

УДК 37.01.001.8

*Проблемы теоретического познания
в педагогике*

Бермус А.Г.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ТЕОРИЯ. ЧАСТЬ 1.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВАНИЯ
И ПРОБЛЕМЫ
КЛАССИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ**

Ключевые слова: теоретическое познание, методологические основания педагогики, классическая, неклассическая, постнеклассическая философия.

Несомненно, теоретическое знание вообще представляет собой крайне неоднородную и многоаспектную реальность. В качестве теорий могут функционировать и классические философские концепции, и научные теории, выводимые из опыта, и гораздо менее ортодоксальные интерпретации «обыденных» наблюдений (психоанализ или соционика).

Если же обратиться к системам, укоренившимся в образовательной теории и практике последних столетий (в частности, психологии и педагогике), то и здесь мы не находим сколько-нибудь общепринятых подходов к классификации и описанию теорий. Более того, нередко высказывается мнение, что педагогика как таковая не заслуживает научного статуса, поскольку ее концептуальные основы есть не что иное, как вполне произвольные идеи и рассуждения, а проверка практических выводов никогда не может быть полноценной вследствие субъективности педагогического действия.

Сохранение подобной теоретической неопределенности на протяжении последних десятилетий реализуется в виде двух столь же притягательных, сколь и нереализуемых моделей развития научно-педагогической теории.

Первое искушение состоит в преодолении специфических особенностей наук об образовании посредством возвращения к конструкциям сциентистского, позитивистского толка. Таким образом, предполагается изгнать из педагогики и психологии все «ненаблюдаемые» феномены (наподобие *сознания, идеальных целей, мыслительного содержания* и пр.) и начать реконструкцию этих наук как строго эмпирических и практикоориентированных систем.

Одним из направлений, реализующих эту установку, становится педагогическая квалиметрия, ориентированная на получение «абсолютно объективного» знания о качестве образования. Другое направление – педагогический менеджмент – основывается на принципиальном тождестве педагогических и производственных процессов.

Второе искушение современной педагогической теории заключается в уходе от любого рода научной рациональности и логической непротиворечивости – в мир уникальных авторских текстов. Так, отражением роста национального и религиозно-этнического факторов в политике становятся этнопедагогические концепции, основным смыслом которых является утверждение абсолютности некоторого национального начала. Одновременно распространяются образовательные курсы и предметы эзотерической направленности, в том числе и достаточно скандальные («Живая Этика» для учеников начальных классов).

Мы не будем подробно останавливаться на анализе каждой из альтернатив, скажем лишь, что обе они представляют собой закономерное следствие перманентного кризиса научной рациональности, который 100 лет назад привел к аналогичным результатам: возникновению экспериментальной педагогики и педологии, с одной стороны, и к формированию антропософской педагогики, с другой стороны.

В целом, фундаментальной проблемой современной педагогической теории является *дефицит объекта*. Дело в том, что теория всегда обращается не столько к реальным вещам, сколько – к их образам, и в этом смысле объект теории – не есть природный объект («ребенок как таковой»), но специфическая конструкция, соотношенная с воспринимаемым миром, находящаяся

в мыслительном отношении к нему (педагогический процесс, педагогическая система). Педагогическая теория возникает в результате рефлексии некоторой регулярной практики, устоявшихся образов действия, средств и моделей коммуникации. В то же время современная культура осуществляется в большей степени как единичность, уникальная ситуация, разрыв, что делает теоретическое познание реальности крайне проблемным.

Вторая значительная проблема теоретического познания в педагогике связана с неопределенностью статуса элементов теоретического знания в отношении к производящему и воспроизводящему их Логосу и опредмечивающему их праксису [2]. Теоретическая мысль может развиваться в логике *самооправдания*, т.е. придания одобряемого смысла некоторому состоянию педагогической практики или педагогической традиции. С другой стороны, теоретическая мысль может развиваться в логике *самопреодоления*, т.е. поиска еще нереализованных способов и форм бытия. Наконец, теоретическая мысль может следовать логике *революционного усилия*, т.е. преодоления всей совокупности социальных и интеллектуальных обстоятельств, легитимирующих нынешнюю образовательную ситуацию. Именно поэтому следует учитывать, что педагогическая теория – не *инвариант* знания, но *следствие* субъектной установки, не являющейся элементом теоретической системы, но извне определяющей ее структуру.

