

чающихся сформировалась потребность нового типа социального осознания учебы и мира, субъективное отношение к изучению компьютера и информационных технологий, способность к использованию ЗУН в области информатики и ИКТ не только на уроках, но и в жизненных ситуациях и практической деятельности, а это уже компетенции.

Результаты позволяют сделать вывод: разработанная нами методика формирования ИТ-компетенций дает положительный эффект.

Литература

1. Осокина О.М., Ростовцев А.Н. Оценка уровня сформированности ИТ-компетенций учащихся школы менеджмента и маркетинга по ступеням научения // Социальная политика и социология. 2009, № 10. С. 208-215.

2. Торп С., Клиффорд Дж. Коучинг: руководство для тренера и менеджера. СПб: Питер, 2004. С. 26-27.

УДК 378.1

БОРЬБА ПАРАДИГМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.Л. Подлиняев, д-р пед. наук
ВСГАО, Иркутск

В статье анализируются методологические противоречия, существующие между двумя стратегиями современного образования: социодинамической и субъектнодинамической. Характеризуются сущность и содержание социодинамического и субъектнодинамического подходов к построению образования, дается их сравнительная характеристика. Рассматривается место современного отечественного образования в контексте альтернативных парадигм.

Ключевые слова: социодинамический подход, субъектнодинамический подход, образовательная парадигма, гуманизация образования.

В начале прошлого века выдающийся американский философ и педагог Джон Дьюи писал: «Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идеи о том, что обучение – это развитие, идущее изнутри, что оно основано на природных способностях; и идеи о том, что обучение – это формирование, идущее извне и представляющее собой процесс преодоления природных наклонностей и замещения их приобретенными под внешним давлением навыками» [7].

Данный тезис Дьюи остается актуальным и для современного образования; в мировой психолого-педагогической науке сегодня можно выделить два парадигмальных направления, имеющих диаметрально противоположные взгляды

на природу человека и динамику его личности: социодинамический и субъектнодинамический подходы.

Социодинамический подход (как ясно из его названия) в качестве основного фактора развития личности заявляет социальную среду. С точки зрения данного подхода исходная человеческая сущность пассивно-нейтральна; развитие индивидуума происходит исключительно за счет внешних воспитательных и образовательных воздействий.

Педагогическая стратегия, построенная на социодинамическом подходе, направлена на управление поведением и сознанием личности со стороны различных воспитательных, образовательных, социальных систем. Личность формируется по каким-либо заранее заданным

критериям, стандартам, которые определяются так называемыми социальными заказами.

Смысл воспитания, с позиции социодинамических педагогических систем, заключается в формировании сущности человека и модификации его поведения внешними факторами. К ним относят среду (микро-, мезо- и макросоциальное окружение) и целе-направленные формирующие влияния со стороны субъектов педагогических отношений – учителей, воспитателей, психологов, родителей. При этом личность воспитанника здесь рассматривается в качестве объекта этих влияний.

Воспитание как целенаправленное воздействие взрослого на ребенка считается в контексте социодинамической парадигмы главным фактором формирования личности последнего. Данное воздействие, как правило, облекается в форму различных технологий, которые, несмотря на кажущееся многообразие, имеют в своей основе лишь разновидности воздействия на поведение и сознание человека.

Конечным результатом социодинамически ориентированной педагогики является «человек сформированный», в которого извне «вложена» желаемая социально значимая сущность.

Социодинамический подход имеет достаточно глубокие исторические и научные корни. К теоретическим предшественникам социодинамических идей в области философии можно отнести английского философа, политического деятеля Джона Локка, который первым возвел социодинамические концепции в ранг научного учения. В работе «Опыт о человеческом разуме» [9] Локк ввел в науку теорию так называемой «чистой доски» (*tabula rasa*), исходя из которой, все люди от рождения абсолютно одинаковы. У младенца нет никаких «врожденных добродетелей», и сознание его подобно чистому листу или же чистой доске. Все, что будет написано на этой доске, зависит только от среды и воспитания. Исключительно окружающая

среда, воспитание и образование делают человека добродетельным или безнравственным, образованным или невежественным, великим или безвестным. Например, при «воспитании» ребенка в преступной среде можно получить только преступника; сын ремесленника, находясь с рождения в своей семье, способен стать лишь ремесленником, а сын крестьянина – крестьянином.

