УДК 101.1**Конвергенция социально-философских тенденций развития в образовательных системах****Курито Оксана Васильевна**

Кандидат философских наук,
доцент кафедры философии,
Донецкий национальный университет экономики
и торговли им. Михаила Туган-Барановского,
283050, Российская Федерация, Донецк, ул. Щорса, 31;
e-mail: prorektor.ahr@mail.ru

Аннотация

Образование считается в нашем обществе постулатной ценностной концепцией. Что касается содержания, то оно было и остается изложенным в формулировках миссии или образовательных идеалах. В статье рассматривается конвергенция социально-философских тенденций в образовательных системах как области знаний, которая методологически приемлет междисциплинарный подход к образованию. Эта особенность заключается, в основном, в том, что она содержит как описательно-объяснительные, так и нормативные элементы. Такой подход к образовательным системам означает, что они должны включать как специальные методы, так и те, которые характерны для философии. Следовательно, они сталкиваются со специфическими проблемами, отличными от тех, с которыми сталкиваются отдельно каждая из научных дисциплин (в основном: психология, социология, философия). Речь идет не только о количестве проблем (вопросов), на которые образовательные системы пытаются найти ответ, но в основном о типе проблем, адекватно рассматриваемых в их рамках. Методологический каркас исследования составили метод диалектики, метод исторической лингвистики, принципы всесторонности, целостности и гуманизма. К элементам научной новизны стоит отнести попытку автора выделить три возможных тенденции в социально-философских подходах к системам образования: риторический, теоретический, обоснованный.

Для цитирования в научных исследованиях

Курито О.В. Конвергенция социально-философских тенденций развития в образовательных системах // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2024. Том 13. № 10А. С. 19-27.

Ключевые слова

Философия образовательных систем, социально-философские тенденции, конвергенция.

Введение

Под идеальным духовно-нравственным обликом образованного индивида понимается личность, выражающая и несущая основополагающие культурные ценности, а также составляющий элемент соответствующего общества. Таким образом, понятие образования было развернуто вслед за эпохой Просвещения, прежде всего в идеализме, и с социально и политически укрепляющейся образовательной системой оно завоевало свое выдающееся место в современном обществе. С тех пор теоретики образования постоянно стремятся к современной интерпретации образования и его дифференциации в нормативно-значимые образовательные цели. Однако для общества и образовательной политики такие интерпретации приобретают значимость только после того, как они становятся институционализированными в качестве цели и основы легитимации системы образования, а также в качестве критерия оценки успеха или неуспеха образовательных усилий.

Современные когнитивные инструменты философии позволяют проводить более широкие и углубленные исследования систем образования, чем когда-либо. Кроме того, применение философского аналитического метода обеспечивает более высокий уровень рациональности в рефлексии социально-философских тенденций развития в образовательных системах. Данный тезис, выдвигая необходимость философского анализа в исследованиях образовательных систем, не стремится абсолютизировать некий конкретный метод, а задает динамику научно-философской конвергенции. Фактически, он приобретает особую ценность в сочетании с эмпирическими методами. Такие дополнительные исследования представляют собой необходимое условие для адекватного описания и разьяснения проблем и тем, связанных с образованием. Они включают в себя его конкретные практические и эмпирические аспекты, наряду с соответствующими теоретическими основаниями.

Основная часть

Образование вызывало интерес философов со времен Платона, и породило множество канонических текстов, от М. Монтеня до И.Г. Фихте, Дж. Локка и Г. Гегеля. Однако философия образования не ограничивается комментариями этих авторов, даже если она опирается на них: она изучает предпосылки и цели образования, а также его взаимосвязь с другими смежными теоретическими проблемами, такими как отношение к знаниям и изучение свободы.