Помимо общеметодологических проблем формирования и развития теоретико-педагогического знания, существует ряд проблем, свойственных нынешней образовательной ситуации.

1. Статус теории образования относительно многочисленных су-

существующих теорий обучения и воспитания. Действительно, в контексте традиционной педагогики и педагогической психологии существует огромное разнообразие теоретических подходов (например, ассоциативно-рефлекторная теория, теория программированного и алгоритмического обучения, теория развивающего и личностно ориентированного обучения и др.). Очевидно, что механическое слияние различных представлений в единую теорию образования невозможно.

2. Философско-антропологический статус педагогической теории. На протяжении большей части XX в. в контексте советской педагогики это соотношение представлялось вполне очевидным: философия и методология разрабатывают базовые представления о мире, человеке, процессах познания и деятельности, в то время как педагогическая теория представляет собой адаптацию этих фундаментальных принципов к специфическим условиям практики образования. Общая логика трансформации отношения между философской и педагогической теориями предполагает переосмысление представлений о науке и философии в качественно новой ситуации их взаимного сопряжения [5].

Классическая теория познания, равно как и классическая метафизика, базируются на представлении об исходной данности *реальности* – *сознанию*, в связи с чем теория однозначно сопоставлена объекту, а философия – сознанию как таковому. При этом роль сознания пассивная, воспринимающая; оно осмысливает мир как есть, не обращаясь к особенностям ситуации познания (известная идея абсолютного пространства и времени в метафизических рассуждениях Ньютона или самодостовверного субъекта у Декарта).

Однако уже внутри классической гносеологии возникают внутренние ограничения способности сознания, что влечет за собой появление неклассических идей и представлений о необходимости преодоления идиологов сознания (по Ф. Бэкону) или феноменологической очистки сознания (по Э. Гуссерлю). В неклассическую эру сознание опознается в качестве непосредственного участника того или иного «объективного» процесса, что закрепляется в виде различных общенаучных принципов. Иллюстрациями этих идей могут быть *антропный принцип* в философии, утверждающий необходимость возникновения человека как условия существования и познаваемости мира, а также некоторые научные принципы, в частности *принцип дополнительности* Н. Бора и *принцип относительности* А. Эйнштейна. Иначе говоря, педагогическая теория оказывается вынужденной отказаться от поиска универсальных принципов, но обратиться к непосредственному *сопровождению – преодолению – преобразованию* педагогической практики.

3. Избыточность классификаций в педагогической теории. Действительно, педагогическая теория на сегодняшний момент функционирует в большей степени как совокупность классификаций. Причем заметим, эти классификации затрагивают как сферу бытования теории (например, классификации научных специальностей и дисциплин), так и отдельные педагогические представления: цели, методы, формы, средства обучения и др.

Если рассуждать в логике Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, то подавляющее большинство этих классификаций носит сугубо эмпирический характер и базируется на выделении внешних, несущественных признаков. Так, дифференциация *вербальных, визуальных и*

практических методов осуществляется на основе вполне формального критерия – преобладающего использования того или иного дидактического средства, в то время как несопоставимо большая роль в определении метода принадлежит самому факту разделения ролей и ответственности между участниками образовательного взаимодействия.

4. «Неуловимость» и внеконцептуальность современных образовательных феноменов. Весьма характерными примерами концептуализации современной образовательной практики являются теории *непрерывного образования и интеграции*. И та и другая теория строятся как вполне универсальные конструкции, описывающие все многообразие педагогических ситуаций и процессов. При этом и та и другая теория ограничиваются общими принципами, в значительной степени характерными и для традиционной педагогики: непрерывность, поступательность, ступенчатость, целостность, единство жизненного и профессионального опыта, деятельностная направленность. В связи с этим можно говорить о некоторой фундаментальной неспособности классических теоретических категорий «ухватить» специфику нынешней культурно-образовательной ситуации.

5. Проблема учебника и, в широком смысле слова, трансляции теории. В последние десятилетия, в связи с развитием представлений об активном, проблемном, личностно ориентированном образовательном процессе, все большее значение приобретает вопрос о природе и структуре учебника, т.е. некоторого нормативного текста, изучение которого является необходимым для овладения теорией. Речь идет о сущностной проблеме различения самой ситуации, в которой те-

ория возникает, и ситуации, в которой она изучается, т.е. неравнозначности *теоретического и догматического* знания [4].

