

**Педагогика развития:
Проблемы современного детства и задачи школы,
Красноярск, 1996 г., Т.В. Фурьева**

**Педагогика дошкольного детства за рубежом: современные
парадигмы**

Создание новых форм культуро-природосообразной практики дошкольного образования в контексте всестороннего изучения отечественной истории образования и культуры предполагает активное обращение к современной международной реформаторской мысли.

В настоящее время можно выделить три парадигмы исследований в дошкольной педагогике западно-европейских стран, имеющих богатые педагогические традиции: философско-ориентированная, биоэкологическая и социо-эколого-психологическая.

В их контексте осуществляется различная трактовка и раскрытие содержательных характеристик основных педагогических категорий — воспитание, развитие, игра, среда жизни детей, педагогическая деятельность.

Прежде чем перейти к их характеристике, отметим тенденцию к сближению и взаимопроникновению различных теоретико-исследовательских подходов. Она находит свое отражение в стратегиях и технологиях решения таких актуальных проблем практики дошкольного образования, как организация игры, совместное воспитание и обучение детей с различиями в психическом и физическом развитии, создание сообразной природе детей пространственно-предметной среды жизни в детском саду, формирование психосексуальной культуры мальчиков и девочек, и др.

Развитие философско ориентированного, или гуманитарного, направления дошкольной педагогики, включающего экзистенциально-антропологические, феноменологические, антропософские и позитивистско-антропологические подходы, происходит в традиционном "антисциентистском" русле общепедагогических исследований западных, в большей части немецких, ученых. Экзистенциально-антропологические позиции в дошкольной педагогике

представлены в трудах В. Липпитца, М. Лангефельда, Р. Зюсмута, Х.Маха, А. Шойерлла, В. Флитнера и др. В основе их трактовок понятий воспитания, развития личности, взаимодействия ребенка с окружающим миром лежат положения идеалистической философии о принципиальной непознаваемости человека, иррациональной, внесоциальной природе его сознания, психики, невозможности объективного познания мира, сущности и закономерностей развития общества и человека.

В соответствии с экзистенциально-антропологической ориентацией на рефлексию восприятия, воссоздание "смыслового поля" значений, особое внимание в исследованиях проблем дошкольного воспитания уделяется непосредственному описанию мира жизни детей, целостной интерпретации их повседневных бытовых ситуаций. Считается, что только с помощью так называемого метода "анализа мира жизни" можно постичь "актуализированную сущность" ребенка.

Воспитание имеет жизненно важное экзистенциально-сущностное значение для ребенка. Оно рассматривается как сущностная человеческая ситуация, в процессе которой происходит "живительный процесс получения смысла", приобретения ребенком чувства безопасности, уверенности.

Антропологизируя в целом значение воспитания, признавая его ситуативный, непостоянный характер, западные ученые обращают в то же время внимание на некоторые методические приемы, в частности, на постепенность "погружения" ребенка в неизвестный и неопределенный для него мир, который ему надо познать, научиться организовать в нем собственную жизнь, самостоятельно решать свои проблемы и брать ответственность на себя.

К важнейшим условиям самоопределения личности ребенка в контексте экзистенциально-антропологических позиций ученых-педагогов относятся оказание взрослым "текущей помощи", а также установление отношений с окружающим миром.

В исследованиях экзистенциально-антропологического толка игнорируется практический характер освоения ребенком сенсорно-предметного мира, в ходе

которого происходит формирование отношения к людям, деятельности, самому себе.

Вместе с тем, западные ученые справедливо усматривают в основе генезиса самосознания ребенка, формирования образа "я" его собственный телесный опыт, точнее, отношение к нему. Однако ими не вскрываются механизм, уровни психического отражения телесного опыта. Его анализ осуществляется в узких рамках поиска "внутреннего бытия", "подлинного существования".

Педагогическая ценность игры рассматривается в контексте экзистенциального отношения ребенка к окружающему миру и определяется в исследованиях А. Шойерля, В. Флитнера не столько ее развивающей функцией, сколько возникающими в игре смысловыми значениями, возможностями их определения и осуществления, способствующими самоутверждению личности ребенка. Основные признаки детской игры как целенаправленной активности заключаются в ее диалогичности, повторяющемся характере, а также многозначности, ситуативности и отсутствии напряжения у детей.

