

УДК 37.01

## Философия образования как герменевтический фактор в педагогике высшей школы

**Исаев Александр Александрович**

Доктор философских наук, профессор,  
главный научный сотрудник лаборатории социологических и правовых исследований,  
Сургутский государственный университет,  
628412, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;  
e-mail: ecce-isaev@rambler.ru

### Аннотация

Образование – социально значимая форма деятельности. Благодаря образованию люди могут продлевать персональное существование в качестве социальных (общество) и духовных (личность) существ. Однако, фундаментальное и неустранимое сомнение в адекватности результатов и эффективности методик педагогической практики является таким же имманентным началом и атрибутивным ее свойством, как и рефлексия в контексте философского подхода. И педагогика, и философия являются формами деятельности, что делает возможным их интеграцию в русло образования на разных его уровнях, включая, конечно, и вузовское / университетское образование. Иными словами, деятельностная природа педагогики и философии делает необходимым философский подход к образованию и в образовании. И основывается подобная необходимость именно на общности сомнения и рефлексии. И педагогика, и философия, в итоге, или должны справляться со своими сомнениями благодаря их имманентным качествам и возможностям, или качествам и возможностям друг друга. Так, собственно, и возникает симбиоз – философия образования как само себя понимающее предметно-методологическое единство философии и педагогики, где роль «предмета» отводится образованию, а «метода» – философии. Причем отношение метода к предмету здесь понимающее или, иначе, герменевтическое. Интрузия в пределы педагогики философского и, по сути, понимающего отношения, бесспорно содержащего в себе настроение оптимизма в качестве порождающего начала, и есть «философия образования de facto», представляющая герменевтический фактор педагогического процесса.

### Для цитирования в научных исследованиях

Исаев А.А. Философия образования как герменевтический фактор в педагогике высшей школы // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2017. Том 6. № 6А. С. 98-106.

### Ключевые слова

Естественная и профессиональная педагогика, институциональная педагогика, рефлексия, философия образования de jure, философия образования de facto, предметно-методологическое единство.

---

## Введение

Образование – традиционно открытая тема, в том смысле, что о нем может говорить всякий человек, даже и не будучи профессионалом от педагогики. Однако очевидность данного наблюдения также является открытой темой, – та самая очевидность, которая, как считают философы [Мамардашвили, 1993, 349], и есть «предмет» философской рефлексии. Есть множество социально значимых тем (например, политика, «жизнь», культура, спорт, философия, наконец), о которых люди не только берутся рассуждать с уверенностью экспертов, но и остаются предельно бескомпромиссными по отношению к чужой точке зрения. Странно то, что речь здесь идет именно о социально значимых темах, в содержании и обсуждении которых компромисс, казалось бы, является порождающим, конституирующим началом.

Итак, образование является темой и формой деятельности, о которой могут рассуждать и которой могут заниматься почти все люди. Однако, это так лишь на первый взгляд: существует ведь демаркационная линия между «естественным» языком и научной терминологией; рассуждая по аналогии, нельзя не признать, что также есть и разграничение между «естественной» педагогикой, выведенной из опыта жизни в семье, и профессиональной педагогикой, которая, конечно, не исчерпывается спецификой методик и их применением в различных предметных и социализированных практиках и ситуациях, но с необходимостью считается с установленной эффективностью и предсказуемостью научно-методического подхода.

В то же время, обладая многолетним опытом и будучи профессионалом, даже – парламентаром педагогической династии, и ощущая в себе уверенность, накопленную, в буквальном смысле, если и не веками, то многими десятилетиями семейного педагогического опыта, вряд ли педагог может полностью избавиться от сомнений – как в эффективности методики, так глубине и разносторонности собственных знаний. Отсюда и проистекает своеобразная двойственность мироощущения всякого профессионального педагога – профессионального в том смысле, что он должен и обязан честно мыслить, и критично оценивать результаты своей работы. С одной стороны, он, основываясь на опыте, уверен в себе и собственных знаниях, с другой, вынужден постоянно сомневаться, понимая, что индивидуальность общения с учениками, слушателями, студентами, иными словами, абсолютная уникальность и даже непредсказуемость каждой последующей педагогической ситуации зачастую не вытекает из опыта, а, порой, и попросту не связана с ним. Это долженствование и эта обязанность – имманентные черты педагогического подхода и педагогики как формы деятельности, имеющей не только широкий социальный и культурный, но, можно сказать, и всеобщий характер.