Все перечисленные выше неоднозначности и проблемы сводятся к одному общему выводу: в той мере, в которой мы пытаемся объективировать педагогическую теорию, т.е. *представить* ее в виде некоторой логически замкнутой системы взаимосвязанных тезисов и представлений, мы *приостанавливаем* движение теории. Единственным средством профилактики подобного кризиса является обращение от концепта *педагогической теории* как некоторой объективированной и относительно неизменной реальности к опыту-процессу *теоретизации*, понимаемому как бесконечное, возобновляющееся движение педагогической мысли в отношении пространства педагогического действия-жизнедеятельности. В этой же логике происходит и переосмысление функции самой теории: от внешнего объективирующего описания и объяснения эмпирических феноменов – к полаганию новых смыслов в деятельности и интерпретации возникающих значений.

6. Проблема языка педагогической теории и, в частности, соотношений между различными ее компонентами (концептами, описаниями, метафорами и др.). Вообще выделение внутри научного знания некоторых элементарных единиц – категорий, понятий, терминов – обусловлено классической установкой на создание универсальной таксономии объектов во всех областях человеческого знания. Однако в неклассической ситуации, обозначившей фундаментальную зависимость феномена знания от используемых языковых средств, интерес к проблеме языка научной

теории и его соотношениям с языком философии, обыденной речью, другими знаковыми системами и кодами приобрел характер доминирующей направленности.

Исходным аспектом проблемы языка научной теории является вопрос о природе и логике развития теоретического концепта [7]. Однако вскоре стало ясно, что создание подобного внутренне согласованного и логически непротиворечивого языка есть совершенно неразрешимая проблема. Соответственно, истинность высказывания стала пониматься в качестве атрибута социальной ситуации и содержащихся в ней конвенций и условий, а не в метафизическом качестве абсолютной достоверности.

В результате развития этой линии научно-философской рефлексии, заменившей метафизическую концепцию языка более вариативными понятиями дискурса (М. Фуко), диалога (М.М. Бахтин) или нарратива (Р. Барт), логика развития понятия стала мыслиться не в качестве линейного метода мышления, но в диалогическом (полифоничном) качестве *бытия-становления*. При этом *истина понятия* не есть раз и навсегда достигнутая определенность содержания, но постоянно возобновляющаяся интенция к переосмыслению реальности.

Исходным основанием мысли становится *событие*, понятое как *единичность, уникальность, сингулярность*, а все традиционные способы проверки истинности высказывания (в том числе логические, опытно-экспериментальные) приобретают статус инструментов легитимации акта познания-понимания в некотором аутентичном качестве. Одновременно происходит отказ от большинства привычных категорий философского знания: истории философии, философских

систем, а на их месте утверждается представление о *мысли-событии* и ее атрибутах: *концептах, горизонте, персонажах, поле, телах* и пр. В то же время философия образования теряет свое привилегированное положение в системе педагогического знания, превращаясь из «философии – что» в «философию – как». В разных ситуациях она может приобретать характер дружеской беседы, наставления учителя, становиться выражением жизненного и профессионального кредо, однако ни один из перечисленных аспектов не является *сущностным представлением* философско-педагогического знания.

7. Проблема базовых структур теоретико-образовательной реальности. В каком-то смысле этот вопрос воспроизводит ранее обозначенную проблему обоснования внутренних классификаций научно-педагогического знания. Тем не менее его значимость не исчерпывается обретением универсальных классификационных схем, но связана с фундаментальной неразличимостью аспектов и слоев образовательной реальности.

Указанная неразличимость принимает множество форм. Так, в частности, одной из болезненных проблем педагогики последнего времени является соотношение традиции и инноваций [8].

На поверхности этой проблемы практический вопрос о возможном темпе и устойчивости инновационных процессов в образовании, но в глубине мы возвращаемся к философской диалектике между *совершенствованием, развитием, отчуждением, традицией, культурой*, т.е. всем набором актуальных категоризаций современного образования.

Очевидно, что предложенная совокупность проблематизаций отнюдь не

исчерпывают сферу теоретического познания в гуманитарной сфере и, в частности, в образовании. Тем не менее сказанное образует вполне достаточный каркас для обсуждения различных модальностей и стратегий развития теоретических представлений в современной культурно-образовательной ситуации.

