

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ПРИНЦИП ІСТОРИЧНОСТІ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ МЕЖІ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ

THE PRINCIPLE OF HISTORICITY IN THE EUROPEAN SOCIO-PEDAGOGICAL DISCOURSE AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES

У статті на основі аналізу поглядів європейських педагогів, які творили наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття, робиться висновок про те, що декотрим представникам європейської педагогічної думки на межі ХІХ–ХХ століть (переважно німецьким мислителям) було властиво спиратися на принцип історичності при побудові авторського соціально-педагогічного дискурсу та поясненні педагогічних феноменів та процесів.

Зазначено, що у працях «Педагогіка» (Штутгарт, 1911) Фрідріха Паульсена, «Дидактика як теорія освіти в її відношеннях до соціології та історії освіти» (Брауншвейг, 1882–1889) Отто Вільмана, «Філософія історії як соціологія» (Лейпциг, 1897) та нарисі «Історія соціально-педагогічної ідеї» (Берлін, 1920) Пауля Барта, а також у лекціях «Демократія, наука та народне просвітництво» (Цюрих, 1914) і «Мета виховання з точки зору соціальної педагогіки» (Цюрих, 1915) Роберта Зейделя простежувалося прагнення авторів тлумачити педагогічні явища та процеси на тлі загальноісторичного людського поступу. Зокрема, у паульсенівському педагогічному вченні поза історичним неможливе виховання людини – ні як істоти духовної, ні як істоти культурної, ні як – суспільної; історичність – найважливіша передумова людського. Для педагогічної концепції Отто Вільмана було характерно зосередження дослідницького погляду на колективних, суспільних явищах та осмислення їх у загальному історичному русі людських речей. Поза історичним неможливе соціальне, а педагогічне – в усій повноті спроможне виявитися тільки в соціальному. Роберт Зейдель уважав справжньою педагогікою виключно соціальну педагогіку. Проте остання, на його переконання, здатна визначити цілі виховання лише в конкретно-історичному просторі. Тобто поза історичним неможливе осягнення соціально-педагогічного, а соціальна педагогіка – вершина педагогічної думки. Соціально-педагогічний дискурс Пауля Барта – цікава авторська спроба простежити епохальні зміни виховних форм в історії. Для нього було значимим розуміння переважання колективних форм виховання над індивідуальними в певні історичні часи, наприклад, в античності.

Ключові слова: принцип історичності, соціально-педагогічний дискурс, європейська педагогічна думка, соціальна педагогіка, Фрідріх Паульсен, Отто Вільман, Роберт Зейдель, Пауль Барт.

The article, based on the analysis of the views of European educators who worked at the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries, concludes that some representatives of European pedagogical thought at the turn of the 19th and 20th centuries (mainly German thinkers) relied on the principle of historicity when constructing the author's socio-pedagogical discourse and explanations of pedagogical phenomena and processes.

It is noted that in the works "Pedagogy" (Stuttgart, 1911) by Friedrich Paulsen, "Didactics as a theory of education in its relation to sociology and the history of education" (Braunschweig, 1882–1889) by Otto Willmann, "Philosophy of history as sociology" (Leipzig, 1897) and essays "The history of the social and pedagogical idea" (Berlin, 1920) by Paul Barth, as well as in the lectures "Democracy, science and public enlightenment" (Zurich, 1914) and "The goal of education from the point of view of social pedagogy" (Zurich, 1915) by Robert Seidel, the authors' aspirations were traced to interpret pedagogical phenomena and processes against the background of general historical human progress. In particular, in Paulsen's pedagogical doctrine, it is impossible to educate a person outside of the historical one – neither as a spiritual being, nor as a cultural being, nor as a social being; historicity is the most important prerequisite of the human. The pedagogical concept of Otto Willmann was characterized by the refocusing of the research view from individual educational actions to collective, social phenomena and their understanding in the general historical movement of human affairs. The social is impossible outside of the historical, and the pedagogic can be fully revealed only in the social.

Robert Seidel considered only social pedagogy to be true pedagogy. However, the latter, in his opinion, is able to determine the goals of education only in a specific historical space. That is, it is impossible to comprehend the socio-pedagogical outside of the historical, and social pedagogy is the pinnacle of pedagogical thought. Paul Barth's socio-pedagogical discourse is an interesting author's attempt to trace epochal changes in educational forms in history. It was important for him to understand the predominance of collective forms of education over individual ones in certain historical times, for example, in antiquity.