Так же, как и в педагогической деятельности, фундаментальное и неустранимое сомнение является имманентным началом и атрибутивным свойством философского подхода как своеобразной «методики» мышления и философии как формы деятельности [Витгенштейн, 2008, 90]. То, что и педагогика, и философия являются формами деятельностного подхода делает уместным и даже необходимым философский подход к образованию и в образовании. И основывается подобная уместность как раз на единстве сомнения – не только того, которое испытывает педагог в каждой ранее не бывшей педагогической ситуации, и философ – при встрече с ранее не известным предметом познания; иными словами, не только в ситуации «предметного» / содержательного сомнения, но и сомнения, обусловленного методической (педагогика) и методологической (философия) иррелевантностью, соответственно,

педагогического и философского подходов. Мы, с необходимостью, сомневаемся при встрече с новым содержанием и сомневаемся, будучи неуверенными в способе / методе и методе собственных педагогических / философских действий.

### Основная часть

И в педагогике, и в философии разбираются все; и педагогика и философия являются формой некоей деятельности; и в педагогике, и философии сомнение служит фундаментальным и неустранимым началом; и, наконец, и педагогика и философия имеют самое непосредственное отношение к образованию, также выступающему социально ориентированной формой практически всеобщей деятельности. Это все – экспликация общих оснований и реконструкция неявного имплицитного единства педагогики и философии образования. И столь же единым должен быть способ «компенсации» сомнений, играющих заметную роль в педагогической деятельности и философском мышлении. Но такого способа нет, в частности, потому, что сомнения философии и педагогики связаны с их внутренними атрибутивными элементами – методом / методикой. Так что они, в итоге, или должны справляться с собственными сомнениями благодаря их имманентным качествам и возможностям, или качествам и возможностям друг друга. Так, собственно, и возникает симбиоз – философия образования как само себя понимающее предметно-методологическое единство философии и педагогики, искусственно, дифференцируя которое, мы отводим роль «предмета» по преимуществу образованию, а «метода» – философии. Причем отношение метода к предмету здесь понимающее или, иными словами, герменевтическое.

Также важно отметить своеобразную интрузию установки / интенции оптимизма в предметно-методологическое единство педагогического подхода; интрузию, которая создает некий ментальный «демпфер» по отношению к сомнению, присущему педагогическому опыту (потому как не снимаемому в опыте и с опытом) и по отношению к рефлексии, имманентной философскому мышлению. Можно также предположить, что интенция оптимизма, с очевидностью отличающаяся странной «оптикой», как правило «улучшающей» отношение к какой бы то ни было действительности, проникает в педагогику вместе с пониманием недостижимости образовательных / воспитательных идеалов; пониманием неустранимого конфликта между идеальным и реальным в педагогике, которая попросту обречена на поражение, но не может его допустить. И понимание этой невозможности и неидеального характера отношений людей внутри педагогического процесса, не ограниченного одним лишь образованием, приводит педагогику и педагогов к сознанию необходимости идеализации, – например, отношений учитель / ученик; профессор / студент, – педагогического процесса как в русле его генезиса, так и результатах, всегда лишь «промежуточных». Таким образом, интрузия философского и, по сути, понимающего отношения, бесспорно содержащего в себе настроение оптимизма в качестве собственного порождающего начала, и есть «философия образования de facto», представляющая герменевтический фактор педагогического процесса.

Что же касается второго – институционального – амплуа философии образования и ее отношений с другими факторами, движущими силами и идеалами педагогического процесса, иначе, что касается амплуа «философии образования de jure», то она также, но уже в концептуальном смысле, работает на поддержание лояльного отношения к вере в осмысленность образования как деятельности, связанной с передачей опыта. Сакраментальная догадка: по-видимому, даже агностицизм как утверждение принципиальной и неразрешимой