**Методология построения
педагогической теории
классического типа**

В целом, классическая методология теоретизации в философии и педагогике связана со вполне определенной точкой зрения на процесс познания как диалектически-противоречивое бытие единой идеи. Можно сказать иначе: классическая методология теоретического познания непредставима без универсального концептуального основания, обеспечивающего внутреннюю целостность мира, при том что эмпирическое восприятие может быть сколь угодно структурированным и противоречивым.

Именно в связи с этим доминирующей идеей организации теории в классической методологии становится *таксономия*, воплощающая бесконечное многообразие внешних проявлений бытия, основанное на единстве исходного принципа структурирования. Соответственно, теория, выстроенная на основании классической методологии, функционирует как совокупность двух рядов элементов.

Первый ряд задает объектно-онтологическую модель реальности, а второй ряд – совокупность допустимых логических операций (в том числе аналитических и синтетических действий), обеспечивающих связность массива онтологических представлений. Гегелевская диалектика придает этой внутренне противоречивой систе-

ме абсолютный характер: отдельные противоречия и несоответствия между теоретическим и опытным знанием, индивидуальными и нормативными представлениями рассматриваются в качестве актуальных противоречий всей системы знания, обеспечивающих ее постоянное развитие в направлении все более полного и адекватного воспроизведения реальности.

Подобная модель теоретического знания обуславливает совокупность весьма значительных следствий.

Во-первых, теория строится вокруг некоторой априорной категории, которая одновременно задает центральный объект теоретического знания, выражает совокупность отношений преемственности-конкретизации с базовыми философскими онтологическими конструктами и при этом служит универсальной интерпретацией реальности. Как правило, в контексте классической рациональности все эти аспекты рассматриваются в логике диалектического различения-тождества, в связи с чем индивидуальная сущность и специфические структуры, возникающие вокруг центральных теоретических категорий, оказываются трудноуловимыми. Так, скажем, для классической педагогики на протяжении нескольких столетий огромную проблему представляет установление соотношений между базовыми категориями – образованием и воспитанием: в разные периоды основная категория педагогики переопределяется, в связи с чем «конкурирующая» категория попросту включается в качестве компонента в наиболее фундаментальную категорию.

Во-вторых, каждая из категорий оказывается окруженной множеством понятий, определяемых через совокупность родо-видовых отношений с фундаментальными категориями. Как правило, частные понятия не привно-

сят ничего нового в интерпретации категорий, но конкретизируют их применительно к тем или иным обстоятельствам и условиям.

В-третьих, существенным атрибутом классической методологии теоретического познания является принципиальная необходимость противоречий, разрешение которых задает логику всех происходящих процессов. При этом различия, кодируемые соответствующими противоречиями, рассматриваются в диалектической логике – снятия-преодоления, т.е. ни одно из противоречий не рассматривается в абсолютном качестве. Если говорить о педагогических теориях, то в качестве актуальных противоречий выделяются отношения между знанием и незнанием, обучением и развитием, мышлением и деятельностью, нормативностью и творчеством, содержанием и технологиями обучения, целями и результатами. Важно при этом отметить, что в силу множества причин (одной из которых является достаточно высокая степень абстрактности соответствующих соотношений) определение базовых противоречий исследования в большинстве случаев носит весьма формальный характер.

В-четвертых, классическая методология теоретического познания предполагает обязательную фиксацию результатов теоретической работы в виде некоторой совокупности понятий, теоретических принципов и практических рекомендаций. Одновременно статус собственно теоретического знания оказывается гораздо выше статуса опытных представлений, прежде всего за счет более высокой степени общности и абстрактности теоретического знания в отношении к опытно-экспериментальным свидетельствам.

Если же заглянуть вглубь ценностных различий между теорией и экс-

периментом, то фундаментальным принципом классической методологии является соотнесение теоретического порядка с некоторым универсальным ценностным («идеологическим») основанием. В разных ситуациях в этом качестве фигурируют Логос или Наука, Прогресс или Мышление, История или Развитие, но при этом каждая из этих категорией полагается в виде самодовлеющего начала. Соответственно, те действия, которые выполняются субъектом по познанию объективной реальности, могут быть одновременно интерпретированы как действия по самопознанию объективной реальности (Г. Гегель).

