

УДК: 37.01
ББК: 74В

Педагогические науки

Ключевые концепции современной философии образования.

17

© *О.Е. Баксанский¹, А.В. Скорбогатова²*

¹**Баксанский О.Е.** - д.ф.н., профессор, профессор РАН, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова Минздрава России (РНИМУ им. Н.И. Пирогова).

E-mail: obucks@mail.ru

Адрес: ул. Островитянова, 1, Москва, 117997, Российская Федерация

²**Скорбогатова А.В.** - магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ).

Адрес: ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, 119435, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Мировоззрение каждого отдельного человека и общества в целом возникает как результат овладения ими информацией о сущности мира и характере их взаимодействия с ним. На сегодняшний день методологическая область образования характеризуется фрагментарным видением, целостная картина проблем и единая традиция их постановки и интерпретации не сложилась.

Ключевые слова: картина мира, образование, когнитивная наука, когнитивная методология, философия образования.

№3 (12) 2018
www.j-chr.com

Мировоззрение каждого отдельного человека и общества в целом возникает как результат овладения ими информацией о сущности мира и характере их взаимодействия с ним. Эту информацию человек получает в форме определенных знаний о мире и правил поведения в нем в процессе обучения и воспитания как на основе общения с себе подобными и Природой, так и с помощью специально созданной для этой цели системы образования. В течение тысячелетий система образования решала с достаточно низкой эффективностью лишь очень узкую проблему повышения грамотности части населения. В целом, в массе своей, население оставалось безграмотным и невежественным. И только в последние столетия ситуация стала меняться. Образование из средства ликвидации безграмотности стало основным условием формирования мировоззрения и духовного облика общества. Не последнюю роль в этом сыграла философия образования [7].

Далеко не всякое общество уделяет достаточно внимания проблемам образования. В той или иной форме специально обученные люди «наставляют», «приобщают», «формируют» и «воспитывают» детей с древнейших времен, а сегодня и взрослые по собственному желанию или под давлением различных социальных факторов учатся практически в течение всей жизни [5].

В самом общем случае можно говорить о том, что предназначение образования состоит в том, чтобы обеспечить людей знаниями и навыками, необходимыми для достижения собственных целей, а также для того, чтобы принять участие в жизни общества в качестве самостоятельных и независимых граждан. Вместе с тем, образование каждого человека оказывает по линии обратной связи влияние на духовное состояние общества в целом.

Проблема состоит в том, что для того, чтобы дать знания и навыки растущему человеку необходимо понимать, что именно понадобится через 5-10-15 лет, когда он завершит образование данного уровня и начнет использовать свои зна-

ния на практике. Иными словами, содержание образования должно каким-то образом исходить из «вероятного будущего» в той же, если не в большей мере, чем из реалий дня сегодняшнего.

Тем не менее, в различных обществах вопрос о соотношении ценностей культурного воспроизводства и индивидуального развития решался и решается по-разному. Даже в современных демократиях европейского типа существуют социальные группы, которые не приветствуют развитие автономных личностей, персональные интересы и независимость мышления которых могут ослабить групповую сплоченность, поставив под вопрос ценности, нормы и убеждения данного сообщества. Именно такие группы отстаивают сегодня тезис о том, что аккредитованные государством учреждения образования, работающие по утвержденным программам должны сохранять исключительное право на «окультуривание» новых поколений, дабы избежать неконтролируемых и непрогнозируемых эффектов образовательных инноваций [9].

Ключевыми проблемами образования, вокруг которых на протяжении веков разворачивались философские дискуссии, можно считать следующие:

- цели образования;
- содержание образования;
- соотношение внутреннего потенциала и социального влияния в обучении и развитии;
- соотношение обучения, развития и воспитания;
- приоритетность образования; выбор между гуманитарным и техническим образованием;
- связь образования и культуры;
- роль образования в сохранении социальной структуры общества;
- взаимоотношения детей, родителей, преподавателей и государства в процессе образования;
- гарантированное государством право на образование;
- связь между образованием и индивидуальными убеждениями;
- соотношения образования

и социальных реформ.

Фактически, большинство перечисленных проблем были поставлены еще в Платоновском «Государстве».