В дальнейшем социодинамическая теория, отрицающая существование внутренних источников личностного развития, получила продолжение в трудах французского мыслителя К.А. Гельвеция, который в своем произведении «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» провозгласил всемогущество воспитания, утверждая, что «воспитание может все», в том числе и воспитать гения из любого ребенка.

Значительное влияние на становление социодинамической парадигмы оказал марксизм («бытие определяет сознание»), а также такое философское течение конца XIX века, как эмпириокритицизм.

В психолого-педагогической науке социодинамическая парадигма как официальная научная стратегия начала формироваться в начале XX века и связана, прежде всего, с появлением бихевиоризма. Бихевиоризм (от англ. *behaviour* – поведение) утверждает возможность формирования личности исключительно через воздействие на ее поведение со стороны внешних факторов. При этом не признается наличие как внутренних источников личностного развития в самом индивидууме, так и каких-либо врожденных качеств, существенно влияющих на развитие.

Первым ученым, открыто объявившим себя бихевиористом, стал американский психолог Д.Б. Уотсон. В статье «Психология с точки зрения бихевиориста», которую оценивают как «психологический манифест» социодинамической парадигмы, Уотсон заявил следующее: «Психология с точки зрения бихевиориста – чисто объективный раз-

дел естественных наук. Ее теоретическая цель – предсказание поведения и управление поведением. Интроспекция не принадлежит, по существу, к ее методам» [20, с. 24]. Уотсон отрицает понятие «субъектность» и утверждает, что вся сущность человека детерминирована внешней средой: «Вся человеческая деятельность обусловлена средой, независимо от генетических различий» [19, с. 36].

В этой же работе Уотсон провозглашает главный тезис социодинамической педагогики, смысл которого в том, что воспитание всемогуще, и судьба индивидуума зависит только от воспитания и среды: «Доверьте мне десяток здоровых нормальных детей и дайте возможность воспитывать их так, как я считаю нужным; гарантирую, что, выбрав каждого из них наугад, я сделаю его тем, кем задумаю: врачом, юристом, художником, коммерсантом и даже нищим или вором, независимо от его данных, способностей, призвания или расы его предков» [Там же, с. 34-35]. Единственным объектом изучения бихевиористской психологии стало поведение, а все понятия, связанные с субъективными личностными проявлениями, исключались из прост-ранства исследования как надуманные и несуществующие.

Дальнейшее развитие социодинамического подхода в психолого-педагогической науке связано с работами американского психолога Б.Ф. Скиннера, который критически относился к классическим бихевиористам за полное отрицание генетических характеристик, а также за упрощенный, неаналитический подход к объяснению поведения. Скиннер не отвергал напрямую существования субъективных качеств в человеческой природе: «Возражение против внутренних состояний состоит не в том, что они не существуют, а в том, что они не значимы для функционального анализа» [16, с. 56]. В то же время в области понимания идей относительно структуры личности, процесса ее развития и социального поведения Скиннер занимает

наиболее ортодоксальную социодинамическую позицию.

В теории Скиннера личности как субъекта опыта не существует; личность – это всего лишь сумма паттернов поведения. Различные ситуации обуславливают различные образцы реакций. При этом каждая реакция основана на предыдущем опыте и частично на генетических свойствах. Таким образом, анализ человеческой сущности сводится к правильному пониманию причин поведения (функциональному анализу). Такие категории, как творчество, достоинство, свобода, ответственность, воля Скиннер объявляет объяснительными фикциями, то есть ложными понятиями, которые используются людьми вследствие непонимания истинных причин наблюдаемого поведения.