Особое место в классической теории образования занимает несколько специфических постоянно воспроизводящихся рассуждений (дискурсов): дискурс *цели*, дискурс *принципа* и дискурс *закона*.

В ситуации тотального господства теории деятельности в гуманитарных науках определение цели носило весьма ограниченный характер: речь шла о *цели* лишь как о прообразе некоторого *результата*. Между тем отношение «цель – результат» является лишь одним из множества сложных и многосторонних отношений, возникающих в процессе целеполагания и целеследования. Более адекватная теория целеполагания берет свое начало у Аристотеля [6], выделявшего начальную (*действующую*) и конечную (*целевую*) причину всего сущего. Здесь же находятся корни поздней гегелевской диалектики, рассматривающей любой объект как единство двух противостоящих друг другу динамических оснований, а сам феномен целеполагания – как сложный акт снятия их противоположностей в мышлении и достижения единства объективного и субъективного.

Помимо соотношения между *начальной* и *конечной* причинами Аристотелева теория содержит противопоставление *материальной* и *формальной* причин, т.е. целеполагание оказывается сложным познавательным отношением, в рамках которого определяется «наилучший предел любого движения». Таким образом, целеполагание, в полном соответствии со своей исходной грамматической формой, оказывается процессом, фундированным базовой для Аристотеля идеей познания как блага, непосредственно связанного с бытием объекта.

Уже из этого рассуждения становится ясно, что нет никакой целостной системы, позволяющей предопределить количество и качество целей образования. Напротив, вся совокупность целей, равно как и каждая цель в отдельности, представляется системой динамических отношений между различными основаниями педагогического действия. Более того, в силу такого динамического характера мы начинаем понимать фундаментальность концепции цели для классической педагогики: по сути дела, целеполагание есть задание в свернутом виде самого педагогического процесса, т.е. совокупности изменяющихся отношений к *основам, перспективам, возможностям, инструментам* и др.

Другой актуальный дискурс связан с прояснением системы *принципов (аксиом)* педагогической теории. Проблема здесь заключена в том, что, в отличие от точных наук (в частности, логики, математики или физики), аксиоматика педагогики представляет собой, говоря математическим языком, нечеткое множество. Действительно, множество педагогических принципов трудноопределимо (ни один дидакт не в состоянии указать точное количество принципов педагогики и уж тем

более провести их единообразную классификацию). Главная же трудность заключается в том, что сам статус принципа в педагогике неопределен: идет ли речь о норме теоретического познания, либо же о требовании, предъявляемом к педагогу, либо же о некоторой ценности, предполагающей не столько рациональное познание, сколько духовную идентификацию.

В частности, базовый для педагогики *принцип природосообразности* устанавливает фундаментальную аналогию между воспитанием ребенка и взращиванием дерева. Соответственно, уподобляются роли воспитателя и садовника. Из этой вторичной аналогии следует ряд существенных рекомендаций: главенствующей задачей педагога оказывается забота о правильном развитии воспитанника, своевременном удобрении почвы (создании благоприятной среды), защите от вредных и опасных внешних воздействий (соблюдение дисциплины и самодисциплины). В то же время природная сущность человека не может быть определена непротиворечиво, поскольку включает не только *физиологические* аспекты, но также – *половозрастные, психологические, духовные*. Мы не будем углубляться в выяснение отдельных аспектов и соотношений этой проблемы, но отметим лишь один момент: сама категория человеческой природы не является столь однозначной и включает множество взаимоисключающих интерпретаций (природа как *данность*; природа как *заданность* или *способность*; природа как *особенность* или *индивидуальность* и др.).

Столь же непроста ситуация вокруг *принципа культуросообразности* [1]. Имплицитно принцип культуросообразности задает все множество интерпретаций, связанных с обеспечением

народности, адекватности, значимости, эффективности, качества образования. По сути дела, речь идет об ориентации на множество различных детерминант социального и культурного порядка, извне определяющих ценности и направленность образовательного процесса. При этом культурные ценности в европейской образовательной традиции представлены опосредованно через так называемый личностный образец, т.е. определенный тип человеческого бытия, включающих определенную совокупность экзистенциальных установок, притязаний, потребностей, стратегий и др. Кроме этого, культуросообразность представляет собой рефлексию очевидного влияния материальной среды, в которой осуществляется педагогический процесс, и очевидной зависимости хода педагогического процесса от бытующих в обществе установок и традиций, связанных с учением, и т.д. и т.п.