На сегодняшний день исследовательская область характеризуется фрагментарным видением, целостная картина проблем и единая традиция их постановки и интерпретации не сложилась [12].

Частично такое положение дел вполне рационально объясняется тем, что цель деятелей образования (обусловленная их институциональной принадлежностью к социальным институтам образования и вовлеченностью в практическую деятельность) состоит не в том, чтобы внести вклад в собственно науку об образовании, а скорее продвинуть образовательную политику и практику. Это определяет не только выбор интересующих их тем, но и стиль рассуждений, ведения дискуссий.

В основе различия базовых направлений философии образования лежит различие эмпирико-аналитических и гуманитарных наук. Соотношение этих наук, их подходов в научных исследованиях образования и, более широко, во взаимодействии с вненаучным знанием, выступает в философии образования как центральная методологическая проблематика образовательного знания¹.

Точно так же, как различные философские системы по-разному относятся к ценностям естественнонаучного знания, точно также это имеет место и в философии образования:

- эмпирические и аналитические науки;
- гуманитарные дисциплины;
- педагогическая антропология, ориентирована на синтез эмпирико-аналитических и гуманитарных составляющих образовательного знания.

Эмпирико-аналитические науки исследуют «факты», доступные воспроизводимому наблюдению и эксперимен-

ту. Этот процесс направляется теорией – системой высказываний о законах реальности (опирающейся на правила логики). Теория обусловлена накопленными фактами и сама, в свою очередь влияет на «доступность исследованию» определенного круга фактов, отфильтрованного ею фрагмента реальности. К наукам такого типа принадлежат естественные и социальные науки: экономические, социологические, и, далее, поведенческие дисциплины, основанные на психологии. Статус социальных дисциплин и психологии дискуссионен.

Гносеологической предпосылкой метода естественных наук являются типологизация и абстрагирование. Они получили распространение в виду своей жизненно-практической ценности (в том числе и в образовании): именно вычлененная типологическая регулярность, описанная на уровне теории и законов, поддается достаточно определенному прогнозу, который способен выступить основанием для регулируемого практического использования. Этот метод предполагает выдвижение новых обобщений, выходящих за пределы проверенной теории и образующих гипотезы, которые могут войти в теорию на основе многосторонней проверки [11].

Осознание ценности эмпирико – аналитического подхода в 18 и 19 вв. приводит к приобретению им, фактически, статуса нового мировоззрения, отрицающего созерцательность и идеалы нравственно-политического совершенствования прежней метафизики. Новое мировоззрение «расколдовывает мир» (М. Вебер), освобождает человеческое сознание от подчинения абстрактным метафизическим абсолютам, направляет его в сторону практического преобразования мира, «овладения» им.

Новое мировоззрение формирует образ мира, в котором природа

¹ В настоящем обзоре мы широко опираемся на следующие источники: Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004; Огурцов А.П., Платонов В.В. Новая философская энциклопедия в 4 тт. М., 2000-2001; Phillips, D.C., 1985, «Philosophy of Education», in International Encyclopedia of Education, T. Husen and N. Postlewaite, (eds.), pp.3859-3877.

и человек рассматриваются, как потенциальные объекты преобразующей деятельности. В общей философии данная традиция связана с именами эмпириков Фр. Бэкона, Д. Юма и рационалистов, Р. Декарта, Б. Спинозы, Г. Лейбница.

Позитивизм О. Конта, отделил науку от других областей культуры (прежде всего, от философии) именно по признаку единства теоретического знания и накопления фактов. В русле позитивизма эмпирико-аналитический подход распространился на изучение человека и общества. В результате, экономика и социология обретают статус научных дисциплин (2-я половина 19 в.).

Под давлением научной революции в математике и физике в начале 20 века позитивизм в основном отказывается от эмпиризма и переходит к анализу языка науки. Неопозитивизм разрабатывается в концепции логического атомизма в ранних работах Б. Рассела и Л. Витгенштейна, а в 20-е годы – в логическом позитивизме Венского кружка.

В первой половине 20 века в педагогическую науку входит психология, в которой выдвинут ряд новых концепций. Будучи специальнонаучными, они вместе с тем, имели философское значение, как минимум, на уровне влияния на мировоззрение исследователей. Именно они определяли социокультурные контексты того времени [3].

