



*Педагогические науки*

**УДК 371.38:378**

**Г.С. Сазыка**

**Сазыка Галина Сергеевна**, аспирант Краснодарского государственного института культуры (Краснодар, ул. им. 40-летия Победы, 33), e-mail: sazyka92@mail.ru

Научный руководитель: **Горбачев Александр Александрович**, доктор педагогических наук, профессор Краснодарского государственного института культуры (Краснодар, ул. им. 40-летия Победы, 33), e-mail: gordiana11@rambler.ru

## **ПРОЛЕГОМЭНЫ К ПОНЯТИЮ ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ**

Объектом исследования в статье является развитие представлений о просвещенной личности и методах ее формирования в трудах М. Монтеня, Ф. Бэкона, И. Канта в контексте предпосылок концептуализации понятия воспитания социально-культурных качеств личности, имеющего особое методологическое значение в современной педагогике, в теории и практике социально-культурной деятельности. Предмет исследования – сущность понятия «воспитание социально-культурных качеств личности». Автор уделяет особое внимание развитию представлений о субъектности личности с целью уточнения содержания понятия воспитания социально-культурных качеств личности.

**Ключевые слова:** педагогика, воспитание, личность, образование, общество.

**G.S. Sazyka**

**Sazyka Galina Sergeevna**, graduate student of the Krasnodar state institute of culture (33, im. 40-letiya Pobedy St., Krasnodar), e-mail: sazyka92@mail.ru

Research supervisor: **Gorbachev Aleksandr Aleksandrovich**, doctor of pedagogical science, professor of the Krasnodar state institute of culture (33, im. 40-letiya Pobedy St., Krasnodar), e-mail: gordiana11@rambler.ru

## **PROLEGOMENA TO THE CONCEPT OF EDUCATION OF SOCIAL AND CULTURAL QUALITIES OF THE PERSON**

The object of the research in the article is the development of ideas about the enlightened personality and methods of its formation in the works of M. Montaigne, F. Bacon, I. Kant in the context of the conceptualization of the concept of education of the individual's social and cultural qualities, which has special methodological significance in modern pedagogy, in theory and practice of social and cultural activities. The subject of the study is the essence of concept of «education of social and cultural qualities of the individual». Author pays special attention to the development of ideas about the subjectivity of the individual with a view to clarifying the content of concept of the upbringing of individual's social and cultural qualities.

**Key word:** pedagogy, education, personality, training, society.

В традиции отечественной педагогики закрепилось отношение к воспитанию как неотъемлемой части целостного образовательного процесса. Педагогика, в принципе, понимается как наука о воспитании, образовании и обучении человека, т.е. воспитание как процесс является объектом педагогической теории и практики. Проблема воспитания социально-культурных качеств личности, с одной стороны, связана со способностью

личности к социализации и инкультурации в обществе, с другой – с продуктивностью получаемых личностью компетенций, со способностью их эффективной реализации в практике социально-культурной деятельности с максимальной пользой как для индивида, так и для общества. Эта проблема обостряется в условиях постиндустриального социального развития: поликультурности социального окружения личности, ускорения темпов социальной и культурной динамики, роста роли личности в функционировании социальных процессов и механизмов.

По мнению А.А. Жарковой, каждый человек в различной степени выступает субъектом социально-культурной деятельности, участвуя в жизни общества, что и актуализирует педагогическую проблему воспитания социально-культурных качеств личности [11, с. 60]. Особенно остро в последнее время эта педагогическая проблема ощущается в практике дополнительного и профессионального образования в сферах искусства и культуры, в подготовке специалистов по организации досуга (А.А. Вартапетова [5], Н.В. Нерух [18], Д.А. Уста-Азизова [21], Е.Д. Шляпина [23] и др.). Досуг все чаще понимается не только как сфера рекреации, но и как пространство личностного развития, социальной и культурной самореализации личности. Между тем понятие «воспитание социально-культурных качеств» часто используется спорадически, без достаточного методологического конструкта, выделившего бы это направление педагогической деятельности из других. Можно полагать, что рассматриваемое понятие сформировалось и утвердилось в отечественной педагогической практике прежде, чем проникло в теоретический дискурс в рамках теории социально-культурной деятельности. Это и побуждает обратиться к развитию представлений о просвещенной личности и методах ее формирования в эпоху Просвещения (объект исследования) для раскрытия сущности понятия «воспитание социально-культурных качеств» (предмет исследования), с целью уточнения содержания, выражающего это понятие термина (цель исследования).