Проблема формирования отношения ребенка к самому себе как к субъекту бытия является предметом научных исследований Х.Маха. Она предпринимает попытку показать процесс функционирования телесной и духовной природы ребенка как составных сущностей "я", рассмотреть структуру личности в контексте разнообразных связей с окружающим миром.

Опираясь на психофизиологический, ассоцианистский подход в трактовке телесного "я" как эмоционального образа состояний своего организма, немецкий ученый раскрывает особенности эмоциональных переживаний ребенка. При этом, однако, происходит недооценка сущностной динамики эмоционального развития, игнорирование таких важных характеристик эмоциональной регуляции поведения личности, как избирательность, активность, предметность.

Предпринимая интересные попытки разработки инструментальной концепции структуры личности ребенка, определения ее компонентного состава в связи с конкретными целями воспитания и характеристиками "я", Х.Маха

остается на экзистенциально-антропологических позициях. Особенно ярко это проявляется в анализе источников и сущности развития личности ребенка.

Главным энергетическим центром, источником человеческой активности выступает "конечное", неизменяемое, ядро как истинная экзистенция, в которой концентрируется весь жизненный биологический потенциал индивида. Это чувственно-смысловое ядро как уникальный способ бытия человеческой субъективности нужно защищать, сохранять и не нарушать законов его роста. Необходимость общения и взаимодействия ребенка с природно-космическим и культурно-общественным миром рассматривается лишь как внешний, поверхностный уровень функционирования "я". Его настоящее развитие, в процессе которого происходит усвоение полученного опыта, приведение последнего в согласие с имеющейся "самокартиной", осуществляется лишь при встрече ребенка с его внутренней сущностью, действующей в ядре.

Отрицание социального характера человеческой индивидуальности, игнорирование диалектики субъективных и объективных факторов формирования личности ребенка имеет место также в антропософском подходе к проблемам дошкольного воспитания.

Р. Штейнер, К. Гейдебранд, Э. Грунелиус, Г. фон Кюгедьген, В. Шад и другие интерпретируют вопросы развития и воспитания детей дошкольного возраста с позиций антропософии, объективно-идеалистического направления философии, эклектично соединившего в себе натурфилософию Э.Геккеля, В.Гете, западные и восточные религиозные учения, оккультные науки, мифологию, идеи романтической философии Ф. Шеллинга, Р. Новалиса и др.

Развитие живой и неживой природы понимается педагогами-антропософами как трансформация духа, переселение его из одного тела в другое в определенной временной последовательности. Источники психического развития ребенка как несовершенного в телесном, душевном и духовном отношении существа недоступны познанию и подчинены божеским, космическим законам. Само развитие трактуется как процесс ступенчатого восхождения от материально-телесного к божественно-духовному и к

космическому миропорядку.

Р.Штейнером и его последователями предпринимается попытка преодоления дуализма между грубым материализмом, исключаящим все духовное, и мистическим, односторонним самоуглублением, игнорирующим реальный мир. Однако провозглашенная в этом контексте взаимосвязь между соматикой тела ребенка и его психикой носит механистический, умозрительный характер, так как в аргументациях полностью отсутствуют данные научных — нейрофизиологических и психологических — исследований.

Вопросы космопланетарной организации бытия, связи человека с космосом решаются с объективно-идеалистических позиций, базовым понятием для которых является "бесконечный дух", не ограниченный во времени и пространстве. Личность, ее уникальность, неповторимость имеет смысл только в связи с космической эволюцией, перевоплощением, сменой различных "ликов" духа, неумолимой повторяемостью природных процессов. Человек в представлении педагогов-антропософов — это "сложное существо", состоящее из отдельных частей, "тел", "осколков планетарных эволюции", временно соединяющихся и разъединяющихся. Развитие индивида подчиняется натуралистическим законам судьбы (карме), от власти которой человек не в состоянии освободиться. При этом ученые антропософской ориентации отождествляют законы природы и нравственности.

В целом, антропософская трактовка проблем личности, сущности ее развития, отличается крайним идеализмом и эклектикой. Вместе с тем практическая вальдорфская дошкольная педагогика содержит значительный гуманистический потенциал. Он заключен, прежде всего, в попытках реализовать особое отношение к ребенку как существу природному и уникальному.

Заслуживает внимания решение проблем организации природосообразной предметно-пространственной среды жизни ребенка, интенсивного развития сенсорно-эмоциональной сферы его психики, особой значимости личности воспитателя, его творческого потенциала, умения изучать детей, стимулировать их фантазию и воображение.