Key words: the principle of historicity, socio-pedagogical discourse, European pedagogical thought, social pedagogy, Friedrich Paulsen, Otto Willmann, Robert Seidel, Paul Barth.

УДК 37(09)+37.013.42"18/19"
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.1>

Зайченко Н.І.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Європейський соціально-педагогічний дискурс межі ХІХ–ХХ століть був різноспрямованим і точно не зводився до єдиного ідейного знаменника.

Зрозуміло, що модерна соціальна педагогіка – скоріше віха у тривалому історичному розвитку педагогічної думки; навряд чи правомірно співвідносити появу соціально-педагогічних концептів та

ідей із XIX століттям. Разом із тим модерна соціальна педагогіка, поставши в річищі європейського реформаторського інтелектуального руху на межі XIX–XX століть – неоднорідного, складного, значного, – явище конкретно-історичне. Реформаторські атрибуції соціальної педагогіки на переломі XIX і XX століть розглянуто у публікації [1].

Витоки модерної соціальної педагогіки недовідно співвідносити виключно з Марбурзькою школою неокантіанства (Герман Коген (Hermann Cohen), Пауль Наторп (Paul Gerhard Natorp) та інші). Європейський соціально-педагогічний дискурс на межі XIX–XX століть – багатонаціональний (німецький, швейцарський, французький, іспанський, італійський, бельгійський тощо) та розмаїтий (філософський, педагогічний, соціологічний, «історичний», «регенераціоністський», пролетарський тощо).

Деко́рим представникам тогочасної європейської педагогічної думки (переважно німецьким мислителям) було властиво вибудовувати соціально-педагогічний дискурс, спираючись на принцип історичності, інтерпретувати педагогічні явища та процеси на тлі загальноісторичного людського поступу. Іспано-аргентинський педагог Лоренсо Лузуріага (Lorenzo Luzuriaga Medina) навіть уважав, що ідеї цих представників являли самостійний напрям модерної соціальної педагогіки – «історична соціальна педагогіка» [2, с. 72; 77–81].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Публікації, присвячені історії соціальної педагогіки, в сучасному українському науковому просторі з'являються не часто. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні у 1920–1990-х роках досліджувала Л. Штефан. Окремі історичні аспекти становлення соціальної педагогіки як наукового напрямку розглядали О. Безпалько, Н. Дічек, Т. Левченко та інші українські вчені-педагоги.

Мета статті – розкрити значення принципу історичності у європейському соціально-педагогічному дискурсі межі XIX–XX століть (Ф. Паульсен, О. Вільман, Р. Зейдель, П. Барт).

Виклад основного матеріалу. У книзі «Педагогіка» (Штутгарт, 1911; написана 1907 року, стала результатом багаторічного викладання автором курсу педагогіки в Берлінському університеті) визначний німецький освітянин Фрідріх Паульсен (Friedrich Paulsen) (16.07.1846, Лангенхорн – 14.08.1908, Берлін) зазначав: «Додам тут зауваження про недавно відкриту соціальну педагогіку та її відмінність від індивідуальної педагогіки. Що виховання завжди і всюди було соціальною функцією, само собою зрозуміло з вищесказаного; плем'я, народ, нація виховують свою молодь; ціле є носієм культури, про передачу якої йде мова; окремі особи, батьки, матері, вчителі беруть участь

у цьому як його члени. Ціле виховує своїх членів, як державно-громадянське й культурне суспільство: виховання всюди визначається так чи інакше не тільки звичаями, але і правом; проте здійснюється воно спочатку не посадовими особами держави, а родиною і вільними допоміжними силами та допомогою діяльністю суспільства. Само собою зрозуміло також, що юнацтво виховується для суспільства; зробити [юнаків] здібними і гідними членами цілого, котрі своєю діяльністю надають йому честь, примножують його сили, підносять його природу, ось фактична мета всякого виховання, від найпримітивнішого воєнного до найскладнішого культурного. Але якщо виховання є соціальною функцією, то природно і вчення про виховання за необхідності є соціальною педагогікою» [3, с. 17].