Таким образом, педагогический принцип представляет собой тип синтетического утверждения, затрагивающего все уровни и аспекты педагогической реальности и допускающего весьма широкий спектр интерпретаций. В частности, принцип определяется и как общая норма педагогической деятельности, и как обобщение закономерностей и инвариантных характеристик педагогического процесса, и как «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, выраженное в виде рекомендаций, позволяющих использовать их в качестве регуляторных норм практики» [3, с. 47].

Большая часть положений, формулируемых в качестве педагогических законов, принадлежит античной философской традиции и в первую очередь свойственна мысли Аристотеля. Так, в частности, закон «золотой середины»,

утверждающий необходимость воздерживаться от любых крайностей и преувеличений в отношениях между воспитателем и воспитуемым, есть проекция характерных для античности поисков идеала *гармонии, пропорциональности*. Такова же природа и закона единства и целостности педагогического действия, включающего образовательный, воспитательный и развивающий моменты. Другими измерениями этого же поиска являются закон соответствия требований воспитателя к воспитанникам требованиям к самому себе, а также закон «золотого совпадения», утверждающий оптимальность педагогического действия в ситуации, как внутренние потребности развития личности воспитанника находятся в резонансе с воспитательным воздействием.

Своеобычный пласт законосообразных утверждений возникает на волне переосмысления и конкретизации идей гегелевской диалектики и кантовской аналитики. Таковы законы взаимосвязанного развития личности и культуры (личность развивается в приобщении к культуре, одновременно личность есть инструмент саморазвития и самопознания культуры). Другим примером сходного свойства является закон духовно-исторической рекапитуляции: воспитание человека есть свернутая и конкретная форма воспитания всего человечества, а проходимые ими этапы подобны.

Все эти выводы заставляют говорить о законах педагогики (равно как и любой другой гуманитарной науки) в качестве коррелятов некоторых априорных философских подходов, затрагивающих не отдельные области человеческого познания, но саму познавательную возможность как таковую. Именно поэтому формулировка педагогической теории классического

типа, равно как и процесс теоретизации, неотделима от процесса построения теории бытия (онтология), интерпретирующей соотношения между фундаментальными категориями человеческого бытия и познания: *нечто и ничто, возможное и невозможное, определенное и неопределенное, количество и мера, качество, порядок и истина и др.*

Литература

1. Булкин, А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А.П. Булкин. 2-е изд., стереотип. Дубна: Феникс+, 2005.
2. Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез. *Theatrum philosophicum* / М. Фуко [пер. с фр. Я.И. Свирского]; под науч. ред. А.Б. Толстова. М.: Раритет; Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
3. Загвязинский, В.И. Основы педагогики высшей школы / В.И. Загвязинский, Л.И. Грищенко. Тюмень, 1978.
4. Зенкин, С. Дидактический материал. Заметки о теории / С. Зенкин // НЛО. 2003. № 63. С. 321–330.
5. Невважай, И.Д. Наука и метасознание / И.Д. Невважай // Метафизические исследования. Альманах Лаборатории метафизических исследований при философском факультете СПбГУ. 1998. Вып. 6. С. 62–75.
6. Семенов, Е.А. Категория, цель и принцип целесообразности с позиции конечных и действующих причин / Е.А. Семенов // Перспективы метафизики. Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков: материалы международной конф. (СПб., 28–29 октября 1997 г.) / под ред. М.С. Уварова. СПб.: Санкт-Петербургское отделение Института человека РАН, 1997.
7. Сергеев, К.А. Понятие образования в феноменологии науки / К.А. Сергеев, Д.Н. Разеев // Образование и гражданское общество (материалы круглого стола 15 ноября 2002 г.). Сер. Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования) / под ред. Ю.Н. Солониной. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. Вып. 1. С. 78–84.
8. Симоненко, Т.И. Традиции и инновации в образовании как онтологическая проблема / Т.И. Симоненко // Инновации и образование: сб. материалов конф. Сер. Симпозиум. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. Вып. 29. С. 182–187.

Окончание в № 9, 2009