

© Н. А. Князев

DOI: [10.15293/2226-3365.1501.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1501.04)

УДК 101 + 37

ПРЕДМЕТНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ*Н. А. Князев (Красноярск, Россия)*

В статье анализируется предмет философии образования в истории классических философских систем. Цель статьи – определить методологические особенности развития современной философии образования. В условиях междисциплинарного взаимодействия и активного влияния общенаучных теорий (системный анализ, синергетика, эволюционный подход, науковедение) формируются относительно самостоятельные философские дисциплины. Общая картина теоретического осмысления образовательного процесса – это интегрированное усилие представителей философии, общенаучных теорий и частнонаучных дисциплин. Данная особенность конкретизируется в аспекте сущностного исследовательского подхода. Этот подход – решение вопроса о соотношении «сущности» и «существования», об опосредствовании сущности исследуемого предмета его (и ее) существованием. Анализируются примеры повышенного внимания ученых к исследованию сложных социальных объектов. Сущность таких объектов раскрывается в тесной связи со всей совокупностью факторов и условий, составляющих сферу ее опосредствования.

Ключевые слова: философия образования, методология, междисциплинарное взаимодействие, общенаучные теории, сущность, существование, сущностный исследовательский подход.

Образование как целостный социальный процесс в истории познания всегда было предметом особого внимания со стороны науки и философии. Это социально значимое явление постоянно находилось и находится в поле зрения либо изучающих его научных дисциплин (например, педагогики, психологии, социологии), либо определенных философско-методологических разработок. Раньше в качестве теоретического способа постижения сферы образования обычно выступала та или иная классическая философская система, представлявшая собой духовный и интеллектуальный продукт определенной исторической эпохи. К

таким классическим системам можно отнести, например, аристотелевскую античную философию, объективный идеализм Г. Гегеля или философию диалектического материализма. Развитие философских идей об образовании происходило именно в рамках исторически сменяющих друг друга классических систем, в рамках господства соответствующих им категориальных аппаратов. Философские учения об образовании, таким образом, являлись органической частью развития античной философии, философии Нового времени, а также классических направлений философии XIX–XX вв.

Князев Николай Алексеевич – доктор философских наук, профессор, кафедра философии и социальных наук, Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева.
E-mail: knyazev@sibsau.ru

Мы рассмотрим в данной связи только несколько исторических примеров. Так, в трудах Аристотеля содержание и предназначение процесса воспитания и образования анализировалось в непосредственном контексте его философского учения об этике и государстве. Обобщающие суждения Аристотеля о законодателях образования, учителях и учениках основывались на категориях добродетели, справедливости, власти и государственного устройства. «Каждому, – советует, например, он в “Никомаховой этике”, – подобает способствовать своим детям и друзьям в достижении добродетели (и уметь это осуществлять) или, по крайней мере, сознательно избирать это. К воспитанию же, как может показаться, более всего способен тот, кто, как следует из сказанного, научился создавать законы. Ведь ясно, что общественное внимание к воспитанию возникает благодаря законам, причем доброе внимание – благодаря добропорядочным законам. Писанные эти законы или неписанные, один человек или многие будут благодаря им воспитаны, едва ли будет иметь значение, так же как не имеет это значения в музыке или гимнастике и в других занятиях» [1, с. 290]. Аристотель не обходит вниманием и тех, кто ответственен за эти вопросы по государственной линии. Таким «государственным мужам» он дает следующую характеристику: «Может быть, тому, кто желает делать людей – многих или немногих – лучшими, уделяя внимание их воспитанию, надо постараться научиться создавать законы, коль скоро благодаря законам мы можем стать добродетельными. Конечно, не всякий способен правильно наставить кого бы то ни было, кого ему предложено воспитывать <...> А потому не нужно ли теперь тщательно рассмотреть, от чего и как можно обрести качества законодателя? Может быть, как и в других случаях, учиться надо у государ-

ственных мужей? Ибо мы сочли, что законодательное искусство – часть государственного. Но может быть, с государственными искусствами дело обстоит не так, как с прочими науками и умениями? Ибо в других случаях, как мы видим, одни и те же люди и передают свои способности детям, и проявляют их сами в своей деятельности, как, скажем, врачи и художники; обучать же государственным делам берутся софисты, но ни один из них не действует в этой области; а те здесь действуют, кто занимается делами государства, однако они, надо полагать, действуют так благодаря известной способности и, скорее, руководствуясь опытом, а не мыслью» [1, с. 291].