Обращение к трудам М. Монтеня (1533–1592 гг.), Ф. Бэкона (1561–1626 гг.), И. Канта (1724–1804 гг.) в контексте уточнения содержания понятия «воспитание социально-культурных качеств личности» продиктовано стремлением посредством историко-культурного анализа гуманистических и просветительских идей выявить культурную обусловленность эволюции представлений о воспитании личности, а универсальные составляющие содержания исследуемого понятия, имеющие методическое значение для современной педагогической теории и практики.

Прежде всего хотелось бы обратить внимание, что связь образования и воспитания первоначально формируется как идея Просвещения под влиянием европейской научной революции XVII в., сопровождавшейся устойчивой тенденцией секуляризации культуры, науки, а затем и сложившегося в лоне христианской церкви университетского образования. Светскость образования утверждается как норма в XX в., а сегодня является основополагающим условием интеграции национальных образовательных систем в глобальное пространство. Т.е. образуется своего рода культурно-историческая арка от идеи просвещенного общества, потребовавшей ограничения влияния церкви на институты образования и воспитания, к идее Общества знания. Общество знания понимается сегодня как безальтернативная необходимая конструкция современного высокотехнологичного общества и механизм постиндустриального социального развития, в центре которого – институция образования, проектирующий общество процесс постоянного обучения и воспитания личности (Д. Белл [3], П. Друкер [9], В.Л. Иноземцев [12], Э. Тоффлер [20] и др.).

Влияние «Опытов» М. Монтеня на просветительские идеи трудно переоценить. Как указывает Г.К. Косиков: «Шекспир полон реминисценций из Монтеня, Паскаль и Декарт спорили с ним, Вольтер его защищал; о нем писали, на него ссылались полемически или одобрительно Бэкон, Гассенди, Мальбранш, Боссюэ, Бейль, Монтескье, Дидро, Руссо, Ламетри, Пушкин,

Герцен, Толстой» [14, с. 6]. Передовые воззрения Монтеня оказали влияние на педагогические концепции Я. Коменского (1592–1670 гг.), Дж. Локка (1632–1704 гг.), Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 гг.), Н.И. Пирогова (1810–1881 гг.) и др., т.е. легли в основание научной педагогической мысли.

Центральное место в скептических рассуждениях М. Монтеня занимает образ его несовершенного современника, назначение которого автор видит в поисках счастья повседневной жизни. Несовершенство человека, его натуральный (естественный) *эгоизм* влечет несовершенство людских взаимоотношений, общественных институтов и методов постижения истины. Но при этом М. Монтень проповедует философское *сомнение* как метод освобождения человека от догматики и пороков общества, мешающих ему в естественном стремлении к счастью. Счастье по Монтеню – равновесие между эпикурейской естественностью наслаждения и стоицизмом, необходимым в постоянном столкновении с несовершенством.

«Обосновать изначальные и всеобщие истины, – пишет Монтень, – не так-то просто» [17, с. 92]. Но тем ценнее опыт таких попыток – чем глубже человек умом своим проникает в суть вещей, чем субъективнее этот опыт. Не слепое приятие непреложных истин делает человека богаче и счастливее, а опыт сомнений и поиска обоснований. Опираясь на античное философское наследие и описания собственного жизненного опыта (наблюдение в методологическом инструментарии современной педагогики), Монтень предвосхищает современный теоретический дискурс по проблемам *субъектности и саморазвития личности*. Жизненный (социальный) опыт личности тем продуктивнее, чем глубже он ориентирован на культурное наследие минувшего, с одной стороны, и чем субъективнее – с другой. Поэтому цель воспитания Монтень видит не в том, «чтобы сделать из ребенка священника, юриста или доктора», но личность «с развитым умом, твердой волей и благородным характером» [17, с. 540]. Человеку, по мысли Монтеня, необходимо прививать *умения наслаждаться жизнью*, стоически перенося невзгоды и несчастья.