непознаваемости сущего теряет смысл, если он лишен толики оптимизма. Отсюда, мы вновь и вновь утверждаем, что алармистские настроения, когда речь идет об образовании, бессмысленны, а их абсолютизация – попросту разрушительна. Можно, конечно, подчиняясь социальной эсхатологии, приговорить государство к смерти и возможно этот вердикт окажется справедливым и не будет обжалован, но образование как таковое, по сути, бессмертно. Пока человек способен к изменению, то есть способен быть живым, он приобретает опыт; опыт – нелегкое бремя и проделав какой-то опыт, человек с необходимостью будет стремиться избавиться от него. И пока опыт остается бременем, образование будет едва ли не единственной, пусть и во многом иллюзорной, возможностью избавиться от бремени опыта; подобное избавление невозможно в силу непосредственности и, в конечном итоге, экзистенциального характера любого опыта, но выражая себя через объяснение и обучение человек в итоге стремится дать себе отчет в том, что он уже знает и уже способен чувствовать, а для Другого – это всегда возможность «образования», а, по сути, экономии. Задача подобной экономии не была бы неразрешимой и всякому человеку не приходилось заново проделывать путь обучения, а путь цивилизации был бы действительно истинным прогрессом и перманентным приращением познавательных сил и возможностей, если бы непосредственность опыта и, в частности, опыта понимания, была бы отчуждаемой и открытой для ретрансляции в русле образовательной деятельности.

На деле же образование есть настоящий *Perpetuum Mobile* вследствие именно этой способности, точнее, неспособности передать непосредственность опыта от человека к человеку, в частности, в процессе обучения. И здесь оптимистическая установка представляется совершенно необходимым условием не столько для поддержания надежды на достижение результата, сколько для равновесия между опытом понимания и невозможностью его выразить. Именно оптимизм делает педагогику искусством, оберегая ее от превращения в заведомое шарлатанство. Именно оптимизм, имманентный образованию как форме деятельности, и делает возможным преодоление кризиса, в котором, по мнению, что называется, широкой общественности, находится отечественная система образования. Беда только в том, что в отличие от представителей научной и, в частности, социологической экспертизы, общественное мнение, будучи столь же радикально критичным, не предлагает ничего взамен. Для борьбы с подобной безысходностью, пожалуй, одной оптимистической установки будет недостаточно. По-видимому, к этой ситуации, как говорят в быту, надо относиться «философски». Тем более, что новая образовательная политика как результат рефлексивного анализа существующей ситуации в отечественном образовании и обоснование стратегии, позволяющей преодолеть кризисные явления, являются прямой задачей философии образования – причем, прежде всего той, которую мы чуть ранее определили как «философию образования *de jure*»; философии образования, которую, как и всякую философию, можно понимать достаточно гибко и, тем самым, широко, как это делал, например, М. Накостен – автор исследования «История и философия образования»: «Каждая философия может рассматриваться как теория образования, как последовательный путь, в котором живущий и растущий индивид реализует себя. Так понимаемая философия становится, в конце концов, теорией человеческого поведения, ибо цель философии – учить человека искусству жить» [Ракитов, 2017, 91, 88].

Как это часто бывает, то, что становится «философией», начинается зачастую совсем иначе. К своеобразным содержательным истокам современной философской теории образования исследователи относят фундаментальную монографию Ф.Г. Кумбса «Кризис образования в современном мире: Системный анализ» [Кумбс, 1970]; однако, говорить о четких предметно-

проблемных границах философии образования как самостоятельного современного направления или школы философской мысли не представляется возможным. Но когда отсутствие институциональных очертаний мешало философии высказываться по тому или иному поводу...: «К настоящему времени философию образования можно рассматривать как некую достаточно аморфную совокупность знаний и оценок, даваемых с позиций различных философских школ и направлений» [Ракитов, 2017, 88-89]. Иными словами, отсутствие институциональной определенности – это проблема образования, а, отнюдь, не «философии образования». Все, что нужно философии при обращении, по сути, к любому предмету, – это достаточный уровень саморефлексии, представляющей имманентное начало философского мышления. К тому же философия не может выйти за пределы определенности в силу своих основных операциональных средств – понятий, каждое из которых представляет меру определенности сущности классов тех или иных вещей и отношений. Философия не начинает работы мышления, не выработав прежде понятий о вещах, о которых предстоит вести речь. Также обстоит дело и с исследовательской работой в сфере образования и функциональной аналитики – рефлексии по поводу эффективности тех или иных институций, существующих на разных уровнях образования – от начального до высшего и послевузовского. Так, в частности, суть обучения, представляющего конститутивный элемент образовательного процесса и его методологическое ядро, философы определяют как «передачу навыков деятельности и образцов поведения от индивида к индивиду, от социальных, профессиональных, конфессиональных и т. п. групп к другим индивидам или группам путем демонстрации чувственно, наглядно воспринимаемых образцов деятельности» [там же, 89].