На переконання Фрідріха Паульсена, індивідуальна і соціальна педагогіка не є протилежностями, а є двома способами розгляду, що доповнюють один одного. В одні історичні епохи сильніше виявлявся соціальний момент, в інші – індивідуальний. Наприклад, у другій половині XIX століття паралельно з занепадом виховних здатностей родини, викликаним розвитком промислового й міського життя, зростала соціальна опіка про виховання; дитячі садки і школи для дорослих приналежали до цього руху. Цілком ймовірними видавалися розпад індивідуальної сім'ї та передача всього виховання суспільству. Тож, – «ми переживаємо століття соціальної педагогіки», – робив висновок педагог [3, с. 19].

У дискурсі Фрідріха Паульсена педагогічні феномени розглянуто саме з позиції історичності. Зокрема, німецький мислитель стверджував: «Кожне покоління залишає прийдешньому за ним увесь свій запас продуктів матеріальної культури, свої знаряддя та начиння, свої будинки й поля, все це природно переходить тому [поколінню] в спадщину; проте воно передає [прийдешньому] також сукупність творчих сил, які породжують культурні блага: мову і звичаї, релігію та науку, усі тисячі мистецтв і навичок землеробства та ремесла, усі форми життєдіяльності в державі та праві, у торгівельній і воєнній, у шкільній і церковній справах, – усе це засвоюється підростаючим поколінням завдяки діяльності батьківського покоління, і саме цю діяльність, у її цілому, ми називаємо вихованням. Таким чином визначається сутність і праця виховання з антропологічно-історичної точки зору. Ми можемо також сказати: за допомогою виховання здійснюється збереження історичного видового типу» [3, с. 7].

Принцип історичності – першооснова паульсенівського педагогічного вчення. Поза історичним неможливе плекання людини – ні як істоти духовної, ні як істоти культурної, ні як – суспільної. Для Фрідріха Паульсена – всі життєві явища є похідними від історичного.

Порівнюючи процеси зростання людини і тварини, педагог відмічав: «Два факти характерні для людського життя на відміну від тваринного: родинність та історичність. Та й інша знаходяться у найтіснішому зв'язку з вихованням.<...> І не тільки об'єктивно, але й суб'єктивно людина живе історичним життям: вона знає про минуле свого роду, знає про власне ставлення до нього, знає про його прийдешнє. Проте передумови цього лежать у вихованні, отриманому за допомогою родини: у сім'ї спочатку здійснюється передача знання предків. Через виховання відбувається також засвоєння існуючого культурного запасу і разом із тим розвиток до свободи та самовизначення, що вможливує піднесення до нового та вищого життя. Вільне і самостійне засвоєння спадку минулого робить здібним до самостійного продовження» [3, с. 9–10].

У передмові до знаменної праці «Дидактика як теорія освіти в її відношеннях до соціології та історії освіти» (Брауншвейг, 1882–1889) видатний німецький педагог, професор Празького німецького університету Отто Вільман (Gustav Philipp Otto Willmann) (24.04.1839, Лісса – 1.07.1920, Лейтмериц), окреслюючи мету своєї роботи, наголошував на необхідності поєднання індивідуальної та соціальної точок зору та застосування філософського дослідження в зв'язку з історичним.

Отто Вільман стверджував: «Із вимогою поширити кругозір педагогіки на соціальні і колективні явища в галузі виховання та навчання тісним чином пов'язана інша вимога – розширити горизонт їх і в бік історії; обидві ці вимоги при правильному розумінні є навіть тільки різними сторонами одного й того ж принципу. Розшукати виховання й освіту в процесі соціального оновлення означає ніщо інше, як визначити положення їх в історичному русі життя, їх сприяння історичній неперервності людських явищ; розуміти їх, як відоме відношення між поколіннями, як передачу й уподібнення, означає розглядати їх з історичної точки зору <...>» [4, с. 53].

На принцип історичності спирався в соціально-педагогічному дискурсі і швейцарський педагог Роберт Зейдель (Robert Seidel) (23.11.1850, Кірхберг – 19.07.1933, Цюрих). У лекції «Демократія, наука та народне просвітництво», прочитаній 2 і 4 травня 1914 року в Цюрихському університеті, він указував, що ставив за мету «обґрунтувати соціологічне розуміння історії народного просвітництва, закласти фундамент історії педагогіки, що була би побудована на глибших наукових істинах і відкривала б ширші горизонти, ніж це робила панівна історія педагогіки до сих пір» [5, с. 4].

