Философия высшего образования второй половины XX в.: отечественный и зарубежный опыт для системы негосударственного высшего образования

С. Н. Панкина, Т. В. Растимешина

Национальный исследовательский университет «МИЭТ», Москва, Россия

swepankina@inbox.ru

Проанализированы основные научные подходы, применяемые в рамках философии образования для анализа проблематики современного образования. Выявлены основные параметры феномена образования, в отношении которых существует консенсус ученых всего мира. Показано, что эпистемологические цели образования реализуются в негосударственном высшем образовании посредством формирования у познающего субъекта комплекса «эпистемологических добродетелей». Проанализированы этические цели негосударственного высшего образования. В качестве важной цели выделено формирование у индивида политической культуры участия. Выявлена специфика негосударственного высшего образования, касающаяся его целей.

Ключевые слова: образование; философия образования; негосударственное высшее образование; эпистемологическая цель; этическая цель; дистрибутивная цель; демократическое образование.

Philosophy of Higher Education in Mid-to-Late 20th Century: Local and International Experience for Non-State Higher Education System

S. N. Pankina, T. V. Rastimeshina

National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia

swepankina@inbox.ru

The authors did analyze basic scientific approaches used in the framework of philosophy of education to analyze the range of problems of modern education. They did identify main parameters of the phenomenon of education in respect of which there is a consensus of scientists around the world. The authors have shown that the epistemological goals of education are realized in non-state higher education through “epistemological virtues” complex formation in cognizing subject. They did analyze ethical goals of non-state higher education, highlighting as an important goal the formation of political culture of participation in an individual. The authors have revealed the specificity of non-state higher education related to its goals.

Keywords: education; philosophy of education; non-state higher education; epistemological goal; ethical goal; distributive goal; democratic education.

В настоящей статье мы предполагаем рассмотрение современной философии образования, сместив угол зрения с методологических аспектов на ту проблематику,

которая сегодня акцентируется и разрешается в трудах современных философов, и те подходы, которые при этом применяются.

В первую очередь, в философии образования сегодня — может быть, даже очевиднее, чем в других философских областях (философии религии, философии политики и т. д.) — сильна *апелляция к глубокой, даже древней философской традиции*, особенно в тех работах, авторы которых исследуют природу и сущность образовательного процесса, обращаясь к трудам Платона, Аристотеля, Р. Декарта, Ж.-Ж. Руссо и связывая их идеи с концепциями представителей современных философских школ и течений ([1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10] и др.). В трудах классиков ученые ищут истоки идей об автономии образовательных учреждений и сущности академической свободы, в идеях философов Просвещения без труда находят истоки современного личностно ориентированного подхода к образованию, а в трудах классиков марксизма современные философы обнаруживают коды для расшифровки сложных формул соотношений государственной власти и свободного академического сообщества, государственных стандартов и научной мысли [1; 11; 12; 13; 14; 15]. Действительно, игнорирование историко-философского континуума грозит многократным изобретением колеса. Соответственно, в своих размышлениях о свободе в образовании — негосударственном и личностно ориентированном, — мы, следуя западноевропейской традиции, черпаем вдохновение у классиков.

Второй подход, который мы также применяем, заключается в рассмотрении проблем современного негосударственного образования и развития негосударственных вузов *в контексте более широких предметных областей философии*: эпистемологии, этики, философии политики и права и т. п. [2; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27]. Так, проблематика формирования учебных программ, учебных планов, образовательных стандартов, компетенций студентов может быть прочитана в широком круге проблем эпистемологии: вопросов соотношения гуманитарного и естественно-научного знания; знания, познания и навыка; необходимости внедрения вариативности в учебные

планы и программы. Действительно, трудно не согласиться с профессором Рочестерского университета Р. Карреном в том, что «будущее философии образования зависит как от силы ее корней в общей философии, так и от энергии ее вхождения в текущие дебаты об учебном плане, педагогике, образовательном тестировании и измерении, школьной безопасности и моральном климате школ, об образовательных приоритетах, доступе, равенстве, выборе и т. п. Без первого она лишится философского значения, а без последнего — образовательного» [28, с. XII].