Итак, по мысли философов, процесс обучения в человеческом обществе опирается, прежде всего, на «демонстрацию образцов поведения»; что касается вербализации, с которой, как считают культурологи / исследователи культуры, и начинается история культуры в собственном смысле слова, то она, будучи репрезентированной посредством пояснений, поощрений и системой табу, так или иначе оказывается важным, но все же сопутствующим элементом. Естественно, впрочем, что по мере взросления обучаемого роль вербально-речевых актов как органичных элементов процесса обучения возрастает; на этом этапе «прививаются навыки классификации окружающих явлений, процессов и событий на запрещенные и разрешенные, хорошие и плохие, полезные и вредные и т. д. Сумма соответствующих знаний и оценок образует общий инструментарий воспитания личности, формирования индивидуальности, мощное средство социализации...» [там же, 89]. Будучи методически сведенной, подобная дидактика и создает ту, в известном смысле, рефлексивную прикладную систему, которую мы привыкли называть «педагогикой», ареал аппликативности стандартов и принципов которой философы от образования определяют интервалом от 14 до 17 лет.

Таким образом, философия и философия образования, в частности, несмотря на предметно-методологическую неопределенность последней, говоря о современных трансформациях университетского образования и науки в национальном и глобальном масштабах, отнюдь не склонна держать содержание и объем конвенциональных терминов, инвариантных понятий и важнейших дескриптивных концептов вне пределов рефлексии в качестве самопонятных операциональных единиц, хотя в своей попытке «помыслить очевидность» философия (образования) порой и заходит за пределы допустимой симплификации. Язык философии, в этом смысле, ориентирован на коррекцию дескриптивных и аналитических возможностей языка, правил и стандартов педагогики, социологии образования и, в частности, философии образования. Подобная коррекция образовательной деятельности и ее конститутивного языка

есть, по сути, встроенная рефлексия, влияние которой сродни постоянной латентной «реформе», которая, так или иначе, осуществляется в теоретической / практической педагогике и прикладной социологии (образования) под влиянием постоянно изменяющихся социокультурных условий современного мира, к которым, без сомнения, относятся по преимуществу деструктивные последствия безоглядной политики мультикультурализма и экспансии принципа толерантности, зачастую, инвариантного цивилизационным особенностям той или иной нации или культурного региона мира, с одной стороны, и этноконфессиональный радикализм, с другой.

Здесь и важна работа с традиционными понятиями и категориями мировоззренческой и научной сфер, составляющая суть философского мышления; работа, ориентированная на постоянную оценку релевантности терминологии, принятой в педагогике, теории / социологии образования, культурной истории, является одним из значимых условий возможности адекватного прогноза и основанных на его содержании реформ образовательной сферы будущего, будь то на территории России, Европы или мира в целом. Одной из современных особенностей в практике исследований высшего образования является, по мнению специалистов, заметная утрата актуальности и влияния приемов, правил, методов и стандартов, а также языка описания / терминологии традиционной педагогики; педагогическая дидактика еще сохраняет влияние и возможности естественного языка при описании культурных и социальных перипетий начального и высшего образования, но теряет аналитическую силу при обращении к современным метаморфозам классического университетского образования [там же, 89]. Так что вольно или невольно, традиционная педагогика уступает здесь пальму первенства философии образования, которая в процессе этого соперничества получает дополнительную легитимацию: отныне «философия образования, наряду с экономикой, социологией и психологией образования стала играть всевозрастающую роль в обосновании и разработке стратегии развития высшей школы» [там же, 89-90]. И естественным образом подобное поведение философии связано с «реформой языка», требующей пересмотра и самого понятия «научное знание».