Позитивистско-антропологические подходы к проблемам воспитания, развития и обучения детей дошкольного возраста получили тщательную содержательно-методическую проработку в концепции М. Монтессори и ее современных последователей — В. Бема, Д. Рюдигера, П. Освальда, Г. Шульц-Бенеша, Г.Й. Шмутцлера и др.

Фундаментальным принципом антропологической педагогики М. Монтессори является "помощь в жизни", которая, по сути, является самодвижением, самосозиданием, саморазвитием. При этом развитие не ограничивается рамками развертывания потенциальной нормы, индивидуальной программы личности. Существенной характеристикой человеческого развития является его гармоничность, функциональная целесообразность и осмысленная целостность.

Развитие — это подготовка человека к своей "миссии в огромном мировом плане". После самоорганизации своего "я" человек должен быть готов к мироорганизации, преобразованию земли, ее освоению и использованию. Человек - составное звено в целостной биолого-космической концепции жизни. Как часть космического мира, он развивается по его законам, имея свои определенные функции и предназначение.

Концепцию дошкольного воспитания М. Монтессори можно обозначить как педагогику развития личности ребенка. Основываясь на натуралистической трактовке сущности психического развития ребенка, Монтессори признает наличие внутренней программы, так называемого "плана строительства", который содержит все линии индивидуального и социального развития. В своих поздних работах она вносит существенные дополнения в теорию созревания личности, указывая на открытость и многозначную заданность процесса развития, раскрывая его противоречивость, сензитивные периоды, а также неразрывную связь с формированием произвольных движений.

Признавая значимость культурно-исторических факторов формирования личности, т.е. обучения, воспитания и "подготовленной среды", Монтессори считает, что они должны соответствовать подструктурам внутренней программы

личности, обеспечивая ей нормативный горизонт естественного развития.

В позитивистско-антропологической психолого-педагогической концепции Монтессори игнорируется опережающий, стимулирующий характер обучения и воспитания, которые прокладывают путь и обеспечивают перспективу развития ребенка. Вместе с тем следует отметить определенное несоответствие биологизаторского теоретического подхода системе практики Монтессори, разработавшей одну из первых учебных программ интенсивного психического и физического развития детей дошкольного возраста.

Гуманизм концепции М. Монтессори заключается в новом взгляде на ребенка, способном формировать себя самого в процессе концентрированной, углубленной деятельности. "Поляризация внимания" как базовый педагогический феномен является основой "запуска действительного процесса самообразования" в ребенке. Кроме этого, способность к концентрации служит критерием оценивания уровня развития ребенка, его нормальности.

Монтессори делает пионерскую попытку в дошкольной педагогике вывести нормы воспитания и обучения из природы самого ребенка. Цель педагогической деятельности, по ее мнению, заключается не в формировании идеального в общественном сознании ребенка, а в достижении нормальности в его развитии. При этом нормальность понимается как оптимум возможностей развития индивида в связи с его природными задатками и конкретными условиями жизни. Нормальный ребенок, который не испытывает частые и массивные вмешательства взрослых, обнаруживает такие качества, как любовь к порядку, труду, тишине, терпеливость, поглощенность, любознательность, инициативность.

К важнейшим педагогическим условиям формирования способности к концентрации относятся педагогически целесообразное "подготовленное окружение" и новый воспитатель как равноправный партнер и сотрудник ребенка, способный к критической саморефлексии, обладающий умениями психологического наблюдения за детьми.

"Подготовленное окружение" означает создание сообразных потребностям

детей предметно-пространственных условий жизни, среди которых особое место принадлежит системе специальных практических материалов, представляющих собой "ключ" к познанию окружающего мира. И здесь особая роль отводится движению, в частности, действиям с предметами с помощью руки как особого функционального органа.

Заслуживающим внимания и очень современным в позитивистско-антропологической концепции дошкольного воспитания являются идеи универсальности, гармоничности ребенка в связи с его космическим воспитанием. В качестве основных характеристик выступают: предметность как непосредственное контактирование ребенка с предметным миром природы и культуры, целостность как ориентация на восприятие мира в его взаимосвязях, и нравственность. Последнее означает баланс между успехами внешнего преобразования мира, природы, и внутренним прогрессом личности ребенка.

В целом, философско-ориентированные подходы в дошкольной педагогике, наряду с общей идеалистической интерпретацией понятий воспитания, развития, среды, игры детей, содержат много конструктивных позиций в решении проблем структуры личности ребенка, соотношения его психического и моторного развития, содержания педагогических условий учебно-воспитательного процесса, сообразных природе ребенка, и др.