Теория образования имеет специфический характер, который отличает ее от большинства научных дисциплин. Это требует применения не только строго научных методов, которые, по сути, состоят из описаний и объяснений, но и нормативных, которые указывают, как это связано с философией и этикой. Его существенные связи с философией и этикой приводят к тому, что на самом деле невозможно выдвинуть четкий и окончательный тезис (например, об образовательных целях), но, с другой стороны, это единственная дисциплина (исключая нормативную этику), которая, согласно своему определению, пытается ответить на практически-моральные вопросы. Важнейшими элементами этого анализа являются:

- представление обоснования тезиса о специфическом характере теории образования, которое будет выполнено с помощью концепции исследовательского потенциала, сформулированной для его целей, и
 - демонстрация последствий этой конкретной характеристики обсуждаемой дисциплины.
- Трудно найти другую дисциплину, кроме социальной философии, которая так широко

рассматривает конкретную исследовательскую проблему, как в описательно-объяснительном, так и в нормативном подходе. Целью статьи является анализ вышеупомянутых проблем, относящихся к конкретному направлению теории образования. Важнейшим элементом этого анализа является представление обоснования тезиса о конкретном характере обсуждаемой дисциплины, который будет реализован с помощью концепции исследования социально-философского потенциала образовательных систем, сформулированный для ее целей и показывающий последствия этой конкретной характеристики из конвергенции образовательных систем.

Познавательный интерес и теоретические концепции определяют то, что человек воспринимает в реальности. Со времен И. Канта это хорошо знакомо: «Мысли без содержания – пусты, созерцания без понятий – слепы». Именно так обстоит дело со сферой социально-философской реальности образования.

Наш поиск социально-философских основ образовательных систем, ориентированных на понимание и действие, начинается с теории систем. Она обещает уточнить особенности сферы социальной реальности, а значит, и социально-философской системы образования в обществе, и тем самым выявить заложенные в ней возможности для действий. Это приводит к неожиданным выводам.

В первую очередь мы обращаемся к теории систем Н. Лумана [Луман, 2024]. Здесь также выбирается уровень общества, который Луман определяет как социальную систему, разделенную на подсистемы посредством функциональной дифференциации.

Система образования является одной из тех функционально дифференцированных подсистем, которые способствуют культурному воспроизводству общества. Но для одних и тех же проблем всегда существуют различные возможные и реализуемые решения. Таким образом, функциональные отношения становятся не круговыми принципами объяснения, а формами представления, позволяющими описать существующее как обусловленное различными факторами и различное как сопоставимое (функционально эквивалентное) в своих решениях проблем.

Философия образования вдвойне специфична. По сравнению с науками об образовании, она определяется типом вопросов, которые она задает. По сравнению с другими разделами философии, она является таковым по своему объекту – образованию [Парсонс, 1997]. Философия начинается там, где все перестает быть само собой разумеющимся, где то, что было для всех очевидным, перестает быть таковым. Она начинается с сократической иронии [Кессиди, 1976].

Таким образом, философия образования будет, прежде всего, вопросом, не совокупностью знаний, а постановкой под сомнение всего, что мы знаем или считаем, рефлексирем об образовании.

Как характеризуется данная постановка вопроса? Во-первых, она тотальна. Образование – это человеческий факт по преимуществу. Человек, говорил Кант, только посредством образования может стать человеком [Кант, 2015]. Во-вторых, философия задается вопросом о том, какую ценность или значение имеет образование. Философия не пытается составить школьную программу, она задается вопросом, чему стоит учить и почему. Она не ищет самых безопасных и эффективных способов, она задается вопросом, каковы цели образования.

Поэтому философия образования направлена на понимание природы и философских проблем образования, а также его последствий на индивидуальном и коллективном уровнях. В частности, она поднимает аксиологические и социальные вопросы.

Философский подход – это, прежде всего, рефлексивный и концептуальный подход. В то время как педагогические науки требуют специализированных дисциплин, таких как социология, психология или история, или специфических для образовательных проблем, таких как доцимология или дидактика, философия заставляет задуматься о теоретических основах образовательных практик и знаний.

Концепция образования часто формулируется с учетом поставленных перед ним целей, таких как передача знаний или интеллектуальное развитие. Таким образом, Анри Марион пишет в своем вступительном уроке педагогических наук в Сорбонне, что образование направлено на то, чтобы превратить ребенка в нравственного субъекта и открыть его для «свободы человека».

Образование часто предполагает незавершенность человеческой личности и универсальную склонность к обучению [Reboul, 1974].

Мышление в образовании направлено на то, чтобы в эти меняющиеся времена переосмыслить образование с новой точки зрения в его принципах, целях, ценностях, практиках и их последствиях [Дьюи, 2000].