Роберт Зейдель наголошував: «Система виховання і навчання залежить від суспільного

та державного ладу і визначається цими соціальними й політичними силами; шкільна справа завжди така, яка необхідна даному суспільству та даній державі. Мистецтва та науки зросли й утворились внаслідок суспільної необхідності, і викладання та виховання слугують соціальним і політичним потребам певного культурного рівня, тобто певного економічного ладу та певної організації суспільства» [5, с. 13].

У дискурсі «Мета виховання з точки зору соціальної педагогіки» (Цюрих, 1915) Роберт Зейдель роз'яснював сутність соціально-педагогічного повороту педагогічної думки на межі ХІХ–ХХ століть. Зокрема, він зауважував: «Вища позиція, з якої тільки і можливий розгляд цілей виховання, це – точка зору соціальної педагогіки. Я маю на увазі соціальну педагогіку, яку, власне, можна було би назвати соціально-педагогічною філософією. Мені неодноразово доводилося захищати перед педагогічним світом цю точку зору, і у своїх публічних виступах, усно та в друці, я вже давно передбачав, що справжня соціально-педагогічна точка зору стане панівною, тому що цього вимагає природний хід розвитку соціальних і педагогічних ідей, тому що це диктується соціальними умовами та запитамі виховання» [6, с. 5].

На погляд освітянина, соціальна педагогіка мала повністю витіснити індивідуальну педагогіку. «Людина завжди, починаючи з первісних часів, жила в суспільному середовищі, і постійно в ній розвивалися соціальні нахили, звички та потреби, неперервно ускладнювалися, перетворювалися або вдосконалювалися соціальні умови співжиття. Цей тривалий історичний процес упродовж багатьох віків наклав свій відбиток на головного носія його – на людину, зробивши її «істотою соціальною», – розмірковував Роберт Зейдель [6, с. 12].

Далі він зазначав: «Якщо простежити мету виховання в історії педагогіки, то виявиться, що мета ця доволі мінлива. Якщо поставити питання, чому мета виховання в різний час буває різною, то доведеться відповісти наступне: тому що мета ця визначається суспільними умовами, формою суспільного устрою та тому що суспільні форми самі бувають змінними. По мірі того, як змінюються суспільні умови й форми, у тому ж напрямі видозмінюються і цілі виховання. Мінливість мети виховання стає зрозумілою нам тільки тоді, коли ми беремо до уваги змінність суспільних форм» [6, с. 17].

Підсумовуючи, Роберт Зейдель підкреслював: «Педагогіка без соціології – темне підземелля без жодного променя світла. Тільки соціальну педагогіку можна назвати справжньою педагогікою, педагогічною філософією, яка освітлює нам цю темряву. Тому, якщо ми хочемо збагнути цілі виховання, ми маємо простежити суспільні форми» [6, с. 18].

Оригінальні погляди стосовно соціальної педагогіки висловлював професор Лейпцизького університету Пауль Барт (Ernst Emil Paul Barth) (1.08.1858, Олесніца – 30.09.1922, Лейпциг), передовсім у фундаментальній праці «Філософія історії як соціологія» (Лейпциг, 1897) [7] та нарисі «Історія соціально-педагогічної ідеї» (Берлін, 1920) [8].

Пауль Барт указував, що зауваження Фрідріха Паульсена (Friedrich Paulsen) про те, що «соціальна педагогіка дуже стара, вона завжди була складовою частиною педагогіки» [8, с. 5], [3, с. 17] є правильним, але правильним тільки наполовину. «Безсумнівно, педагогіка завжди була соціальною, оскільки вона поряд з іншими цілями ставила і виховання для суспільства; проте існує педагогіка, яка прагне виховувати за допомогою суспільства (як суспільства дітей, так і суспільства дорослих) та яка встановлює свою програму, беручи до уваги інтереси суспільства, а не інтереси окремої особистості. Це і є соціальна педагогіка у власному розумінні», – стверджував Пауль Барт [8, с. 5].

Здійснюючи аналіз античної педагогічної системи, німецький педагог приходив до висновку, що вона була «вже ясно вираженою соціальною педагогікою» [8, с. 10].

Зокрема, Пауль Барт роз'яснював далі, що за гомерівської доби усі старі люди були вихователями. «Кожен із них учить тому, що сам знає; так, наприклад, Хірон навчає Ахілла засобів лікувати рани; Фенікс, котрий певною мірою замінює останньому батька, навчає його красномовству. Усе тут соціально: як мета виховання, адже вона складається з чеснот, знань та умінь, визнаних звичаєм, а не обраних окремою особою, так і орган виховання, оскільки він істотною своєю частиною співпадає з самим соціальним життям, із постійним спілкуванням молодих зі старшими, як і між собою під час ігор та робіт. Молодь виховується з самого початку не тільки для, але й за допомогою суспільства», – зазначав педагог [8, с. 11].