Так же, как у Аристотеля, в трудах Г. Гегеля философские положения об образовании раскрываются в непосредственном контексте учения о государстве. Представления о сущности образования оказываются в прямой зависимости от объективно-идеалистической сущности того, чем является государство. В своей «Речи директора гимназии» Г. Гегель рассуждает также о принципах понимания хороших традиций в образовании: «Имеются две отрасли государственного правления, за хорошее ведение дел в которых народ обычно бывает в наибольшей степени признателен, это – доброе соблюдение правосудия и хорошие воспитательные учреждения» [2, с. 397]. По поводу введения в действие одного из новых учебных учреждений, Г. Гегель далее замечает: «Новое учебное заведение имело то преимущество, что оно следовало не *новым*, а *старым*, существовавшим многие столетия школам, поэтому с ним можно связывать имеющееся у нас представление продолжительности, непрерывного пребывания, и идущее навстречу нам доверие не смущается мыслью о том, что новое учреждение может оказаться чем-то преходящим, экспериментальным;

мысль эта, если она попадает в головы тех, которым поручено непосредственное выполнение, способна действительно свести такое учреждение к простому эксперименту» [2, с. 398].

В философских трудах классиков марксизма учение об образовании и воспитании стало органической частью теории научного коммунизма. К. Маркс и Ф. Энгельс исходили из того, что источником происхождения любых общественных идей следует искать не в самих идеях и теориях, а в условиях материальной жизни общества. Применяя формационный подход к пониманию исторических законов развития человеческого общества, они установили обусловленность общественного сознания общественным бытием. Отсюда выявлялась социальная природа воспитания, его классово-исторический характер. Вся система образования и воспитания должна была, по мнению классиков марксизма, служить делу строительства социализма и коммунизма. А философско-методологической основой решения задач и принципов развития образования должна служить система диалектического (и исторического) материализма. Строгая система философских категорий исторического материализма («общественно-экономическая формация», «способ материального производства», «базис», «надстройка» и др.) была положена в качестве теоретической основы понимания образовательного процесса в обществе. Она же служила методологической основой развития отдельной научной отрасли XX в. под названием «социология образования».

В современных же условиях развития науки, философии и образования складывается совершенно иная междисциплинарная ситуация. Время классических философских систем, чье теоретическое влияние на все остальные области познания было абсолютно определяющим, ушло в прошлое. Исчезновение марксоцентризма в структуре общественного

сознания устранило теоретическое господство философии диалектического материализма в отношении развития всех отраслей научного познания.

Существенные изменения в развитии социально-философской мысли произошли и в рамках западного теоретизирования. В условиях ускорения темпов социальной динамики и широкого распространения интерактивных связей между деловыми пользователями мировой сети Интернет в трудах западных философов выдвигаются принципиально новые концепции об исследовательском статусе социальных явлений. В них абсолютизируется скоротечность социальных явлений, ведущая к разрушению социальной перспективы, подчеркивается сиюминутность коммуникационных контактов между субъектами, делающая самоценным извлечение текущих смыслов (зачастую мифических и по природе своей относящихся к репрезентациям) в «калейдоскопе» информации, впечатлений субъекта об окружающем его мире. В частности, радикально новые взгляды на суть социальных событий сформировались в рамках философского постмодернизма. Так, например, по мнению французского философа Ж. Бодрийяра, сама суть реальности в существовавшей ранее форме уходит в небытие. «Перспективному пространству социального, – утверждает он, – приходит конец. Рациональная социальность договора, социальность диалектическая (распространяющаяся на государство и гражданское общество, публичное и частное, социальное и индивидуальное) уступает место социальности контакта, множества временных связей, в которые вступают миллионы молекулярных образований и частиц, удерживаемых вместе зоной неустойчивой гравитации и намагничиваемых и электризуемых пронизывающим их непрекращающимся движением» [3, с. 91–92]. Социальное пространство, по

мнению Бодрийяра, все более замещается пространством симуляции, т. е. смешением реального и модели реального. «Реальное и рациональное для тех, кто находится внутри данной сферы, не различимы ни практически, ни теоретически. Строго говоря, тут нет даже и вхождения моделей в реальность <...> Приобретение реального есть мгновенное, здесь и теперь преобразование реального в модель» [3, с. 92–93].