Тезис о специфической, описательно-объяснительной и нормативной природе теории образования является известным и не вызывает споров. Он был сформулирован и продолжает оставаться сформулированным исследователями проблемы философии образования (Белинский В.Г., Выготский Л.С., Гегель Г.В.Ф., Гершунский Б.С., Гессен С.И., Дильтей В. Дьюи Д., Розанов В.В., Субетто А.И., Щедровицкий П.Г., Шелер М. и др.)

Различные методы аргументации представляют различные проблемы, содержащиеся в рамках конвергенции философско-социальных тенденций образовательных систем. Предлагаемый здесь метод обоснования, относящийся к исследовательскому потенциалу, позволяет рассмотреть известную проблему с новой точки зрения.

Во-первых, эта перспектива, среди других, последовательно показывает внутреннюю структуру теории образования, ссылки на эмпирические науки и философии (в частности, в области этики), особые ожидания от дисциплины и широкий спектр метаэтических проблем, требующих хотя бы попытки ответа.

Во-вторых, перспектива также позволяет отметить преимущества этой дисциплины, а также значительные проблемы и ограничения (включая широкий спектр метаэтических и этических проблем, требующих хотя бы попытки ответа, вовлечение в нормативные споры и, следовательно, отсутствие возможностей для линейного развития, отсутствие возможностей для формулирования конечной цели образования, или тот факт, что ожидания практиков относительно рационального определения окончательные, и таким образом неопровержимые базовые принципы в образовании не могут быть соблюдены).

Традиционная организация структуры научных дисциплин позволяет правильно распределять научные проблемы в рефлексии социальной философии образования. Может случиться так, что некоторые проблемы могут рассматриваться несколькими дисциплинами.

К социально-философским тенденциям систем образования на сегодняшний день следует отнести теоретичность научных фактов и отсутствие четких критериев научного качества (П. Фейрабенд), неразрывную связь концепции власти и знания, а также социальное конструирование знания (М. Фуко), гипотетическую природу аксиом науки (К. Поппер), теоретические и культурные ассоциации рациональности (Х. Патнэм), множественность парадигм, историчность матрицы научного познания образовательных дисциплин (Т. Кун) и гендерные и культурные ассоциации науки (Ж. Дюран).

Строгое соблюдение традиционного разделения научных дисциплин, по-видимому, не

вполне обосновано. Верно, что некоторые научные проблемы философии образования, таким образом, выходят за обозначенные границы с когнитивной наукой; этика и теория образования являются яркими примерами в этом контексте.

Это не совсем полезное разделение может быть заменено другим, которое позволит идентифицировать проблемы, связанные с их описательно–объяснительными и нормативными аспектами. Следует подчеркнуть, что границы этого разделения (описательно-пояснительные предложения по сравнению с нормативными) четко не определены.

Фактически можно утверждать, что описание явления предполагает определенные нормативные или оценочные допущения; они связаны, среди прочего, с выбором исследовательской области или концептуальной схемы, в котором сделано описание. Это не меняет того факта, что это разделение, в общих чертах, остается в силе и полезно, несмотря на свои ограничения.

Пока еще ни одна из попыток преобразовать нормативные предложения в описательные (включая П. Фейерабенда и Т. Куна) не оказались эффективными.

Принимая во внимание приведенные выше замечания, можно констатировать, что некоторые исследовательские проблемы образовательных систем в рамках социальной философии и методологии заключаются в том, что: те требуют:

- описания и объяснения в сфере фактов и явлений;
- нормативизации в соответствии с реалиями современной цивилизации, а также четко определенного результата желаемых состояний образовательных систем.

В первом случае проблема будет относиться к одному типу: описательному и объяснительному. Это связано с использованием методов, которые позволяют ответить на вопросы, касающиеся описания (что такое X?) и объяснения (почему происходит X?). Последнее также включает нормативизацию (включая оценку) (какой должна быть?), понимаемую как установление стандартов, ссылаясь на желаемое состояние системы.

Это связано с тем, что дополнительный анализ некоторых исследовательских проблем может потребовать как его описания и объяснения, так и формулирования утверждения нормативного характера.