Ф. Бэкон, один из отцов-основателей эмпирической науки, в «Опытах, или Наставлениях» идеализирует роль занятий науками и стремления к истине в воспитании достойных нравственных качеств, полагая воспитание формой *благородных привычек*, которые вырабатываются в процессе благородных занятий [4]. Если понимать *благородные привычки* как выработанные нормы поведения индивида, одобряемые и почитаемые (культивируемые) обществом, то Ф. Бэкон имплицитно указывает на социальные и культурные основания воспитания качеств личности, формирующихся определенным родом деятельности индивида. Существенным является понимание английским философом содержания понятия достойных нравственных качеств, чему и посвящен данный его труд. Бэкон следует традиции европейского Возрождения, понимая политику и педагогику, вслед за М. Монтенем, некоторой единой сферой приложения просветительских усилий: политика – область исправления нравов общественных, а педагогика (нравоучение) – частных. Исправление нравов понимается важной просветительской задачей, решаемой методом выдвижения и обоснования этических максим, т.е. в рамках схоластического единства античной философии и Писания используется метод обличения человеческих пороков, преодоление которых видится в соблюдении самостоятельно осмысленных человеком истин.

Устойчивые одобряемые и почитаемые (культивируемые) обществом навыки поведения индивида, сформированные в результате занятий науками и выделяющие человека из общей социальной среды, Ф. Бэкон и относит к особым (благородным) качествам личности, которые в контексте современной теории социально-культурной деятельности можно идентифицировать как социально-культурные. И Монтень, и Бэкон полагали достойные (благородные) качества личности естественными, а человеческие пороки противоестественным явлением, требующим исправления. Однако не через догматику возможно исправление несовершенства, а через стремление самого человека к самосовершенствованию. По существу, наблюдая

противоречия между идеалами христианской этики и общественной моралью своего времени, выдающиеся просветители формулировали необходимые обществу ориентиры личностных качеств, которые необходимы человеку для разрешения наблюдаемых противоречий. И основным среди них обозначена способность критического философского осмысления непреложных истин и получаемых знаний. Во главу угла ставился субъективный (Монтень) и эмпирический (Бэкон) опыт постижения истины как метод преодоления вредных и выработки благородных привычек.

Можно наблюдать на примере отношения к воспитанию М. Монтеня и Ф. Бэкона интуитивное предвосхищение роли *субъектности личности* – понятия, введенного в научный оборот А.Н. Леонтьевым (1977 г.) [16], на основе историко-культурного подхода Л.С. Выготского (1896–1934 гг.). Речь идет прежде всего о способности к самодетерминации и продуктивной творческой активности. Почти одновременно, в 1979 г. за рубежом Р. Харре подчеркивает, что «человек является совершенным субъектом по отношению к определенной категории действий, если и тенденция действовать, и тенденция воздерживаться от действия в его власти», оперируя термином *agency*, английским аналогом субъектности [26, с. 190]. *Субъектность личности* начинает активно исследоваться в отечественной науке (А.Г. Асмолов, Е.Н. Волкова, С.Н. Глазачев, И.В. Дуденкова, М.Н. Дудина, С.С. Кашлев, В.Н. Мясичев, В.И. Слободчиков, М.Н. Цыганкова и др.), а концепт *agency* утверждается за рубежом (Э. Берн, Р. Инден, С. Китаяма, В. Каппони, Х.Р. Маркус, Т. Новак, Ф. Перлз, Дж. Смит, А. Солтер, Д. Шварц, Э. Шостром и др.). Если коллективистские принципы советского воспитания (1920–1980 гг.) подразумевали личностную автономию лишь в жестких рамках социально детерминированных ценностных установок и замыкались на проблематике *самостоятельности личности* в решении обозначенных коллективом задач (О.В. Арефьева, С.Н. Гайдай, А.Н. Гуляева, Н.И. Дидусь, Т.Е. Исаева, С.М. Кетько, Л.Ю. Круглова, С.А. Пакулина, А.В. Петров, В.Н. Пустовойтов и др.), то понятия субъектности и агентности личности

смыкаются в аспекте самодетерминации поведения индивида, обусловленности воспитания личностных качеств саморазвитием. Существенным отличием концепта автономной личности (субъекта социального взаимодействия) от концепта «самостоятельной» (объекта социального воздействия) является подразумеваемое субъективно-культурное самоограничение в выборе жизненных целей и средств их достижения, обусловленное ответственностью перед собой за сделанный выбор, а не стремление к поощрению со стороны общества, детерминированное давлением коллектива.

Если М. Монтень стал предвестником эпохи Просвещения, выражая идеи гуманизма, то труды И. Канта можно считать достойным итогом эпохи и мостом в Новое время.