Таким образом, с точки зрения социодинамического подхода, личность – это всего лишь пассивный реципиент внешнего воздействия, которое и определяет конечный итог ее развития. Претензии человека на авторство собственной судьбы, на существование какой-либо свободы действий – полная иллюзия. Иллюзией признается и обратная сторона свободы – ответственность; поскольку индивидуум детерминирован социумом, является продуктом своей среды, он не несет ответственность за собственные интеллектуальное, духовное, нравственное, психическое и другие эго-состояния. Если человек достигает успеха в науке, искусстве, творчестве, в иных сферах деятельности, это, по существу, не его заслуга – таким его сделал социум, в котором удачно сочетались как целенаправленные «подкрепители» поведения (идущие, в основном, из пространства обучения и воспитания), так и спонтанные. Если же, напротив, человек не достиг успеха в жизни, если его поведение асоциально или преступно, то это также вина не его, а все тех же внешних факторов, неудачно определивших конечный итог развития (формирования) данного индивидуума.

Следовательно, для формирования благополучной личности и для создания благополучного общества в целом те социальные структуры, функции которых в той или иной форме имеют отношение к управлению поведением человека и контролю за ним (семья, школа, армия, тюрьма, церковь и т. д.), должны создавать среду, обеспечивающую путем селективных подкреплений формирование социально приемлемых и социально полезных форм поведения, и элиминирование из поведенческого репертуара девиантных и делинквентных проявлений. При этом индивидуальность, неповторимость отдельной личности могут только помешать процессу ее «целенаправленного» формирования; как говорил Скиннер, «только изгнав автономного человека, мы можем превратить реальные причины человеческого поведения из недоступных в манипулируемые» [17, с. 32].

Принципиальной альтернативой социодинамической парадигме является парадигма субъектнодинамическая, которая рассматривает человека как автора собственной жизни, несущего ответственность как за взаимоотношения с внешним миром, так и за собственное эго-состояние (психическое, нравственное, интеллектуальное, физическое и т. д.).

Субъектнодинамические концепции отрицают социодинамическую идею о доминирующем влиянии среды на развитие человека: «...воспитание и обучение – только бледные мазки на ярком полотне человеческого характера» [21, с. 4], «...человек есть не что иное, как то, чем он делает себя сам» [15, с. 321].

Субъектнодинамическая парадигма также имеет свою глубокую историю. Ее основополагающие идеи появились еще в философии и культуре Древнего Востока и античного периода; в частности, были основой философии древнекитайских мыслителей Лао-Цзы и Конфуция; утверждались в трудах древнегреческих философов, стали фундаментом гуманитарных наук в эпоху Возрождения.

Значительное влияние на становление субъектнодинамических концепций оказала экзистенциальная философия (С. Кьеркегор, Н.А. Бердяев, К. Ясперс), феноменология (Э. Гуссерль, Ф. Brentano), гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу).

Одной из ключевых категорий субъектнодинамической парадигмы является свобода. Свобода – это главное, что отличает человека от всего нечеловеческого. Обретая себя как субъекта жизнетворчества, человек обретает и свободу, которая является основным источником и движущей силой его существования. Человек может отказаться от свободы, поскольку, по словам Н.А. Бердяева, быть свободным гораздо труднее, чем быть рабом – «Свобода порождает страдание. Можно уменьшить страдание, отказавшись от свободы» [4, с. 16]; однако отказ человека от свободы – это также частный случай свободы.

Согласно субъектнодинамической парадигме, смысл свободы состоит в том, что человек не является объектом, формирующимся под воздействием социума, равно как и не является продуктом биологического, животного начала, а «выбирает» самого себя, создает себя своими действиями и поступками в каждый момент своей жизни. Таким образом, человек свободен в творении собственной жизни, несет полную ответственность за все в ней совершенное и не может оправдывать себя, ссылаясь на внешние обстоятельства. «Свобода есть не право, а обязанность» [Там же, с. 325].

Человек свободен сам детерминировать действующие на него социальные силы; в то же время, он свободен выбрать путь отказа от этой свободы и подчиниться влиянию внешних воздействий – такой путь ведет к потере индивидуальности, к конформизму, к деструктивному поведению. Таким образом, человек не только свободен в осуществлении своего жизненного выбора, но и полностью ответственен за него. Свобода – это всегда ответственность за эту свободу. Если реализация свободы не сопряжена

с ответственностью, то она может привести к произволу. В. Франкл считал целесообразным статую Свободы на Восточном побережье Соединенных Штатов дополнить статуей Ответственности на Западном побережье [21].