Позитивистские тенденции в разработке современных проблем дошкольного воспитания на европейском Западе находят свое отражение в биоэтологическом и социо-эколого-психологическом теоретико-исследовательских подходах.

В 70-80-е гг. здесь происходит становление этиологической педагогики детства как науки о сравнительном изучении поведения детенышей животных и детей (Ф.Кубе, М. Лидтке, Б. Хасенштейн, К. Грамер и др.). Закономерности и механизмы поведения ребенка, особенности его психического развития выводятся из законов биологической эволюции живых существ. Этологические исследования, проводимые в рамках таких понятий как приспособление к окружающей среде, борьба за выживание, наследственный и индивидуальный

опыт, базируются на принципе тождественности механизма приобретения филогенетического и онтогенетического опыта в развитии детей и детенышей животных.

Основной смысл воспитания заключается в приобретении детьми "способностей к самосохранению и продолжению себя в процессе приспособления к конкретным условиям" [M. Liedtke, *Evolution and Erziehung*. – Gottingen, 1984, s.173]. В этой связи главная задача воспитания заключается в том, чтобы избегать "отклонений", "помех" в развитии поведения ребенка, создавать благоприятные, т.е. соответствующие его биологической природе условия в семье, в дошкольных учреждениях.

Педагоги-этологи выделяют шесть стратегий воспитания. К ним относятся: отказ от немедленного исполнения желаний ребенка, поддержка и стимулирование его естественной активности, обеспечение успеха в деятельности, выражение признания взрослым всех действий ребенка, включая агрессивные, а также поощрение совместной деятельности детей, формирование у них экологического сознания.

В своем фундаментальном труде по этологической педагогике дошкольного детства Б. Хасенштейн рассматривает содержание и вопросы организации основных сфер поведения ребенка: питания, состояния привязанности к родителям, самостоятельного поведения, межличностных отношений, агрессии и сексуального развития (Hassenstein B. *Verhaltensbiologie des Kindes*. - Munchen, 1984). Пытаясь избежать прямого отождествления с поведением животных, показать специфику такого важнейшего механизма как подражание, немецкий ученый не вскрывает его сущностных характеристик. Он игнорирует положение о том, что животное способно подражать только тому, что более или менее близко стоит к его собственным возможностям. Для ребенка же подражание является способом приобретения таких деятельностей, которые "выходят за пределы его собственных возможностей" (Выготский Л.С.). В этом смысле подражание выступает как мощный фактор развития всей личности ребенка.

Вместе с тем заслуживают внимания мнения педагогов этологической ориентации о биологической уникальности детей, возможности их понимания и оказания необходимой помощи в определенный период со стороны взрослых, о сексуальном развитии, об отношении к агрессивному поведению. Недостаток самостоятельности детей дошкольного возраста справедливо связывается в значительной степени с неправильными стратегиями воспитания, в частности, чрезмерными ограничениями, гиперопекой, балованием, постоянным торможением естественной активности.

Особое место в организации природосообразного институционализированного воспитания занимает создание адекватной предметно-пространственной среды жизни детей в детском саду. Основываясь на биологических закономерностях структурирования жизненного пространства животными, а также сходстве их эмоционального и моторного развития с детьми, австрийские ученые С. Байр-Климпфингер, М. Шерль и др. разработали "грамматику" оборудования детского помещения. К основным требованиям структурирования жизненного пространства относятся удовлетворение потребности ребенка в защите, безопасности, обеспечение возможности обзора, ориентировки, движений, а также территориальное отграничение, создание собственного индивидуального места или зоны жизни. Возраст от двух до семи лет, по мнению педагогов-этологов является опасным для жизни детей в группе детского сада. Резкое повышение факторов риска, первый пик смертности связывается с переходом ребенка в новую систему социальных отношений, "отвыканием" от матери, сменой инвариативных связей на вариативный способ общения. В этой связи взаимоотношения со сверстниками, способности манипулировать ими рассматриваются как факторы повышения выживаемости. Перед взрослыми встает важная задача помочь ребенку сформировать специальные приспособительные механизмы общения и взаимодействия в период "критической жизненной фазы". Это означает деление партнеров на позитивных и негативных, анализ отношений с позиции дихотомии: дружба-враждебность, доминирование-подчинение.