«Просвещение, – определяет И. Кант, – это выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие – это неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [13, с. 29]. Он призывал человека ощутить себя и стать субъектом, осмыслив собственное творческое начало и свою ответственность в самосозидании. Кант, как и все просветители, видел проблему просвещения в формировании фундаментальных личностных качеств, считая, что только *лень и трусость* мешают людям воспользоваться собственным разумом и рассудком, чтобы преодолеть барьер *несовершеннолетия* и стать *учеными*. Одни в силу лени и трусости отказываются самостоятельно принимать решения, осознанно или, что чаще – неосознанно, превращая собственный рассудок в рудимент, другие с выгодой для себя пользуются этим обстоятельством. И то, и другое Кант считал аморальным, противоречащим его пониманию свободы. Разделив *публичную* (социальную) и *частную* (личную) сферы применения рассудка, он видит гармонию публичного и личного в способности личности выполнять свои социальные функции, даже если эти функции несовершенно. Однако, видя несовершенство публичного, выполняя в полной мере свои

социальные функции, просвещенная личность может и обязана выступать в качестве *ученого* с критикой наблюдаемого несовершенства: «священнослужитель обязан читать свои проповеди ученикам, обучающимся закону божьему, и своим прихожанам согласно символу церкви, ибо он с таким условием и назначен. Но как ученый, он имеет полную свободу, и это даже его долг – сообщать публике все свои тщательно продуманные и благонамеренные мысли об ошибках в церковном символе и свои предложения о лучшем устройстве религиозных и церковных дел» [13, с. 32].

В трудах М. Монтеня, Ф. Бэкона, И. Канта можно наблюдать попытку сбалансировать объективные и субъективные измерения *извечных истин*. Критерием удачного баланса провозглашается положительный опыт. Отличительной характеристикой положительного опыта является возможность его повторения, что легло в обоснование эмпирики, хотя субъективные истоки опыта не отрицались.

Новое время привнесло негативные коннотации в понятие субъективного опыта. Воинствующий атеизм, а затем прагматизм и исторический материализм объективное приравнивали к истинному, к научному, а субъективное – к ложному и ненаучному. Прорыв естественнонаучного знания повлиял и на формирующиеся в это время гуманитарные науки, в том числе педагогику и психологию. Однако в педагогической практике еще длительное время сохраняются традиционные для средневековья авторитарно-проповеднические патриархальные методы. Личность видится лишь объектом приложения педагогических усилий. Как указывает М.Н. Дудина: «Педагогика и психология, к сожалению, манипулировали личностью, формировали ее по заданному образцу (считая «чистой доской – *tabula rasa*, Джон Локк; «чертежной доской», Эмиль Дюркгейм), поэтому выращивали злодеев, да еще каких! (Кстати, любивших прекрасную музыку Моцарта и Вагнера). Этико-гуманистическая педагогика, гуманистическая психология признают права человека, его достоинства, оставляют за ним свободу, тем самым стимулируют развитие Я-концепции и

мотивируют к процессу выбора себя в ситуации свободы и ответственности» [10].

По мнению В.В. Кумарина, сущность воспитания в советской педагогике, определенная К.Д. Ушинским еще во второй половине XIX в., сводилась к выработке в человеке устойчивых, не порицаемых обществом поведенческих привычек [15]. К.Д. Ушинский, пожалуй, один из первых в отечественной педагогике формулирует тезис о том, что воспитание может быть и «дурным», при котором знания и умения человека только навредят обществу, что от содержания воспитания зависит качество и польза образования в целом [22]. Можно понимать, что «дурное» воспитание определяется отсутствием или недостаточностью социально-культурных качеств личности, необходимых для функционирования и дальнейшего развития общества, отчего страдает и общество, и индивид. К.Д. Ушинский, таким образом, разграничивает воспитание и обучение, указывая на методические различия этих процессов педагогического воздействия.

В конце 1980-х и начале 1990-х гг. отечественная наука переживает коренную трансформацию, выраженную в адаптации к смене социально-гуманитарной парадигмы развития российского общества. От идеологической замкнутости социальных представлений в советском обществе наука в целом переориентируется на широкую международную интеграцию. Этот процесс потребовал переосмысления сложившихся в отечественном знании концепций, подходов и методологического инструментария [19]. Активное переосмысление не востребовавшегося отечественного наследия также отчасти было обусловлено интеграционными процессами [24].