Аналитическая философия образования развивалась с начала 60-х годов в США и Англии (И. Шеффлер, Р. Питерс, Е. Макмиллан, Д. Солтис и др.). Исследователи видели основную цель философии образования в интеграции образовательного знания на основе единого метода – логического анализа языка, употребляемого в практике образования. Важно отметить, что анализировались содержание ключевых категорий образовательного пространства – «образование», «обучение», «воспитание», специфика речевых высказываний педагогов, аргументации в педагогике, частных формулировок учебного материала и т.п.

Аналитическая философия крити-

ковала современную ей систему англо-американского образования, говоря о том, что даже будучи реформирована на основе идей Д. Дьюи, она по-прежнему по своей сути сводится к легитимации социально-институциональной структуры общества и государственной власти, догматически внушая учащимся идеологические доктрины. Школа по-прежнему не учит молодежь самостоятельному мышлению, анализу исходных посылок знания, не артикулирует его ценностной «загруженности». Соответственно, разрыв между школой и реалиями современной общественной жизни по-прежнему существует и является требующей решения как философской, так и практической проблемой [2].

В педагогике под образованием традиционно понимают систему знаний, умений и навыков. Помимо специальных работ, данные элементы и специфика их системы не конкретизируются.

Один из ее основателей аналитической философии Ричард Питерс («Этика и образование») уделяет смыслу образования специальное внимание, понимая его как целенаправленную передачу действительно ценного знания нравственно приемлемым способом.

С точки зрения персонального содержания образования, Р. Питерс выделяет следующие позиции, которые должен интегрировать полноценно образованный человек: овладение целостным объемом знаний; преобразование этими знаниями; предпочтение определенных стандартов поведения, социальных нормы; содержания образования; собственная познавательная позиция.

В конце 70-х годов аналитическая философия образования активно интегрирует проблематику внеучебного, обыденного знания, реализуя это через аналитику обыденного языка. В этот период логический позитивизм уступает место философии лингвистического анализа, пафос философии образования смещается в плоскость «языковых игр» и семантики в образовании.

В качестве иллюстрации

можно привести работы по «логической географии» образования Г. Райла. На основе анализа естественного языка сферы образования, автор предпринял попытку «картирования» его основных терминов и суждений. Первоначально формируемая «карта» фиксировала лишь то содержание, которое отвечало научным теориям (психологии, социологии, педагогике), поскольку цель образования виделась в овладении содержанием, отвечающим возможности научной проверки. Однако необходимо отказаться от «чистого» сциентизма и развивать способность к самостоятельным решениям и действиям, учитывая субъективный опыт, интересы и установки учащегося. Это позволяет активизировать в ходе школьного обучения критическое мышление и защитить детей от квазиавтоматической мировоззренческой индоктринации [1].

Так, в середине 70-х годов в работах П. Херста образовательное знание уже не сводится к научным теориям, но включает не выводимый из них слой генерализаций педагогической практики и профессионального опыта педагогов. В связи с этим ставится проблема поиска адекватного «концептуального аппарата», выражающего не только обдуманное решение, но и эмоции, житейские верования и ценности, спонтанные самовыражения человека и т.п.

Критико-рационалистическая философия образования возникла в начале 60-х годов.

Для критико-аналитической философии образования характерны следующие особенности:

- трактовка педагогики как прикладной социологии и поворот к социальной педагогике;

- противопоставление социальной инженерии холизму и в связи с этим критика долгосрочного планирования и проектирования в педагогической практике;

- критика тоталитарного подхода в образовании и педагогическом мышлении и отстаивание принципов открытого общества и демократии в управлении системой образования;

- ориентация педагогической теории и практики на развитие критических способностей человека.

Гуманитарная традиция в философии образования базируется на системах немецкого идеализма начала 19 века (Ф. Шлейермахер, Г. В. Ф. Гегель), философии жизни (В. Дильтей, Г. Зиммель), экзистенциализме и философской антропологии (М. Шеллер, Г. Плеснер, А. Портман, Э. Кассирер и многие другие).

Гуманитарная традиция критиковала сложившуюся систему образования, обращая внимание не только на чрезмерную рационализацию (в ущерб общекультурной и гуманитарной подготовке), но и за закрепление расщепления «жизненного мира» личности на несвязанные между собой области жизни. Речь идет о том, что сугубо прагматическая ориентация в образовании приводит к ущемлению места и, соответственно, утрате интегрирующей роли общекультурных ценностей и смыслов [4].