В то же время, из данной логики следует, что не может быть и ответственности без свободы. К примеру, в среде работников образования традиционны жалобы на то, что «современные учащиеся абсолютно безответственны». Однако при этом педагоги, как правило, упускают из виду тот факт, что современный ученик не имеет свободы практически ни по одному параметру школьной жизни. Вполне естественно, что полное отсутствие свободы обуславливает полное отсутствие ответственности. Человек не может и не должен нести ответственность за чужой выбор.

На официальном уровне в современном отечественном образовании субъектнодинамический подход все чаще заявляется в качестве парадигмального основания, что выражается в таких «педагогических лозунгах» и декларациях различных реформ, как «гуманизация», «демократизация», «личностно-ориентированная педагогика», «гуманная педагогика» и т. д. В связи с этим проанализируем, на какой парадигме действительно базируются отечественное образование и официальная психолого-педагогическая наука.

В большинстве случаев понятие «личность» трактуется в отечественных философских и психолого-педагогических источниках с точки зрения исключительно социодинамического подхода: «Личность – это совокупность социальных свойств, приобретенных... в результате воздействия окружающей среды на ребенка, под регулирующим влиянием обучения и воспитания. Воспитанию принадлежит решающая роль в формировании личности человека» [6, с. 304]; «Личность – это человеческий индивид как субъект социальных отношений» [11, с. 61]; «Личность – это человек, который достиг определенного, достаточно высо-

кого уровня своего психического развития. Психическое развитие ребенка, формирование его личности может быть понято лишь в рамках его социализации, то есть усвоения им продуктов накопленного людьми социального опыта» [5, с. 56-57]; «Личность ... – социальная характеристика человека, указывающая на те его качества, которые формируются под влиянием общественных отношений. Как личность человек формируется в социальной системе путем целенаправленного и продуманного воспитания» [12, с. 87].

Подобные определения личности являются основой для утверждения приоритета формирующих воздействий в педагогике и, по словам А.Б. Орлова, они вообще «...лишают права считаться личностью подавляющее большинство взрослых, не говоря уже о детях» [10, с. 46].

Если обратиться к основным источникам и факторам развития личности, то с точки зрения отечественной педагогики все они находятся исключительно во внешней среде. Сама личность не имеет внутренних источников и механизмов развития; таким образом, личностная реализация предполагается только за счет внешних факторов.

В качестве примера рассмотрим фрагмент параграфа «Основные факторы развития личности» из учебника «Педагогика»: «...факторами развития человека считают наследственность, среду и воспитание»; здесь же оговаривается, что «не допускается преувеличение роли наследственности в развитии личности». По наследству могут передаваться только «анатомо-физиологическое строение человеческого организма, цвет кожи, глаз, волос, телосложение, особенности нервной системы». Главным же фактором, определяющим личностную сущность, «является воспитание, которое обеспечивает целенаправленное, сознательно организуемое влияние воспитателей на воспитуемых» [11, с. 16].

Таким образом, самой личности как субъекта и автора собственной жизни среди названных факторов нет. Исходя

из этой логики, можно сделать вывод, что сама личность к процессу собственного становления никакого отношения не имеет; она непричастна к собственному личностному росту. Речь идет только о «формировании» путем внешних воздействий.

Такие основополагающие научные утверждения предполагают жесткую и директивную педагогическую практику: за человека определяют цель его развития, за него составляют, «продумывают» план осуществления данного процесса.

В конечном итоге человека (ребенка) принуждают полностью отказаться от собственного, индивидуального пути развития, от становления своей уникальной и неповторимой сущности и принять пути личностного «формирования», а также ценности и нормы, навязанные извне как со стороны управляющих макросоциальных структур (определяющих социальный заказ), так и со стороны педагогических систем (данный заказ исполняющих).

В то же время, еще А.И. Герцен утверждал: «Подчинение личности обществу, народу, человечеству – продолжение человеческих жертвоприношений». Л.Н. Толстой, отстаивавший идеологию индирективной педагогики, отмечал: «Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам не плодотворно, не законно и не возможно».