Например, проблема морали или свободы воли, к которой можно адекватно подойти в описательно-объяснительном, а также нормативном подходах.

То же самое верно и для области исследований, называемой теорией образования (или системными образовательными исследованиями), т.е. набор научных дисциплин, таких как, философия, психология и социология, организованных вокруг проблемы образования. Если мы хотим использовать дополнительный подход, основная проблема образования как области исследования требует как описательных, так и объяснительных исследований, а также исследований, касающихся нормализации. «Многие фундаментальные вопросы, касающиеся образования, являются социальными и этическими вопросами» [Holma, 2023].

Требует ли данная исследовательская проблема анализа исключительно описательного и объяснительного аспектов, или, дополнительно, нормативный аспект, который связан не только с применением разных гносеологических допущений, но и с исследовательскими социально-философскими методами, такими как, аналитические, критические и синергетические.

Все это указывает на специфическую природу теории образования и современных образовательных систем в контексте других областей исследования социальной философии.

Идентификация образовательных систем на основе типа проблем, которые они решают посредством описательного и объяснительного или нормативного методов, может служить

основой для оценки исследований потенциала образования.

Количество типов таких проблем определяет ценность этого потенциала, а также большее количество критериев, которым необходимо соответствовать. Эти критерии разделены на различные аспекты, например:

- методологический аспект - основная проблема данной области исследования образовательных систем, требующая описания и объяснения, есть адекватное применение методологии. Она должна включать в себя принятие эмпирически-количественной стратегии, качественной стратегии концептуального анализа, предназначенных для формулирования нормативных выводов анализа тенденций образовательных систем;
- эвристический аспект - идентифицируется в рамках различных систем убеждений (этических, философских, связанных с мировоззрением);
- критический аспект - с учетом контекстуальной и нормативной вовлеченности и при исчерпывающей аргументации образовательные системы становятся более восприимчивы к критике. Это связано в основном с тем, что нормативные и мировоззренческие споры не могут быть разрешены (антиномичность);
- практический аспект - требования, предъявляемые к исследователям, занимающимся сущностными проблемами образования в аспекте их внедрения и реализации в корреляции с вызовами современности.

Заключение

Философия образования – это не просто размышление об образовании с помощью философских методов. Философия образования в радикальном, фундаментальном смысле состоит в том, чтобы вывести понятие образования из фундаментальных гносеологических принципов. Эти принципы должны быть подкреплены двумя вещами: началом и продолжением. Ни одна теория, даже философская теория, не может начаться без фундаментального предположения, без аксиомы, потому что начало из ничего невозможно.

Следовательно, каждая система образования должна формулировать принципы и исповедовать данный подход. Такой подход может сформулировать себя как *тóлос*, как общее место, в котором никто не может сомневаться, потому что он представляет собой общее проверенное знание, лежащей в основе развития образовательных систем.

Конвергенция социально-философских тенденций образовательных систем – это не только сравнение и использование философских методов для рефлексии об образовании, но метод анализа их развития. Такой подход может сформулировать себя как *тóлос*, как риторическое место, в котором никто не может сомневаться, потому что оно представляет собой общее проверенное знание. Но такой подход может также представлять собой теоретически заданную структуру аксиом, которая оправдывает себя тем, что теория вообще невозможна без этой аксиоматики.

Так зачем же идти по этому пути через фундаментальные философские теории представления социально-философской реальности, чтобы уловить специфику сферы реальности «воспитание и образование»? Ответ прост: философские теории – это окна в мир, которые привлекают внимание к конкретным явлениям и, таким образом, только заставляют нас осознавать их.

Таким образом, следует выделить три возможных тенденции социально-философских

подхода к системам образования: риторический, теоретический и, наконец, обоснованный.

Какие социально-философские концепции могут помочь описать систему образования как многослойный фрагмент мировоззренческой и социальной реальности таким образом, чтобы было видно, какие субъекты в ней действуют и несут ответственность (ориентация на субъект):

- то, что действия участников становятся понятными (ориентация на понимание);
- чтобы модели действий стали частью объяснения (ориентация на действия);
- что социальная реальность образования предстает в историческом генезисе как творение человека (ориентация на историю) и
- что это означает, что возможности дизайна человека (ориентация на дизайн человека) также выражены лаконично?