В целом общая картина современного социально-философского знания предстает в виде многочисленных отраслей, в виде совокупности взаимодействующих и интегрирующих друг с другом (и в этой связи быстро обновляющих свой предмет) отдельных ветвей философского знания. Наряду с отделением от классических философских систем таких ветвей знания, как философия науки, философия техники, философия экономики, философия управления, статус относительно самостоятельного направления приобрела и философия образования. Одной из главных причин данного дисциплинарного самоопределения (как мы уже отметили выше) стала утрата философией образования абсолютной зависимости от категориальной системы философии диалектического (и исторического) материализма. Методологический потенциал этой категориальной системы с конца XX в. постепенно терял свою эффективность. Целый ряд разработок, направленных на раскрытие новейших общеобразовательных закономерностей развития и опиравшихся только на традиционные философско-методологические подходы, не могли уже дать эффективные результаты.

На типичный процесс разделения философского знания в немалой степени оказали влияние такие общенаучные теории (современные метатеории), как системный анализ, синергетика, эволюционный подход, науковедение и др.

Они во все большей степени раскрывали свою конструктивную методологическую функцию в различных областях познания, в том числе и в области философии образования. На этом фоне развития общенаучного знания прежние исследовательские подходы, свойственные классической философской системе диалектического (и исторического) материализма, оказались не в состоянии адекватно воспроизводить, например, проблемную картину, связанную с изучением механизмов взаимодействия философского и общенаучного видов знания. Вне ее компетенции оказался также и вопрос о зависимости предметного содержания тех или иных исследовательских проектов в области философии образования от выбираемой ученым общенаучной методологии.

Реализация функций общенаучного знания в процессе его взаимодействия с философским знанием неизбежно создает ситуацию диалектического снятия, результатом которого и должно стать новое концептуальное знание в области философии образования. Если этот принципиальный для философского обобщения момент «снятия» не происходит или его просто игнорируют, то философии образования затруднительно будет решить такие вопросы:

– считать ли философию образования, остающейся просто одним из многочисленных разделов, в рамках той или иной классической системы философского знания;

– или считать весь комплекс познавательной деятельности по раскрытию наиболее общих законов развития мирового и отечественного процессов образования общенаучным направлением, оставив тем самым за ним статус общенаучных (в принципе не философских) исследований.

Тесное взаимодействие философского и общенаучного видов знания в философии образования, несомненно, указывает на близость общенаучных понятий к философским категориям. Это сближение основывается на достижении научной цели философии образования путем совместного их применения. К определенному теоретическому их сближению обязывает и характерная для научного познания особенность – стремление к системности научного знания. Но этот процесс их теснейшего взаимодействия вовсе не означает автоматического наделяния общенаучных понятий статусом философских категорий. Такой вывод является ошибочным, некорректным, хотя время от времени в отечественной литературе допускаются подобного рода ошибочные выводы. Причина их, как правило, заключается в концептуальной ошибке: не различении дисциплинарных оснований философских и общенаучных понятий в процессе решения совместной исследовательской проблемы, игнорировании законов существования различных систем дисциплинарного знания. В условиях решения предметно-отраслевой исследовательской проблемы, требующей совместного привлечения как философских, так и общенаучных понятий, последние обладают всего лишь формальной возможностью превратиться когда-нибудь в философские категории. Они только по форме близки к философским категориям, и форма эта действительно существует, как действительно существует и теоретическая структура их взаимодействия в процессе достижения общей исследовательской цели в рамках философии образования. По содержанию же они остаются на разной степени общности, поскольку статус понятий, с одной стороны, и статус категорий, – с другой, наделяются разными дисциплинарными основаниями, т. е. основаниями общенаучной

дисциплины и основаниями определенной философской системы. При всем теснейшем взаимодействии в ходе решения исследовательских проблем философского и общенаучного знания речь может идти только о формальной возможности превращения общенаучных понятий (например, информация, система, модель, алгоритм, функция и т. д.) в философские категории.