Современные отечественные ученые, ориентированные на субъектнодинамический подход в психолого-педагогической науке, продолжают эти идеи; в частности, В.П. Зинченко пишет: «Не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой. В этом, по видимому, заключена подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогией не ответного, а ответственного действия» [8, с. 251].

Нейрофизиологи, изучающие последствия доминирования в отечественном образовании социодинамической и

по своей сути авторитарной идеологии, приходят к достаточно пессимистическим выводам: «Мы наблюдаем, с одной стороны, нарастающий переход детей на ситуативный тип мировосприятия и мироотражения, а с другой стороны мы видим переход с внутреннего мыслетворения на внешнее инструктивно-информационное психопрограммирование. У детей теряются способности к рождению собственных мыслей, не развивается свободный творческий интеллект. На смену ему приходит интеллект психопрограммируемый» [2, с. 12].

Отечественный врач и физиолог В.Ф. Базарный называет такой тип интеллекта «зомби-интеллектом»; в ряде исследований им было доказано, что «зомби-интеллект», являющийся продуктом прескриптивных педагогических технологий – это информационный (т. е. внечувственный и внеопытный) интеллект, формирующийся исключительно за счет внешнего информационно-инструктивного программирования. «Зомби-интеллект» – это интеллект с отрешенными от жизни операционно-расчетными способностями, развивающийся за счет потребления все новых и новых порций готовой информации, но не способный на творческий поиск и какую-либо самостоятельную активность. «Зомби-интеллект – это паразит, который может только потреблять в неограниченных количествах рожденную другими информацию, превращающий своего носителя в живую психопрограммируемую машину» [2, с. 13].

Таким образом, в отечественной психолого-педагогической науке (так же, как и во всей истории мировой педагогики) очевидно противостояние двух парадигм – социодинамической и субъектнодинамической. Современное отечественное образование вышло на достаточно противоречивый этап своего развития. С одной стороны, очевиден кризис социодинамически ориентированной педагогики; попытки частично «очеловечить» авторитарную педагогику, внося в нее элементы субъектноди-

намического подхода при сохранении прескриптивной стратегии, изначально обречены на неудачу.

С другой стороны, субъектнодинамическая парадигма и ее ведущие идеи часто встречают неприятие как у представителей государственных и административных структур, так и у значительного числа педагогических работников, а иногда и родителей.

Государство, особенно тоталитарное, не заинтересовано в развитии субъектнодинамической образовательной стратегии, так как видит в ней прямую угрозу своим авторитарным устоям. По словам Д.А. Белухина, «в тоталитарном государстве не может не быть тоталитарной педагогики, нивелирующей личности «под одну гребенку», так как миллионами одинаковых по мыслям и действиям людей легче управлять. По сути, наш процесс воспитания есть насильственный акт унифицированного программирования личности ребенка согласно некоему эталону, который сконструировало общество» [3, с. 52]. При этом самоактуализированными, неконформными, свободными людьми манипулировать невозможно.

Руководящие структуры системы образования различных уровней зачастую оказывают сопротивление попыткам учебных заведений перейти в своей деятельности на субъектнодинамические стратегии, поскольку они ведут к самоорганизации и автономии последних; в то время как (по словам А.Б. Орлова) «администрация ... расценивает власть над подчиненными (учителями, учащимися) как ценность, превышающую по своей значимости ценности учения и развития» [10, с. 120].

Учителя и воспитатели, не приемлющие субъектнодинамическую идеологию, как правило, или опасаются потери приоритета привычных «аксессуаров» педагогического процесса – стандартов, программ, технологий и т. д., что ведет к выходу на нероловой уровень межличностных отношений с учащимися (такие опасения возникают вследствие низкой

самооценки учителем собственной личности как самостоятельной ценности); или же опасаются потери управления и контроля над процессом «формирования» личности ребенка.

Родители, отрицающие субъектный подход, чаще всего также исходят из неверия в возможность конструктивного саморазвития человека. В ряде случаев такое неприятие объясняется стремлением родителей «сформировать» ребенка по своим представлениям, навязывая ему свои ценности и образ жизни; здесь, как правило, присутствует желание (часто бессознательное) реализовать через детей собственные неудавшиеся «жизненные программы».