Ориентация в характере межличностных структур необходима каждому ребенку для планирования и выработки "адаптивной стратегии" собственного поведения. В случае конфликтных ситуаций, сложностей и барьеров во взаимоотношениях детей друг с другом в рамках этологического подхода в дошкольной педагогике предлагается целенаправленное поэтапное формирование "интеллектуального социального поведения".

В разработке проблемы детской игры обнаруживается модернизация традиционных биодетерминистских подходов (исследования Г. Гетцер, Э. Эриксона), а также акцентирование ориентировочно-накопительного, поискового, активно-конструктивного характера игрового поведения. К важнейшим характеристикам игры как "диалога со средой" педагоги-этологи относят сочетание различных врожденных и приобретенных действий, незавершенность природных элементов, открытость всем раздражителям, стремление к новым способам поведения, особую динамичность в характере действий, отношении к объектам и партнерам.

Однако, указывая на большую роль игры как особого типа психической регуляции и управления поведением, представители биоэтологического направления развития дошкольной педагогики не видят существенных различий в развитии двигательной и нервной систем у животных и человека, принципиально иного механизма ориентировки, составляющего сущность игрового поведения. Игнорируется также важнейшее положение о том, что ориентировочная деятельность ребенка протекает в мире человеческих предметов, за каждым из которых закреплён общественно выработанный способ и смысл действия. Его освоение возможно только с помощью взрослого, через образец и включение в систему межличностных отношений (Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б.)

В целом, педагоги-этологи, вскрывая эволюционно-биологический механизм и основы дальнейшего социально-деятельностного функционирования человека в раннем и дошкольном возрасте, остаются на биологизаторских позициях. Вместе с тем, очевидна необходимость конструктивного отношения к

результатам их эмпирических психолого-педагогических исследований проблем поведения детей первых лет жизни, особенностей детской сексуальности и агрессивности, решения вопросов конфликтности в воспитании, отклонений в нравственном развитии, а также создания адекватной предметно-пространственной среды жизни ребенка в дошкольном учреждении.

Проблемы развития, воспитания, игры, среды жизни детей дошкольного возраста приобретают иное толкование в контексте третьего выделенного нами эколого-психологического подхода в дошкольной педагогике, развивающегося также в русле позитивистских тенденций педагогической науки (У. Бронфенбреннер, В. Эйнзидлер, К. Могель, Д. Бааке, Ю. Циммер и др.).

В современных социально-психологических исследованиях значительное распространение получает системно-экологический подход, в соответствии с которым акцент делается на социальных, культурных, пространственно-временных и материальных условиях жизни ребенка и их влиянии на развитие его личности. Суть развития определяется как способность индивида изменить самого себя и окружающую среду в процессе непосредственного и непрерывного взаимодействия с ней. [Bronfenbrenner U. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. - Weinheim, 1981].

Важной характеристикой развития ребенка является его ориентация на будущее, на "расширение горизонта" окружающего мира. Умения, сформированные в определенной пространственно-временной среде, используются для освоения новых жизненных сфер. Успешное решение вновь возникающих проблем, способность оптимально изменить свое поведение и приспособиться к актуальным требованиям среды рассматриваются как показатели поступательного, прогрессивного развития ребенка. Противоречия, сложности в его развитии связаны с кратковременными нарушениями равновесия во взаимодействии со средой в связи с появлением или исчезновением каких-то элементов, изменением сложившихся связей, формированием новых структур.

Рассматривая индивидуальное развитие ребенка в основном как процесс

социализации личности, известный американский ученый У. Бронфенбреннер и его многочисленные последователи в германоязычных странах (Д. Гойлен, К. Хурельман, К. Могель, В. Эйнзидлер, Д. Бааке и др.) дают многоуровневое, системное толкование базового понятия "экологическая среда", или "контекст жизни ребенка". Он предстает в исследованиях экологических психологов как система концентрических структур, как "набор вставленных друг в друга коробок", обозначенных как микро,-мезо,-экзо-и макросистемы.

Микросистема-это непосредственная сфера жизни ребенка, место, в котором он существует и устанавливает межличностные отношения с другими людьми, а также взаимодействует с физическими и материальными качествами окружающей среды. Важнейшей структурной единицей микросистемы является диада, реально существующая для ребенка в виде диады наблюдения, диады совместной деятельности или ведущей диады. В качестве сущностной характеристики микросистемы выступает феномен субъективного переживания, личностного смысла каждой конкретной ситуации для ребенка.