Именно социально-исторический подход Л.С. Выготского и широко интегрированный в мировую науку его методологический инструментарий послужили основанием модернизации отечественной педагогики и психологии [6]. Своего рода Рубиконом для отечественной педагогики и психологии стало издание его собрания сочинений в шести томах

издательством «Педагогика» [7] в 1982–1984 гг. Как указал В.В. Давыдов, имеющие фундаментальное значение для мировой и отечественной научной мысли работы Л.С. Выготского «Педагогическая психология. Краткий курс» (1926 г.) и «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1935 г.) по «маловразумительным и нелепым» причинам [8, с. 5] в большей степени стали известны за рубежом и лишь во второй половине 1980 гг. широко интегрируются в отечественную теорию и практику.

В XXI век отечественная педагогика шагнула с богатым опытом. В современном теоретическом дискурсе интенсивно интегрируется и отечественное наследие, и передовые достижения мировой науки. Уточнение содержания понятия воспитания социально-культурных качеств личности требует синтеза передовых научных представлений о культуре, обществе, о психологических особенностях развития личности, о социально-психологических и культурологических факторах взаимодействия индивида и общества. Международное научное сообщество выработало наиболее функциональное определение культуры как комплекса «особых духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных характеристик общества или социальной группы, которые охватывают не только искусство и литературу, но также образ жизни, уклад совместного проживания, системы ценностей, традиции и верования» [28, с. 4], которое раскрывает особое значение социально-культурной деятельности как разновидности социальной активности личности, ориентирующей человека в многообразии культурных ценностей.

В конвенции ЮНЕСКО «Об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения» утверждается понимание культурного разнообразия как ключевого условия социально-культурной деятельности, а его сохранение – как важнейшее направление культурной и просветительской политики [25]. Дэвид Тросби отмечает: «...принципы поддержания культурного разнообразия определяются тем обстоятельством, что разнообразие идей, верований, традиций и других проявлений

художественного и культурного творчества ведет к возникновению широкого спектра культурных услуг, которые существенно отличаются от услуг, предоставляемых их отдельными составляющими... культурное разнообразие вносит весомый вклад в динамику художественной и культурной жизни, которая, в свою очередь, оказывает стимулирующее воздействие на экономику» [27, с. 15]. Культурное разнообразие – не просто тренд развития, а необходимое для выживания человечества условие дальнейшего сосуществования, важнейшее условие стабильного развития. В рамках концепции культурного разнообразия личность обретает право на культурную уникальность и свободу культурной самоидентификации.

Культурное разнообразие ведет к формированию поликультурной глобальной среды, в которой обостряется проблема формирования культурной идентичности личности. Сегодня, как и в эпоху Просвещения, от личности требуется субъективная активность, выражающаяся в умении делать самостоятельный выбор, активно автономно действовать, добиваясь собственного личного успеха и структурируя формы социального взаимодействия. Существенно, по мнению Г.В. Бакуменко, что на основе модуса *подлинного бытия* М. Хайдеггера в социальных и гуманитарных науках формируется представление о *человеке успешном* (О.В. Михайлова), что «позволяет позитивную форму средового самочувствия личности трактовать как форму определения подлинности бытия личности в среде» [2]. Символизация успеха становится механизмом «пространственно-средовой ориентации» в поликультурной среде [1, с. 972].

Обобщая, можно заключить, что понятие воспитания социально-культурных качеств личности включает в себя два основных содержательных элемента, которые на уровне продуктивных идей были сформированы философами Просвещения. Это социальный и культурный элементы.

Социальный элемент (по Канту – публичная сфера применения разума и рассудка) включает в себе воспитание личностных качеств, способствующих социальной адаптации личности, определению и

осмысленному выбору личностью собственных социальных ролей, осмыслению их социальных функций и построению проекта достижения личностью социального успеха. По существу, речь идет о воспитании навыков самоуправления, самоанализа и самодетерминации личности в структуре социальных связей, включая способность управлять и участвовать в системе управления формами социального взаимодействия.

Культурный элемент – воспитание и развитие навыков критического философского мышления, восприятия и анализа познавательного, эстетического и этического содержания культурного наследия, формирования собственной уникальной субъектной культуры. Этот элемент в комплексе отдельных личностных качеств может быть выражен как уникальная культура личности, включающая в себя как способность к инкультурации (вхождения в сферу иной культуры), так и сохранения собственной культурной идентичности.