Образование перестало всесторонне развивать личность, перейдя, по сути, к подготовке «персонала», будущих работников производства и участников фиксированных социальных процессов. Иными словами, от формирующейся личности требуются вполне определенные характеристики, которые в дальнейшем позволят человеку «вписаться» в соответствующую его экономическим возможностям социальную нишу, при этом цели и ценности работы, публичной и частной жизни больше не соответствуют друг другу и этот разрыв увеличивается со временем.

Гуманитарная философия образования, по сути, претендует на роль теории реформирования педагогики ради возвращения к целостности человека на основе общекультурных ценностей и смыслов.

Вместо того, чтобы описывать образование в каузально-аналитическом ключе (как это характерно для эмпирико-аналитической традиции), гуманитарный подход фокусируется на постижении смысла и герменевтической интерпретации сути образования. При этом

образование понимается как система действий (причем не только и даже не столько рациональных и целенаправленных) и взаимодействий его участников.

В рамках гуманитарной традиции развито множество плодотворных концепций, которые можно условно объединить следующим образом: герменевтические концепции (Г. Ноль, Э. Венигер, В. Флитнер); экзистенциально-диалогическая философия образования (М. Бубер); педагогическая антропология (Г. Цдарцил, М. Лидтке, Г. Рот, О. Больнов, И. Дерболав).

Постмодернистская философия образования представляет собой логическое продолжение ключевых идей постмодерна (Ж.-Ф. Лиотар, М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Ж.-П. Сартр) и их конкретизацию относительно проблем образования. Речь идет, в первую очередь, о критике сложившегося институционального порядка, ориентации на социальный конструктивизм на основе коммуникации, то есть о необходимости реорганизации общества, всех его социальных институтов на базе ценностей открытого общества – свободы и личной ответственности, свободы от авторитетов, гармонии с природой, сотрудничеству, самопознания и сопричастности [13].

Наиболее влиятельными сегодня являются концепции И. Иллича и П. Фрейре, отстаивающие необходимость «деконструкции» существующих систем образования. Неэффективность образования не может быть преодолена «косметическими» поправками, необходимо изменить характер институциализации образования – упразднить монополию школ и университетов [12].

С точки зрения Ивана Иллича большинство людей приобретают свои знания в основном вне школы. Одна из разрушительных иллюзий состоит в отождествлении результата образования получением знаний в результате преподавания» [14, с. 36].

Школы, по Илличу, «выращивают» конформистов, послушных потребителей продукции социальных институтов. Школьное обучение связывает удовлетво-

рение потребностей именно с потреблением «товара», предлагаемого в готовом виде различными социальными институтами вместо того, чтобы проявлять личную активность и творчество. Люди с детства привыкают потреблять готовые «продукты», вместо самостоятельного развития интересов, поиска ответов на вопросы, создания благ. Вследствие принятия такой пассивной установки люди теряют «власть» над собственной жизнью, становятся привычно беспомощными перед проблемами, перекладывая ответственность за собственное благополучие на государство [10].

Проблемой является также культивируемое в «зашколенном» обществе ранжирование людей в зависимости от объема и, соответственно, стоимости приобретенных образовательных услуг (количества лет обучения): «Учебные программы всегда служили для распределения людей по социальным рангам. Когда-то это распределение происходило еще до рождения: принадлежность человека к определенной касте обуславливала карма, а принадлежность к аристократии – происхождение родителей. Всеобщее образование было призвано разорвать зависимость между социальной ролью и особенностями личной биографии: предполагалось, что оно даст всем равные шансы на любую работу и должность. ...И теперь еще многие наивно полагают, что именно школа обеспечивает людям общественное доверие в зависимости от их учебных достижений» [14, с. 35].