Это направление поиска, в рамках которого следует рассматривать теоретические концепции, отражающие социально-философскую реальность тенденций образовательных систем. Поэтому необходимо рассмотреть основные философские парадигмы в поисках новых способов описания систем образования таким образом, чтобы они соответствовали вышеуказанным критериям.

Библиография

1. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 287 с.
2. Выготский Л.С. Лекции по педагогике. – М.: Педагогика, 1991. – 249 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика //Работы разных лет: В 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1973. – 630 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико – ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ Отв. ред. и сост. П.Ф. Алексеев. – М.: Пресс, 1995. – 448 с.
6. Дильтей В. Собрание сочинений: В 6 томах. Т. 1. Введение в науки о духе. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. – 768 с.
7. Дьюи Д. Демократия и образование. – М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 382 с.
8. Кант И. Критика практического разума – М.: Эксмо, 2015. – 222 с.
9. Кессиди Ф.Х. Сократ. – М.: Мысль, 1976. – 198 с.
10. Кун Т. Структура научных революций. М., Прогресс, 1975. – 300 с.
11. Локк Дж. Мысли о воспитании / Сочинения в трёх томах: Т. 3.- М.: Мысль, 1988. - С. 411.
12. Луман Н. Теория общества Н. Луман М.: НОНпрес., 2024. - С. 196-234.
13. Монтень, М. Опыты. В трех книгах. Второе издание. - М.: Наука. Книги первая и вторая. 1980. – 704 с.
14. Парсонс Т. Система современных обществ. М. 1997. - 238 с.
15. Платон. Сочинения: в 3-х т. – Т.3. – Ч.1. – М.: Мысль, 1971.
16. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход / К.Р. Поппер ; пер. с англ. Д.Г. Лахути ; отв. ред. В.Н. Садовский. М.: Эдиториал УРСС, 2002.-384 с.
17. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 2020. – 620 с.
18. Фейерабенд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания. М.: АСТ, 2007. 413 с.
19. Фихте И.Г. Сочинения в 2-х томах. - СПб.: Мифрил, 1993. – 1485 с.
20. Фуко М. Воля к знанию // Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. - С. 97 - 111.
21. Шелер М. Формы знания и образования // Избранные произведения: Пер. с нем. А.В. Денежкиной и др. – М.: Гнозис, 2024. – 413 с.
22. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Высшая школа, 1993. – 250 с.
23. Dewey D. Schule der Zukunft. - Berlin: Gos., 1992. - 179 s.
24. Durand G. Introduction à la mythologie. Mythes et sociétés. Paris: Albin Michel, 1996/ - 389 p.
25. Holma T. Educational systems in the analysis of modern philosophy. New York. 2023. - 322 p.
26. Olivier Reboul, L'élan humain ou l'éducation selon Alain - Paris: éd. J. Vrin; Montréal: Presses de l'université de Montréal, 1974 - coll. L'Enfant n XVI.
27. Putnam H. Meaning and reference // New in foreign linguistics. Issue 13. Moscow, 1982. pp. 377-390.
28. Subetto A.I. Systemological foundations of educational systems. M., 2014. - 343 p.

Convergence of socio-philosophical development trends in educational systems

Oksana V. Kurito

PhD in Philosophy,
associate professor of philosophy department,
Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky,
283050, 31, Schorsa str., Donetsk, Russian Federation;
e-mail: prorektor.ahr@mail.ru

Abstract

Education is considered a postulate value concept in our society. As for the content, it was and remains set out in mission statements or educational ideals. The article examines the convergence of socio-philosophical trends in educational systems as a field of knowledge that methodologically accepts an interdisciplinary approach to education. This feature consists mainly in the fact that it contains both descriptive and explanatory and normative elements. This approach to educational systems means that they must include both special methods and those that are characteristic of philosophy. Consequently, they face specific problems that differ from those faced separately by each of the scientific disciplines (mainly psychology, sociology, philosophy). It is not only about the number of problems (questions) that educational systems are trying to answer, but mainly about the type of problems adequately addressed within their framework.