### Заключение

Небезынтересной, в этом смысле, представляется модель «эпистемологического квадрата», предложенная А.И. Ракитовым [там же, 90]. Демонстрационное значение данной модели определяется автором через графическую соотнесенность следующих «вершин»: теория (Т); проблемы (П); методы (М); факты, эмпирические данные, информация (Ф). Модель уточняет соподчиненность понятий объекта научного познания (ОНП) и предмета исследования (ПИ), которые толкуются здесь, соответственно, как некая достаточно масштабная система, выступающая в качестве объекта интеллектуальной симпатии со стороны нескольких смежных дисциплин, каждая из которых имеет при этом собственный предмет исследований, то есть собственные «группы различных свойств, качественных характеристик и количественных параметров, присущих объекту познания» [там же, 90-91]. Компетенция специалиста в пределах научной дисциплины складывается из овладения всеми «вершинами» эпистемологического квадрата и осознанием их соотнесенности с понятиями ОНП и ПИ, что, в свою очередь, накладывает определенные обязательства на социальный институт высшей школы, призванной готовить специалистов по всем отраслям современных знаний и постоянно сталкивающейся с дилеммой «утилитаристская vs. общегуманистическая» стратегия высшего профессионального

образования: «...давать студентам узкие, предельно специализированные и вместе с тем максимально современные научные знания, или, наряду с возможностью ознакомления со специальными научными знаниями, она должна давать знания широкого культурного, гуманистического и мировоззренческого характера?» [там же, 91].

Очевидная неразрешимость данной дилеммы сообщает проблеме «утилитаризм vs. гуманизм» «философский» характер, в том смысле, что она не может быть разрешена приемлемым образом, если не достигнуто понимания сути и подлинных целей процесса образования. К тому же понятие «общественная польза» изменилось ныне настолько, что оно не может быть определено посредством простого противопоставления утилитарной и гуманистической установок; это действительно было бы симплификацией, тем более, что современное общество в развитых государствах становится полиэлитарным, что не может не сопровождаться углублением социальных и экономических противоречий и внутренней дифференциацией доступности образования: «Задача высшей школы – создание современных интеллектуальных элит... в самой системе высшей школы отчасти стихийно, отчасти – под влиянием господствующих политических структур... прослеживается процесс выделения элитарных высших учебных заведений. <...> ...элитарное образование доступно выходцам из экономически наиболее обеспеченных слоев населения» [там же, 93]. Подобная цель – создание интеллектуальных элит и дифференциация доступности качественного образования, причем на всех трех ступенях – начального, среднего и высшего, с необходимостью закрепляет необратимую социальную стратификацию, девальвируя общегуманистический сценарий, в частности, университетского образования. Иными словами, социальный отбор происходит посредством образования, доступность которого зачастую продиктована не столько интеллектуальными способностями соискателей и начальным базисом знаний, сколько социально-экономической «генетикой» будущих специалистов.

Внутренняя дифференциация доступности образования и, как следствие, формирование элиты образовательных институций является одной из ключевых тенденций в мире современного образования. И для нашей страны, вряд ли относящейся к сообществу высокоразвитых вследствие сырьевого и ресурсного характера экономики, указанная тенденция на ограничение доступности качественного образования, является крайне консервативным сценарием, поскольку «необходимым условием успешного функционирования высшей школы является формирование благоприятной внешней профессиональной среды, когда развитие вузов идет параллельно развитию экономических центров. ...все остальные меры внутри системы образования будут носить искусственный характер» [Сенашенко, 2017, 12].

Элитарно-ориентированный бизнес-рекрутинг абитуриентов и экономически детерминированная стратификация выпускников не может не отразиться, пусть и посредством обратной связи, на качестве и принципах формирования профессорско-преподавательского корпуса: «...главным маркером... кризиса образования является тот факт, что с каждым годом профессиональный уровень преподавания в высшей школе становится в среднем все хуже... ниже становится и уровень профессиональной компетентности ее выпускников. Ф.Г. Кумбс указывает пять причин кризиса образования: “Наплыв учащихся; острая нехватка средств; рост стоимости образования; несоответствие выпуска специалистов потребностям общества; инертность и неэффективность”» [Ракитов, 2017, 93-94]. Интересно, что Ф.Г. Кумбс писал об этом в 1970 г., а А.И. Ракитов – в 2017 г. Получается, что Ф.Г. Кумбс описал современную российскую систему образования почти пятьдесят лет тому назад и это – не «болезни роста», а