В качестве средства решения социальных проблем и, в частности, неэффективного образования Иллич предлагает разрушить монополию школ на передачу знаний, то есть законодательно уравнивать различные источники приобретения знаний, включая других людей (экспертов, сверстников и т.п.), самообразование, литературу, СМИ и т.п. «Компетентность человека необходимо отделить от учебного плана, а для этого должны быть запрещены любые вопросы относительно истории его учения, подобно тому, как запрещено интересоваться его

политическими взглядами, принадлежностью к той или иной религии. Династии или расе, его сексуальной ориентацией» [14, с. 36]. Сегодня же, напротив, мы имеем «общество, где социальное признание и карьерный рост обеспечиваются не компетентностью, а учебной диетой, в процессе поглощения которой она якобы приобретается». [14, с. 40]

В качестве альтернативы школам Илличу видится «сеть» – «служба, предназначенная для обсуждения то, что волнует человека с другими людьми, которых волнуют те же проблемы» [14, с. 43]. Важной особенностью «сети» является то, что подобная паутина групп ресурсов может находиться под личным контролем каждого учащегося.

Отказавшись от монополии школ, можно было бы сделать акцент на непосредственном обучении у мастеров (не обязательно имеющих лицензию или какой-либо сертификат, а просто владеющих навыком и согласных служить моделью), самообучении путем экспериментирования с объектами и наблюдения в реальной практике [8].

В целом, отказ от монополии школ и университетов позволил бы, по Илличу, достичь не только подлинного образования (личностного присвоения культуры), но и развивать самосознание и ответственность людей, в том числе, социальную ответственность.

Близкое отношение к проблемам образования и его роли в воспроизводстве мирового институционального порядка принадлежит Паоло Фрейре.

Идеи постмодернизма оказали на теорию и практику педагогики существенное влияние, даже при том, что

отношение к ним в среде специалистов в области образования далеко не однозначно – от восторженного принятия до яростного отторжения. Тем не менее, при всей неоднозначности оценок исходных посылок, многие бывшие до этого бесспорными установки педагогики сегодня активно проблематизируются, что само по себе позволяет продвинуться на пути модернизации образования [5].

Так, например, ценностная нейтральность научных суждений; минимальная роль субъективности в познании; игнорирование влияния бессознательных процессов, интуиции; универсальность целей воспитания и обучения; роль учителя как источника знания и посредника в обучении; логоцентрированность обучения и т.п. больше не являются универсальными инвариантами педагогической теории и практики. Создаются и успешно реализуются на практике модели образования, построенные на иных принципах, ориентированные на субъективизм, выстроенные в конструктивистском ключе, в соответствии с новыми ценностями постиндустриального общества [6].

Развитие когнитивной науки идет сегодня в направлении все большего углубления в такие «внерациональные» области, как интуиция или креативность. Причем исследователи сталкиваются с необходимостью описания быстрых процессов «самопроизвольного» нахождения решения, выращивания осмысленных результатов из хаоса исходно бессмысленной информации, непредсказуемости хода развития через кризисы, описания упорядоченных процессов на макроуровне через беспорядок на микроуровне и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баксанский О.Е. Когнитивные презентации: обыденные, социальные, научные. – М., 2009.
2. Баксанский О.Е. Методологические основания модернизации современного образования// Философия и культура, 2012, № 9, сс. 105–111.

3. Баксанский О.Е. Физики и математики: анализ основания взаимоотношения. – М., 2009.
4. Баксанский О.Е. Философия, образование и философия образования// Педагогика и просвещение, 2012, № 2, с. 6–19.

5. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Естествознание: современные когнитивные концепции. – М., 2008.
6. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Нанотехнологии. Биомедицина. Фило-софия образования в зеркале междисциплинарного контекста. – М., 2010.
7. Баксанский О.Е., Дергачева Е.А. Конвергентная парадигма современного образо-вания // Актуальные проблемы социально-гуманитарных исследований в экономике и управлении: матер. III Всеросс. конф.: в 2 т. – Брянск: БГТУ, 2017. – Т.1. – С.129-138.
8. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когни-тивно-синергетическая парадигма НЛП: от познания к действию. – М., 2005.
9. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когни-тивный образ мира: пролегомены к фило-софии образования. – М., 2010.
10. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когни-тивный образ мира: Пролегомены к фило-софии образования. М., 2010.
11. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Лич-ностно ориентированный подход к обуче-нию физике. \\ Физика в школе. 2003. № 4.
12. Баксанский О.Е., Чистова М.В. Про-blemное обучение: обоснование и реали-зация. \\ Наука и школа. 2000. № 1.
13. Дергачева Е.А., Баксанский О.Е Социотехноприродная реальность: соци-ально-экономические риски конверген-ции. \\ Фундаментальные исследования. 2016. № 12-3. С. 612-617.
14. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет). М., 2006