Оба элемента понятия воспитания социально-культурных качеств личности суммируются в концепте субъектности личности. С одной стороны, личностные качества должны оставаться уникальными и неповторимыми, что и гарантирует возможность самоидентификации, с другой – социально востребованными, т.е. соответствовать нормам жизнедеятельности общества.

### **Список используемой литературы:**

1. *Бакуменко Г.В.* Процесс символизации успеха как принцип пространственно-средовой ориентации элементов социокультурных систем // Политика и общество. 2015. № 7. С. 964–977.
2. *Бакуменко Г.В.* Социокультурный процесс символизации успеха как предмет исследования // Человек и культура. 2015. № 3. С.41–55. URL: [http://e-notabene.ru/ca/article\\_15338.html](http://e-notabene.ru/ca/article_15338.html)

3. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / пер. В.Л. Иноземцев. М., 1999. 640 с.
4. *Бэкон Ф.* Сочинения: опыты, или наставления нравственные и политические / Ф. Бэкон; пер. З.Е. Александрова, Е.С. Лагутин; прим. А.Л. Субботин. М., 1978. 575 с.
5. *Варпанетова А.А.* Воспитание социально-культурных качеств личности у участников хореографических коллективов учреждений дополнительного образования детей на основе общечеловеческих ценностей // Инициативы XXI века. 2012. № 1. С. 107–110.
6. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / ред. В.В. Давыдов. М., 1991. 480 с.
7. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. / ред. А.В. Запорожец. М., 1982–1984.
8. *Давыдов В.В.* Л.С. Выготский и проблемы педагогической психологии // Педагогическая психология. М., 1991. С. 5–32.
9. *Друкер П.* Эра социальной трансформации / пер. Т. Лопухина // Центр гуманитарных технологий. 2006–2018. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2506> (дата обращения: 30.05.2018).
10. *Дудина М.Н.* Красота и ассертивность личности // Парус. 2018. № 64. URL: <http://litbook.ru/article/11648/> (дата обращения: 31.05.2018).
11. *Жаркова А.А.* Теория становления социально-культурной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4(65). С. 60–62.
12. *Иноземцев В.Л.* Расколота цивилизация. М., 1999. 724 с.
13. *Кант И.* Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Собр. соч. в 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 29–7.
14. *Косиков Г.К.* Последний гуманист, или подвижная жизнь истины // Опыты. Избранные главы / М. Монтень; пер. А. Бобович, Ф. Коган-Бернштейн, Н. Рыкова; сост. Г. К. Косиков. М., 1991. С. 5–32.
15. *Кумарин В.В.* Педагогика стандартности или почему детям плохо в школе: педагогическое расследование. М., 1996. 64 с.

16. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005. 352 с.
17. *Монтень М.* Опыты. Избранные главы / пер. А. Бобович, Ф. Коган-Бернштейн, Н. Рыкова; сост. Г.К. Косиков. М., 1991. 657 с.
18. *Нерух Н.В.* Индивидуальный проект как педагогическая технология в формировании духовно-нравственных ценностей обучающихся // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 2(4). С. 191–194.
19. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / ред. А.В. Брушлинский. М., 1997. 574 с.
20. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. Знание, богатство и сила на пороге XXI века / пер. В.В. Белокосков, К.Ю. Бурмистров, Л.М. Бурмистрова и др. // Центр гуманитарных технологий. 2006–2018. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4857> (дата обращения: 30.05.2018).
21. *Уста-Азизова Д.А.* Личность как феномен в процессе формирования // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2013. № 4(10). С. 4–10.
22. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М., 2004. 576 с.
23. *Шляпина Е.Д.* Современные анимационные технологии как средство формирования лидерских качеств подростков в условиях детского оздоровительного лагеря // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 190.
24. *Шоттер Дж.* М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как «феномен границы» // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 107–117.
25. Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions / The general conference of the united nations educational, scientific and cultural organization, meeting in Paris from 3 to 21 October 2005 at its 33rd session. Paris, 20 Oct., 2005. 16 p.
26. *Harre R.* Social being. Oxford, 1979. 438 p.

27. UNESCO Framework for Cultural Statistics (FKS) / UNESCO Institute for Statistics (UIS). Montreal, 2009. 98 p.

28. UNESCO Universal Declaration on cultural diversity / A document for the World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, 26 Aug. – 4 Sept., 2002. Paris, 2002. 64 p.