В отечественном образовании противоречие между необходимостью смены авторитарной педагогической концепции на субъектнодинамическую и неготовностью (неспособностью) к этому значительного количества работников образования обостряется еще и феноменом, специфичным для сегодняшнего дня: титул «инженеров человеческих душ», обязывающий, кроме всего, подготавливать детей к будущей жизни, адаптировать их к социуму, возложен на учителей – наиболее дезадаптированных членов современного общества. По данным социологических исследований Ж.Т. Тощенко, количество российских учителей, осознающих себя жертвами социальных обстоятельств, превысило все критические пределы. В последнее десятилетие появился специальный термин, обозначающий это явление: «виктимизация». Виктимизация – это «превращение человека в жертву объективных условий жизни» [18, с. 9].

Процесс парадигмального переосмысления целей и ценностей современного отечественного образования не может быть осуществлен «сверху» какими-либо указами или реформами как минимум по двум причинам:

– во-первых, как справедливо отмечает Ю.В. Аннушкин: «К сожалению, практически все составляющие реформы отечественного образования, которая

сейчас реализуется, разрабатывались если не в обстановке секретности, то с абсолютным игнорированием мнения педагогического сообщества» [1, с. 32];

– во-вторых, этот процесс может быть начат только конкретными людьми, желающими видеть себя, своих детей, своих учеников свободными, неповторимыми, самоактуализирующимися личностями.

Безусловно, такой процесс труден; он требует не только изменения содержательных и процессуальных компонентов образования, но прежде всего – изменения мировоззрения, способов мышления, бытия и взаимоотношений. Не случайно К.Р. Роджерс завершил свою фундаментальную книгу, посвященную теории и практике субъектнодинамического образования, следующими словами: «Мудрость приходит не со временем или возрастом, ее дает принятие жизненных вызовов, извлечение уроков из ошибок и накопление опыта. Нарушение прежнего равновесия новым опытом – это и есть учение в подлинном смысле. Давайте поверим детям и самим себе. Давайте все вместе выйдем на свободу – *свободу учиться*» [14, с. 523].

Литература

1. Аннушкин Ю. В. Экзистенциальный анализ свойств виртуальной реальности // Вестн. Вос.-Сибирской гос. акад. образования. Сер. Педагогические науки. 2012. Вып. 16. С. 29 - 33.
2. Базарный В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. Сергиев Посад, 2004.
3. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии. Воронеж: МОДЭК, 1996. Ч. 1. 319 с.
4. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. М.: Республика, 1994. 480 с.
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 212 с.
6. Большая Советская Энциклопедия / под ред. Б.А. Введенского. М.: Гос. науч. изд., 1954. Т. 25. - С. 304 –305.
7. Дьюи Д. Школа и общество / пер. с англ. Г.А. Лучинского. М.: Гос.изд., 1924. 175с.
8. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
9. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме: соч.: в 3-х т. М., 1985. Т. 1. С. 78 - 582.
10. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. 1995. № 2. С.?-?
11. Бабанский Ю.К., Сластенин В.А., Сорокин Н.А. Педагогика. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
12. Подласый И. П. Педагогика. М.: Просвещение: Владос, 1996. 432 с.
13. Подлиняев О.Л. Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях. Иркутск: ИГУ, 2008. 160 с.
14. Роджерс К. Р., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
15. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов: сб. ст. М., 1989. С. 319 - 324.
16. Скиннер Б. Ф. Оперантное поведение // История зарубежной психологии: тексты. М., 1986. С. 60 - 95.
17. Скиннер Б. Ф. Технология поведения // Американская социологическая мысль: тексты. М., 1994. С. 30 - 46.
18. Тощенко Ж.Т. Метаморфозы современного общественного сознания // Социологические исследования: сб. ст. 2001. № 6. 398 с.
19. Уотсон Дж. Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. С. 34 - 44.
20. Там же. С. 17 - 34.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. англ. и немец. М.: Прогресс. 1990. 368 с.