KEY CONCEPTS OF MODERN PHILOSOPHY OF EDUCATION

© *Oleg E. Baksanskiy*¹, *Anna V. Skorobogatova*²

¹**Baksanskiy Oleg E.** - Doctor of philosophy, prof., prof. of RAS, leading researcher, FGBOU VO Russian National Research Medical University named after NI Pirogov of the Ministry of Health of Russia (RIIGU named NI Pirogov).

E-mail: obucks@mail.ru

Address: st. Ostrovityanova, 1, Moscow, 117997, Russian Federation.

²**Skorobogatova Anna V.** - graduate of the Moscow State Pedagogical University (Moscow State Pedagogical University).

Address: Malaya Pirogovskaya Street, Building 1, Moscow, 119991, Russian Federation.

Abstract

The outlook of each certain person and society in general arises as result of mastering by them information on essence of the world and the nature of their interaction with him. Today the methodological field of education is characterized by fragmentary vision, the complete picture of problems and uniform tradition of their statement and interpretation hasn't developed.

Keywords: world picture, education, cognitive science, cognitive methodology, education philosophy.

REFERENCE

1. Baksanskiy O.Ye. Kognitivnyye reprezentatsii: obydenyye, sotsial'nyye, nauchnyye. – M., 2009.
2. Baksanskiy O.Ye. Metodologicheskiye osnovaniya modernizatsii sovremennogo obra-zovaniya// *Filosofiya i kul'tura*, 2012, № 9, ss. 105-111.
3. Baksanskiy O.Ye. Fiziki i matematiki: analiz osnovaniya vzaimootnosheniya. – M., 2009.
4. Baksanskiy O.Ye. Filosofiya, obrazovaniye i filosofiya obrazovaniya// *Pedagogika i prosveshcheniye*, 2012, № 2, s. 6-19.
5. Baksanskiy O.Ye., Gnatik Ye.N., Kucher Ye.N. Yestestvoznaniye: sovremennyye kognitivnyye kontseptsii. – M., 2008.
6. Baksanskiy O.Ye., Gnatik Ye.N., Kucher Ye.N. Nanotekhnologii. Biomeditsina. Filosofiya obrazovaniya v zerkale mezhdistsiplinarnogo konteksta. – M., 2010.
7. Baksanskiy O.Ye., Dergacheva Ye.A. Konvergentnaya paradigma sovremennogo obrazovaniya // *Aktual'nyye problemy sotsial'no-gumanitarnykh issledovaniy v ekonomike i upravlenii: mater. III Vseross. konf.: v 2 t.* – Bryansk: BGTU, 2017. – T.1. – S.129-138.
8. Baksanskiy O.Ye., Kucher Ye.N. Kognitivno-sinergeticheskaya paradigma NLP: ot poznaniya k deystviyu. – M., 2005.
9. Baksanskiy O.Ye., Kucher Ye.N. Kognitivnyy obraz mira: prolegomeny k filosofii obrazovaniya. – M., 2010.
10. Baksanskiy O.Ye., Kucher Ye.N. Kognitivnyy obraz mira: Prolegomeny k filosofii obrazovaniya. M., 2010.
11. Baksanskiy O.Ye., Kucher Ye.N. Lichnostno oriyentirovannyy podkhod k obucheniyu fizike. \ *Fizika v shkole*. 2003. № 4.
12. Baksanskiy O.Ye., Chistova M.V. Problemnoye obucheniy: obosnovaniye i realizatsiya. \ *Nauka i shkola*. 2000. № 1.
13. Dergacheva Ye.A., Baksanskiy O.Ye. Sotsiotekhnoprirodnaya real'nost': sotsial'no-ekonomicheskiye riski konvergentsii. \ *Fundamental'nyye issledovaniya*. 2016. № 12-3. S. 612-617.
14. Illich I. Osvobozhdeniye ot shkol. Proportsional'nost' i sovremennyy mir (fragmenty iz rabot raznykh let). M., 2006.