Йдеться не виключно про соціальну функцію виховання, завдяки якій людина інтегрується в суспільство, а про виховне значення суспільства, про те, що суспільство всеціло виступає вихователем для людини. Тож, розмислював Пауль Барт, «педагогіка соціальна в ту епоху, коли вона здійснюється ще несвідомо, інстинктивно всіма членами, а не окремими органами суспільства; вона залишається такою тоді, коли в першій штучній формі західноєвропейського суспільства, а саме в станових республіках еллінів, виховання стає свідомою функцією, що виконується особливими чиновниками» [8, с. 12].

Згодом Пауль Барт вів мову про те, що в середньовічну епоху колективне виховання в монастирських школах переважало над індивідуальним. Тенденція почала змінюватися в зв'язку з Реформаційними процесами, а епоха Просвітництва

взагалі позначилася емансипацією індивіда від середньовічної зв'язаності. «Коли Монтень пише про виховання, він розмірковує про окремого вихованця, у крайньому випадку про дітей однієї сім'ї, яких має виховувати особливий гувернер. Локк має на увазі молодого лорда, при якому також був гувернер. Еміль у Руссо – син багатих батьків, якого вчитель виховує на самоті, у селі. Гербарт підготувався до педагогічної діяльності, виховуючи двох синів у заможній родині. Таке одиночне виховання було чужим для педагогічної теорії середніх віків; нормальним уважалось тоді виховання колективне. А Локк бачить вже колективне виховання не лише менш цінним за індивідуальне, але й прямо таки шкідливим. Тільки тепер, за доби Просвітництва, виникає ідеал «гофмейстера», тобто домашнього вихователя, вихователя-одиначки. Тільки тепер з'являються теоретичні визначення виховання, що обмежуються дитячим індивідуумом та його майбутнім», – констатував німецький педагог [8, с. 20].

Упродовж XIX століття попри панування індивідуалістичної педагогіки простежувалися прояви колективного виховання в «шкільних громадах» у Великій Британії та США, в організації у школах Франції кас взаємного страхування на випадок хвороби, в гуртожитковому укладі старих монастирських шкіл у Німеччині тощо. «Тільки в останній чверті XIX століття суспільна думка повернула в бік практичного соціалізму, яким пронизані, наприклад, німецькі закони про страхування робітників. Цей поворот, імовірно, і штовхнув П. Наторпа на укладання його «соціальної педагогіки», котру він, щоправда, прагнув надзвичайно мистецьки вивести з принципів Кантівської теорії пізнання. В усякому випадку, ось його висновок: «Виховує тільки колектив»; колектив є, з одного боку, «елементом, тобто знаряддям виховання», з іншого – «метою, до досягнення якої повинно прагнути виховання». Невдовзі згодом Георг Кершенштейнер затребував «громадянського виховання», тобто постійної указівки учням, головним чином, учням «додаткових шкіл», на взаємозалежність політичних та економічних умов, у яких вони живуть. Кершенштейнер висунув вимогу «трудової школи» замість колишньої школи – навчання, а трудова школа, на його думку, є спільною працею учнів, в атмосфері якої у той самий час мимовільно має формуватися і моральна їхня сфера. Майже одночасно Джон Дьюї в Чикаго створив навчальний план, заснований на історії розвитку господарських форм. На захист власної трудової школи Дьюї висуває ті ж етичні мотиви, що і Кершенштейнер, а саме: трудова школа, за його задумом, на пряму противагу школі навчання, можлива тільки при колективній праці та взаємній допомозі дітей, завдяки чому розвивається їхній соціальний інстинкт. Але найповніший практичний синтез усіх ідей, що

оживлюють нашу сучасну педагогіку, проведений у «Вільній шкільній громаді» у Вікерсдорфі у Заальфельда в Тюрингії, заснованій 1906 року П. Гехейбом і Густавом Вінекенном», – пояснював Пауль Барт [8, с. 28].

На погляд визначного педагога, самоуправління і дружнє колективне життя учнів залишаються ідеалами, на які має націлюватися суспільне виховання. Якщо самоуправління практикується здавна, то до досягнення дружнього колективного життя у шкільній практиці ще далеко.