Определяющим понятием для мезосистемы выступает "сеттинг", как конкретное место контактов и встреч детей и взрослых, имеющее свои пространственно-временные и социальные характеристики. Сюда относятся семья, детское учреждение, досуговые, неформальные объединения. В качестве оптимальных, необходимых для поступательного развития ребенка характеристик институциональных сеттингов называются соответствующая моторным потребностям пространственная среда и активное эмоционально-положительное сотрудничество детей и взрослых. Для полноценного развития ребенка необходима гармонизация всех факторов его экологического окружения, преодоление противостояния и разобщенности между сеттингами. Влияние экзо-и макросистем на развитие личности опосредовано сферой жизни близких ребенку людей, а также общими культурно-историческими, социально-экономическими, мировоззренческо-идеологическими характеристиками общества.

В качестве средств социализации детей в работах исследователей экологи-

психологического направления развития дошкольной педагогики рассматриваются игра, институционализированные и неинституционализированные сеттинги. Игра определяется как фундаментальная форма жизни, имеющая особое значение для саморазвития личности ребенка, как средство формирования его социальной и персональной идентичности. В свободной игре ребенок устанавливает личностное отношение к реальности, испытывает положительные переживания, развивает и раскрывает себя, проявляет фантазию и творчество.

Раскрытие сущности общественного воспитания осуществляется с помощью важных для эконпсихологического направления педагогических исследований понятия "ситуация", приобретающего здесь смысл "пространственно-временного отрезка актуальной окружающей среды индивида". Содержание деятельности воспитателя понимается как организация ситуаций, а само воспитание означает структурирование ситуаций, имеющих личностно-образовательный смысл для детей. В этой связи учеными совместно с практиками была разработана концепция и конкретная программа ситуативной организации педагогического процесса в дошкольном учреждении.

В проблематике семейного воспитания наблюдается переход от интраперсонального к интерперсональному подходу в исследованиях. Акцент с изучения диадных взаимодействий (мать-ребенок, отец-ребенок, ребенок-ребенок) переносится на целостную систему семейных отношений.

Различные стадии развития семьи, особенности позиции ее членов, их совместной и индивидуальной биографии, характер решаемых в конкретный период времени задач, психологические ресурсы, специфика преодоления конфликтных ситуаций, вызываемых нормативными и ненормативными стрессорами, создают многообразие контекстуальных возможностей развития личности ребенка.

В целом, современная западная эколого-психологическая исследовательская парадигма развития дошкольной педагогики характеризуется детально проработанным понятийно-терминологическим аппаратом на основе

широкого, многопланового толкования диалектического принципа детерминизма, а также функциональным, практико-ориентированным характером проводимых исследований.

Итак, становление и развитие дошкольной педагогики в 70-90-е гг. в западноевропейских странах осуществляется в русле двух ведущих ориентации педагогического знания — гуманитарной и позитивистской. Гуманитарная, или антисциентистская, ориентация включает философско-ориентированные концепции. Позитивистская, или сциентистская, ориентация в развитии педагогики дошкольного детства находит свое отражение в биолого-ориентированном (этологическом) и психолого-ориентированном (социо-эколого-психологическом) теоретико-исследовательских подходах.

Интенсивное организационное оформление педагогики дошкольного детства как самостоятельной науки обусловлено социально-экономическими и политическими переменами, реформой образования в западноевропейских странах. Развитие объяснительной, прогнозирующей и преобразующей функций дошкольной педагогики связано с характером и тенденциями обновления системы дошкольного воспитания.

Литература

1. Gudjons H. Padagogisches Grundwissen; Überblick-Kompandium-Studitnbuch. – Bad Heilbrunn, 1993.
2. Macha H. Padagogisch-anthropologische Theorie des Ich. - Munchen, 1989.
3. Braun W. Padagogische Antropologie im Widerstreit; Genese und Versuch einer Systematik. - Munchen, 1989.
4. Steiner R. Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Giesteswesensschaften. - Dornach, 1978.
5. Aussichten der Montessori-und-der Waldorfpadagogik. – Frankfurt a/ M., 1994.
6. Montessori M. Die Entdeckung des Kindes. – Freiburg, 1969
7. Liedtke M. Evolution und Erziehung. - Gottingen, 1991.
8. Hassenstein B. Verhaltensbiologie des Kindes. - Munchen, 1987.

9. Soziologie der Kindheit. - Munchen, 1994.

10. Handbuch der Kleindheitsforschung. - Munchen, 1994.