инвариантные черты всякой образовательной системы, имеющей место в обществах, склонных к утилитарным моделям и сценариям. Здесь все, кроме так называемой элиты, ведут «жизнь из недостатка», а репрезентативным «продуктом» остаются вещи, созданные для немногих, ведущих «жизнь из избытка». По сути, образование стало товаром, причем в лучших своих образцах – товаром, прошедшим «органик-контроль»: подобное тянется к подобному, деньги – к деньгам и только «генетика» капиталов никого или почти никого не интересует, зато путь в элиту, в том числе и через образование «не для всех», остается формой строгого селективного контроля, пусть и не по воле пресловутого World Government, но, по крайней мере, по инициативе региональных и, отчасти, национальных «элит». Неслучайно определенный дефицит кадров, ангажированных извне, испытывают и университеты – члены клуба «The Ivy League», а потому инцест-рекрутинг практически вынуждены использовать не только заброшенные local universities, но, например, и Harvard University; другими словами, элита мирового образования вынуждена заниматься самовоспроизводством, что, с очевидностью являясь деструктивным симптомом, не может не отразиться в будущем на генеалогии мировой образовательной системы. И все, что мы имеем перед «нашествием» неотвратимого деструктивного будущего, это наша способность относиться ко всему «философски», то есть, неким понимающим / герменевтическим образом. Что касается педагогики, то возможность подобного отношения к будущему уже заложена в той парадигме, которую мы назвали «философия образования de facto».

### Библиография

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Канон; Реабилитация, 2008. 288 с.
2. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. М.: Прогресс, 1970. 263 с.
3. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. М.: Прогресс; Культура, 1993. 352 с.
4. Ракитов А.И. Философия и образования и высшая школа // Высшее образование в России. 2017. № 5 (212). С. 88-96.
5. Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 5-15.

### Philosophy of education as a hermeneutical factor in higher school pedagogy

**Aleksandr A. Isaev**

Doctor of Philosophy, Professor,  
Chief Research Officer of the Laboratory of Sociological and Legal Studies,  
Surgut State University,  
628412, 1 Lenina av., Surgut, Russian Federation;  
e-mail: ecce-isaev@rambler.ru

### Abstract

Education is a socially significant form of activity. Through education, people can elongate personal existence as social (society) and spiritual (personality) beings. However, the fundamental and irremovable doubt in the adequacy of the results and effectiveness of the methods of pedagogical practice is the same immanent principle and its attributive quality as the reflection in the context of

the philosophical approach. Both pedagogy and philosophy are forms of activity, which makes possible their integration in the mainstream of education at its various levels, including university and university education. In other words, the activity nature of pedagogy and philosophy makes the philosophical approach to education and in education necessary. The necessity is based first of all on the community of doubt and reflection. Pedagogy and philosophy must cope with their doubts due to their immanent qualities and capabilities or the qualities and capabilities of each other. So arises a symbiosis the philosophy of education as self-understanding of the object-methodological unity of philosophy and pedagogy, where the role of “subject” is given to education and the “method” refers to philosophy. And the ratio of the method to the subject here is understandable or hermeneutic. Intrusion into the pedagogy of philosophical and understanding attitudes, containing the mood of optimism as a generating beginning, is the “philosophy of education de facto”, which represents the hermeneutic factor of the pedagogical process.

### For citation

Isaev A.A. (2017) *Filosofiya obrazovaniya kak germenevticheskii faktor v pedagogike vysshei shkoly* [Philosophy of education as a hermeneutical factor in higher school pedagogy]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being], 6 (6A), pp. 98-106.

### Keywords

Natural and professional pedagogy, institutional pedagogy, reflection, Philosophy of education de jure, Philosophy of education de facto, subject-methodological unity.

### References

1. Coombs F.G. (1970) *Krizis obrazovaniya v sovremennom mire: Sistemnyi analiz* [Crisis of education in the modern world: System analysis]. Moscow: Progress Publ.
2. Mamardashvili M.K. (1993) *Kartezianskie razmyshleniya* [Cartesian reflections]. Moscow: Progress Publ.
3. Rakitov A.I. (2017) *Filosofiya i obrazovaniya i vysshaya shkola* [Philosophy and Education and Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 5 (212), pp. 88-96.
4. Senashenko V.S. (2017) *O reformirovanii otechestvennoi sistemy vysshego obrazovaniya: nekotorye itogi* [On the reform of the domestic system of higher education: some results]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 6 (213), pp. S. 5-15.
5. Wittgenstein L. (2008) *Logiko-filosofskii traktat* [Logico-philosophical treatise]. Moscow: Kanon; Reabilitatsiya Publ.