Підсумовуючи, Пауль Барт наголошував: «Людина стала людиною тільки через суспільство. Так і дитина повинна стати людиною тільки через суспільство. Проте подібно до того, як суспільство дорослих формувало дорослу людину, так у теперішній час суспільство дітей має бути середовищем, що формує дитину; це суспільство є притому співжиттям, не нав'язаним дітям ззовні, а створеним ними самими. Стара педагогіка вкрай слабо використовувала соціальні інстинкти дітей і особливо юнацтва; цей інстинкт незрідка навіть пригнічувався нею. У прийдешньому він має бути використаним і спрямованим на педагогічні цілі. Гете цілком ґрунтовно каже: «Нехай ніхто не думає, що можна пересилити перші враження юності». Ці враження мають бути не лише словами, але й переживаннями соціального почуття та соціальної волі. Викликати їх щодня та щогодини – ось у чому полягає сучасне велике завдання соціальної педагогіки» [8, с. 29].

Таким чином, роздуми Пауля Барта стосовно соціальної педагогіки вирізнялися оригінальним підходом – спробою простежити епохальні зміни в ретроспективі педагогічної практики, пояснити, чому в одні історичні епохи переважали тенденції індивідуального виховання, а в інші – колективного, суспільного.

На принцип історичності спирався в соціально-педагогічному дискурсі й визначний іспанський педагог, письменник Фернандо дель Ріо Урруті (Fernando del Rio Urruti) (8.12.1879, Ронда – 31.05.1949, Нью-Йорк). Зокрема, він відмічав, що соціальне виховання відкриває шлях до формування громадянського суспільства. У той час, коли історичний суб'єкт – держава – встановлює межі свободи, «реальність єдності цілей», під вплив державного закону кожний громадянин підпадає особисто, а коли під дією соціального виховання поєднуються громадянські волі, суспільство йтиме більш гуманним шляхом [9, с. 2].

Висновки. Європейський соціально-педагогічний дискурс як артефакт межі XIX–XX століть засвідчив дві важливі речі: по-перше, вичерпність філософсько-теологічної педагогічної парадигми, зосередженої на ексагогічному механізмі виховання людської душі, і пошук у пориві модерного реформаторського руху нової світоглядної платформи педагогіки; по-друге, необхідність переосмислення історії освіти та виховання людства в соціально-педагогічній ретроспективі з фрагментацією педагогічної реальності як на індивідуальні, так і колективні, масові, суспільні явища та процеси. Принцип історичності у європейському соціально-педагогічному дискурсі на переломі XIX і X століть – та методологічна підвалина, що вможливила найширшу перспективу соціально-педагогічної науки, без якої педагогічне знання від 1920-х років було вже немислимим.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зайченко Н. І. Реформаторські атрибуції соціальної педагогіки на межі XIX–XX століть. *Чотирнадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Міжнародної наукової конференції* (26 квітня 2024 року, м. Чернірів). Т. 2. Чернірів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2024. С. 50–54.
2. Luzuriaga L. La pedagogia contemporanea. Buenos Aires: Losada, S. A., 1963. 151 p.
3. Paulsen F. Pädagogik. Ed. 6. Stuttgart : J. G. Cotta, 1921. 430 p.
4. Willmann O. Didaktik als bildungslehre nach ihren beziehungen zur socialforschung und zur geschichte der bildung. Braunschweig: F. Vieweg und sohn, 1882. 422 p.
5. Seidel R. Demokratie, Wissenschaft und Volksbildung, ihr Verhältnis und ihr Zusammenhang; zur Weihe der neuen Universität in Zürich. Zürich : O. Füssli, 1918. 83 p.
6. Seidel R. Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozial-Pädagogik. 2. Aufl., Zürich: Orell Füssli, 1915. 56 p.
7. Barth P. Die philosophie der geschichte als sociologie: von Paul Barth. T. 1. Leipzig : O. R. Reisland, 1897. 396 p.
8. Barth P. Geschichte der sozialpädagogischen idee: von Paul Barth. Berlin: Mittler, 1920. 29 p.
9. Rio Urruti F. Fundamento científico de la pedagogia social en Natorp. *Boletín de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de enero de 1911. № 601, año XXXV. P. 1–11.
10. Rio Urruti F. Fundamento científico de la pedagogia social en Natorp. *Boletín de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 28 de febrero de 1911. № 611, año XXXV. P. 33–43.