Предмет философии образования должен определяться с учетом диалектического взаимодействия философского, общенаучного и частнонаучного видов знания. Такое требование соответствует большей конкретности, большей степени дифференциации научной тематики в условиях реформ, кризисов, процессов информатизации, глобализации, интернационализации и регионализации образования. Оно позволяет глубже раскрыть механизм взаимодействия различных типов и видов дисциплинарного знания, выявить тенденции этого интегративного взаимодействия, а также исследовать возможность приобретения общенаучными понятиями статуса философских категорий. Мы полагаем, что в настоящее время ни одна исследовательская разработка, ни один исследовательский проект в области философии образования не могут обойти стороной эти теоретические вопросы.

С предметными особенностями развития философии образования непосредственно связаны и методологические особенности ее развития. В современных исследованиях методология имеет устойчивую тенденцию к возвышению своей роли, структурному усложнению, возникновению новых конкретных методов для достижения теоретических и практических целей. Любой анализ развития методологического аспекта исследований, проводимых в области философии образования можно с уверенностью отнести к числу актуальных

разработок. По отношению к предметам философского или научного видов исследований методология выступает одним из важнейших способов обоснования того, что результат выбранного исследовательского направления является в перспективе действительно вкладом в развитие науки. Методологическое обоснование касается выбора конкретных методов, понятийного аппарата исследования, формулировки основных идей и проблем, а также промежуточных и конечных его результатов. Проводить современное исследование – значит находиться в рамках определенной методологии, делающей научно обоснованным это исследование и его результаты. Философия образования должна выступать методологической основой проведения всего комплекса исследований, касающихся ее предмета [4].

Одна из особенностей развития методологии современных социально-философских исследований – это их трехуровневая структура. Речь идет о философском, общенаучном и частнонаучном методологических уровнях. С учетом этого обстоятельства в рамках современной философии образования общая картина теоретического осмысления образовательного процесса выглядит как интегрированное усилие представителей различных дисциплин и подходов в поисках оптимальных способов решения новых социальных задач. В исследованиях также приходится учитывать действие своеобразных объективных условий, таких как глобализация образовательного пространства, борьба за создание ведущих и влиятельнейших центров в мировом образовательном пространстве. Очевидно, что актуальность привлечения философии к решению образовательных проблем, несколько не ослабляется. Изменяется лишь тенденция и оттенки интегрированного взаимодействия философии с другими заинтересованными в целостном изучении современного образовательного

процесса науками. Развитие данной методологической тенденции как раз и привносит качественно новое содержание в исследовательскую сферу образовательных закономерностей.

Учение о трех методологических уровнях дисциплинарного развития философии образования можно, на наш взгляд, конкретизировать, обращаясь к теоретическим положениям (принципам) сущностного подхода. Вообще, сущностный исследовательский подход означает направленность познавательного процесса от явления к сущности. Однако реализация этой направленности в современных условиях опосредуется все большим разнообразием факторов, условий и даже систем, в которые выстраиваются эти факторы и условия. Выбор того или иного способа познания общественных процессов во все большей степени становится зависимым от их социально-культурной природы, от типа общества, в котором они совершаются. Эта сложная совокупность (система) опосредующих факторов соотносится, с философской точки зрения, с тем, что называется существованием исследуемого предмета. Она активно взаимодействует с предметным полем изучаемого процесса и актуализируется в исследовательских процедурах по раскрытию его сущности благодаря интенсивному характеру проявления социально-динамических свойств предмета и усиливающимся процессам диалектизации социокультурных событий в жизни современного общества. Эти свойства социального предмета обусловлены не только его собственной природой, но и сферой многогранных внешних опосредований, которые трансформируются в основание изучаемого предмета и, следовательно, тоже участвуют в формировании как самого предмета, так и способа раскрытия его сущности. Конечно, представление о таких факторах в истории познания всегда имело

немаловажное значение. Однако в настоящее время сфера опосредования сущности изучаемого предмета играет все более важную роль и напрямую связана с оптимизацией познавательного процесса, правильным выбором базовых, методологических ориентиров его реализации. Эти факторы могут иметь различный характер: системный и хаотический, случайный и необходимый, динамический и синергетический. Они также могут рассматриваться на разных по общности уровнях теоретической рефлексии. В условиях информационного общества они становятся специальным предметом анализа с целью совершенствования социальных процессов, их прогнозирования, мониторинга и управления, с целью поиска наиболее оптимального методологического направления, в том числе в рамках разработки и реализации крупных социальных (инновационных) проектов, в качестве которых могут выступать глобализационные и образовательные проекты.