For citation

Kurito O.V. (2024) Konvergentsiya sotsial'no-filosofskikh tendentsii razvitiya v obrazovatel'nykh sistemakh [Convergence of socio-philosophical development trends in educational systems]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being], 13 (10A), pp. 19-27.

Keywords

Philosophy of educational systems, socio-philosophical trends, convergence.

References

1. Belinskij V.G. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. – M.: Pedagogika, 1982. – 287 s.
2. Vygotskij L.S. Lekcii po pedagogike. – M.: Pedagogika, 1991. – 249 s.
3. Gegel' G.V.F. Filosofskaja propedeutika//Raboty raznyh let: V 2-h t. T. 2. – M.: Mysl', 1973. – 630 s.
4. Gershunskij B.S. Filosofija obrazovanija dlja XXI veka (V poiskah praktiko – orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij). – M.: Sovershenstvo, 1998. – 608 s.
5. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju/ Otv. red. i sost. P.F. Alekseev. – M.: Press, 1995. – 448 s.
6. Dil'tej V. Sobranie sochinenij: V 6 tomah. T. 1. Vvedenie v nauki o duhe. – M.: Dom intellektual'noj knigi, 2000.–768 s.
7. D'jui D. Demokratija i obrazovanie. – M.: Pedagogika – Press, 2000. – 382 s.
8. Kant I. Kritika prakticheskogo razuma – M.: Jeksmo, 2015. – 222 s.
9. Kessidi F.H. Sokrat. – M.: Mysl', 1976. – 198 s.
10. Kun T. Struktura nauchnyh revoljucij. M., Progress, 1975. – 300 s.
11. Lohk Dzh. Mysli o vospitanii / Sochinenija v trjoh tomah: T. 3.- M.: Mysl', 1988. - S. 411.
12. Luman N. Teorija obshhestva N.Luman M.: NONpres., 2024. - S. 196-234.
13. Monten', M. Opyty. V treh knigah. Vtoroe izdanie. - M.: Nauka. Knigi pervaja i vtoraja. 1980. – 704 s.

-
14. Parsons T. Sistema sovremennyh obshhestv. M. 1997. - 238 s.
 15. Platon. Sochinenija: v 3-h t. – T.3. – Ch.1. – M.: Mysl', 1971.
 16. Popper K.R. Ob#ektivnoe znanie. Jevoljucionnyj podhod / K.R. Popper; per. s angl. D.G. Lahuti ; otv. red. V.N. Sadovskij. M.: Jeditorial URSS, 2002.-384 s.
 17. Rozanov V.V. Sumerki prosveshhenija. – M.: Pedagogika, 2020. – 620 s.
 18. Fejerabend P. Protiv metoda. Ocherk anarhistskoj teorii poznanija. M.: AST, 2007. 413 s.
 19. Fihte I.G. Sochinenija v 2-h tomah. - SPb.: Mifril, 1993. – 1485 s.
 20. Fuko M. Volja k znaniju // Volja k istine: po tu storonu vlasti, znanija i seksual'nosti. Raboty raznyh let. M.: Kastal', 1996. - S. 97 - 111.
 21. Sheler M. Formy znanija i obrazovanija // Izbrannye proizvedenija: Per. s nem. A.V. Denezhkinoj i dr. – M.: Gnozis, 2024. – 413 s.
 22. Shhedrovickij P.G. Ocherki po filosofii obrazovanija. – M.: Vysshaja shkola, 1993. – 250 s.
 23. Dewey D. Schule der Zukunft. - Berlin: Gos., 1992. - 179 s.
 24. Durand G. Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés. Paris: Albin Michel, 1996/ - 389 p.
 25. Holma T. Educational systems in the analysis of modern philosophy. New York. 2023. - 322 p.
 26. Olivier Reboul, L'élan humain ou l'éducation selon Alain - Paris: éd. J. Vrin; Montréal: Presses de l'université de Montréal, 1974 - coll. L'Enfant n XVI.
 27. Putnam H. Meaning and reference // New in foreign linguistics. Issue 13. Moscow, 1982. pp. 377-390.
 28. Subetto A.I. Systemological foundations of educational systems. M., 2014. - 343 p.