph. Moskva, Rossiia: RosNOU. (In Russian).
- Ushinskij, K. D. (1948–1952). *Collected Works: In 10 volumes. [Sobranie sochinenij: v 10 t.]*. Moskva; Leningrad, Rossija: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russian).

- Yakovleva, E. L. (2014). Motion Vector: Humanism, Posthumanism, Transhumanism-Tehnogumanizm and Humanism [Vektor dvizheniya: Gumanizm – posgumanizm – transgumanizm – tehnogumanizm – gumanizm]. *Baltic Humanitarian Journal [Baltijskij gumanitarnyj zhurnal]*, 2 (7), 40–42. (In Russian).
- Yamburg, E. A. (2004). School for everyone [Shkola dlja vseh]. *Education and training of children with developmental disabilities [Vospitanie i obuchenie detej s naru-shenijami razvitija]*, 3, 9–18. (In Russian).
- Zavyalov, A. M. (2015). Problems of education in the era of globalization of society [Problemy obrazovaniya v jepohu globalizatsii obshhestva]. *KANT*, 1 (14), 51–52. (In Russian).