Таким образом, современные сложности и особенности познания сущности явлений социального мира, включая и образование в его целостном представлении, характеризуются следующими тремя основными моментами:

1. Интенсивным расширением предметного пространства научных исследований, которые охвачены междисциплинарными, трансдисциплинарными и наддисциплинарными взаимодействиями.

2. Значительной опосредованностью движения исследовательской мысли от явления к сущности. Эта опосредованность выражается в многообразии различного рода факторов и условий, активно влияющих на познание предмета, усложняющих характер и ускоряющих динамику освоения научным знанием новых предметных сфер природы, общества и мышления. В этой динамике на интеграцион-

ной основе зачастую происходит взаимодействие резко отличающихся друг от друга способов познания мира и его практического освоения. Так, например, современные технологические подходы и факторы активно опосредуют область социально-гуманитарных исследований. И, наоборот, факторы и принципы социогуманитарного содержания активно вмешиваются и расставляют свои акценты в чрезмерно, на наш взгляд, прогрессирующей тенденции массовой технологизации различных областей жизни общества.

3. Резким усилением опосредующей роли рефлексивных (в том числе философско-методологических) механизмов в процессе познания, дифференциацией и развитием их теоретического уровня с целью приведения в систему всех факторов познавательного процесса, усиления его обоснованности и придания, тем самым, познавательному процессу в целом эффективной и оптимальной направленности.

Как нам удалось выяснить в нашей ранее опубликованной работе [5], именно данные обстоятельства, формирующие принципиально новую сферу существования изучаемого наукой предмета, наиболее полно характеризуют сущностный исследовательский подход. В нем обнаруживаются сложные структурные изменения, появляются принципиально новые ориентиры и возможности познания действительности. Новизна этой ситуации оборачивается для исследователя не только проблемой раскрытия сущности объекта (сложного по своим предметным и динамическим характеристикам), но и тесно с ней связанной проблемой приведения к этой сущности всей совокупности факторов и условий, составляющих сферу ее опосредствования. Это обстоятельство дает нам право утверждать, что *сущностный исследовательский*

подход в современной философии и методологии науки представляет собой не что иное, как решение вопроса о соотношении «сущности» и «существования», или решение вопроса об опосредствовании сущности исследуемого предмета его (и ее) существованием.

Методологический и сущностный подходы при организации какого-либо исследовательского процесса взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга. Их компетентное соответствие друг другу в исследовательском процессе выражается, на наш взгляд, в том, что в методологии и сущностном подходе выделяются три основные уровни: философский, общенаучный и частнонаучный. Благодаря их взаимодействию реализуется комплексный подход при исследовании социальных (в том числе и образовательных) процессов в современном обществе. Подтверждением этому мы считаем тот публикационный факт, что в специальной научной литературе все чаще можно фиксировать пристальное внимание ученых к комплексным (системным) концепциям и подходам при решении актуальных вопросов исследования сложных социальных объектов, в том числе в рамках практического осуществления образовательных проектов. Наличие такого рода исследовательских акцентов мы проиллюстрируем несколькими примерами. Так, в публикации Ю. В. Пушкарева, Е. А. Пушкаревой, в которой рассматриваются философские аспекты современного развития интеллектуальной культуры, отмечается интенсивное развитие процесса интеллектуализации труда, который изменяет социальную роль и функции образования в эволюции современного общества [6]. В сложившейся социокультурной ситуации на образование возлагается большая ответственность. Смыслы и приоритеты образовательной политики России, философские основания но-

вых образовательных концепций, считают авторы статьи, реально могут предопределить перспективы развития интеллектуальной культуры современного и будущего поколений. Мы, в свою очередь, полагаем, что данное исследование может быть реализовано только на основе теоретического представления о единстве сущности и существования, охватывающего весьма широкий круг факторов и условий интеллектуальной функции образования.

В качестве еще одного примера, на наш взгляд, явно апеллирующего к рассмотрению его в аспекте социально-философского единства «сущности» и «существования», мы отнесем научную статью Н. В. Наливайко [7]. В ней рассматривается весьма сложный социально-философский вопрос о необходимости перехода категории образования из категории национальных приоритетов высокоразвитых стран в категорию мировых приоритетов. Обе категории, указывается автором, наделены схожестью проблем и вариантов их решений. В статье также подчеркивается, что сегодня необходимо обратиться к наследию и традициям российского образования, его осмыслению в новых реалиях. Крайне важно понять, как Россия будет определять свое место на общем европейском образовательном рынке: пассивно стоять в стороне, стихийно следовать текущим событиям или найдет другие варианты своего существования.

Таким образом, мы можем утверждать, что именно обстоятельства, формирующие принципиально новую сферу существования изучаемого философии образования современных социальных предметов, требуют применения сущностного исследовательского подхода. В социальных предметах происходят сложные структурные изменения, появляются принципиально новые ориентиры и возможности познания действительности. Новизна

данной ситуации оборачивается для исследователя не только проблемой раскрытия сущности объекта (сложного по своим предметным и динамическим характеристикам), но и тесно с ней связанной проблемой приведения к этой сущности всей совокупности факторов и условий, составляющих сферу ее опосредования.

Это обстоятельство и позволило нам еще раз напомнить о важной роли сущностного подхода, относящегося к одной из особенностей методологии философии образования на современном этапе ее развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аристотель.** Сочинения: в 4 т. Том 4. – М.: Мысль, 1984.
2. **Гегель.** Работы разных лет: в 2 т. Том 1. – М.: Мысль, 1972.
3. **Бодрийяр Ж.** В тени молчаливого большинства, или Конец социального. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2000.
4. **Князев Н. А.** Актуальные вопросы методологических исследований в области философии образования // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 44–53.
5. **Князев Н. А.** Онтологические проблемы глобализации в аспекте «инставрации» философии и образования // Философия образования. – 2013. – № 2. – С. 49–57.
6. **Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А.** Интеллектуальная культура: ценностные факторы образовательно-научного развития // Философия образования. – 2013. – № 6. – С. 67–71.
7. **Наливайко Н. В.** Глобализация и изменение ценностных ориентиров российского образования // Философия образования. – 2012. – № 6. – С. 27–32.

DOI: [10.15293/2226-3365.1501.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1501.04)

Knyazev Nikolay Alekseevich, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Philosophy and Social Sciences Department, M. F. Reshetnev Siberian State Aerospace University, Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: knyazev@sibsau.ru

SUBSTANTIVE AND METHODOLOGICAL FEATURES PHILOSOPHY OF EDUCATION

Abstract

In article examines the subject of philosophy of education in the history of the classical philosophical systems. The purpose of this article is to define the methodological peculiarities of the development of modern philosophy of education. In terms of interdisciplinary interaction and active influence of scientific theories (systems analysis, synergetic, an evolutionary approach, science of science) are formed relatively independent philosophical disciplinary districts. The overall picture of the theoretical understanding of the educational process is an integrated effort of representatives of philosophy, general scientific theories and special disciplines. This feature is specified in the essential aspect of the research approach. This approach is the solution of the question of the relation between “essence” and “existence”, about mediation essence of the researched subject of his (and her) existence. Analyzes examples of increased attention of scientists to study complex social objects. The essence of such objects is disclosed in the closest connection with the whole set of factors and conditions that make up the scope of its mediation.

Keywords

educational philosophy, methodology, and interdisciplinary interaction, scientific theory, essence, existence, essential research approach.

REFERENCES

1. Aristotle. *Essays*. In 4 volumes. Volume 4. Moscow, Thought Publ., 1984. (In Russian)
2. Hegel. *Works of different years*. In 2 volumes. Volume 1. Moscow, Thought Publ., 1972. (In Russian)
3. Baudrillard J. *In the shadow of the silent majority, or End-social*. Ekaterinburg, Ural University Publ., 2000. (In Russian)
4. Knyazev N. A. Topical issues of methodological research in the field of philosophy of education. *Philosophy of education*. 2012, no. 1, pp. 44–53. (In Russian)
5. Knyazev N. A. Ontological problems of globalization in the aspect of “instauration” philosophy and education. *Philosophy of education*. 2013, no. 2, pp. 49–57. (In Russian)
6. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Intellectual culture: value factors education and research development. *Philosophy of education*. 2013, no. 6, pp. 67–71. (In Russian)
7. Nalivayko N. V. Globalization and the changing value orientations of Russian education. *Philosophy of education*. 2012, no. 6, pp. 27–32. (In Russian)