Проблемы обучения и преподавания, взаимодействия и соотношения позиций учащегося и обучающего, необходимости воспитания в процессе обучения, соотношения религиозной и научной веры, вопрос о приемлемости или недопустимости интеллектуального или информационного насилия в обучении критическому мышлению и т. п., — все эти проблемы могут и должны рассматриваться в связи с эпистемологическими, но и с этическими проблемами, а также вопросами, изучаемыми когнитивистикой. Вопросы формируемого в процессе обучения нравственного идеала, патриотизма, отношения к ценностям рассматриваются нами в контексте этики образования. Как пишет А. И. Завалей, вопросы развития образования, которые логично анализировать в контексте этических проблем, чрезвычайно многогранны: «...Должно ли образование состоять в передаче набора принятых в данном обществе этических принципов или образование заключается в формировании способности вынести обоснованное и автономное суждение относительно природы моральных ограничений? Должны ли школы функционировать как демократические сообщества? То есть исследователи рассматривают вопросы: кто и в какой мере определяет содержание учебного плана и какие методы преподавания являются приемлемыми, в какой мере родители и учащиеся допускаются к формированию образовательной политики? Обоснован ли отказ от определенных концепций блага (например, отказ от утилитарной концепции блага,

предполагающей прямую зависимость моральной ценности поступка от его полезности) при формировании содержания школьного образования?» [29, с. 238].

Вместе с тем большинство исследований в рамках описанных подходов, в широком смысле, интегрируются в решение *основных задач философии образования*: очерчивание содержания и взаимных границ понятий *обучение, образование, воспитание, учение, познание*; эпистемологических, этических, правовых и социально-политических тенденций развития образования и др. Однако несмотря на то, что по поводу целей исследования феномена образования достигнут научный консенсус, понимание сущности и содержания образования во многом зависит от философской школы, к которой относит себя мыслитель, а также от избранного им подхода. Общими для всех в понимании образования как такового, и в этом контексте — негосударственного образования, являются названные далее параметры.

В первую очередь образование соотносится с процессами, при которых, с одной стороны, социальный опыт передается от поколения к поколению, а с другой, формирующееся поколение овладевает всеми видами знания и мышления. В результате получения высшего образования человек приходит к следующему промежуточному итогу (в контексте образования в течение всей жизни): овладевает способностью «к рациональному управлению жизнью» — своей, семьи, государства, а также процессом развития науки и т. п. Негосударственное образование в широком смысле понимается как не организованный государством процесс овладения этими компетенциями.

Во-вторых, качественным результирующим свойством образовательного процесса все исследователи считают единство знаний, умений и навыков, т. е. не просто совокупность теоретических представлений о мире, но и способность применять теоретические знания в социальной, политической, бытовой, научной и культурной практике. Практико-ориентированность как производное от социальной адаптивности

негосударственного образования подчеркивают многие исследователи, прежде всего на фоне традиционной фундаментальности (административной неповоротливости) государственного сектора образования.

В-третьих (и эту мысль мы разовьем далее), в образовании интегрируется, аккумулируется, воплощается и транслируется «мысль народная», совокупность идей о солидарности граждан, государства, о единстве индивидов и нации в целом. В этом смысле национальные системы образования воплощают в себе потребности, цели и нравственные ориентиры нации в целом.

В-четвертых, образование предполагает воспитание (формирование) и закрепление на всех уровнях чувства единства человека и общества, человека и природы, а также понимания свободы и ответственности по отношению к социальным идеалам, социальной справедливости: «...Речь идет о воспитании “моральной серьезности”, сфокусированной на вопросах общественной справедливости и поиске идеала, а также умения и потребности в саморефлексии, направленной на анализ индивидуального предназначения и путей его достижения» [29, с. 240].

Детализации этих общих оснований образования, обнаруженных философией, посвящены другие наши статьи. Здесь мы рассмотрим взгляды современных ученых на одну из ключевых проблем эпистемологии образования — вопрос об «идеальном познающем субъекте», об истинных целях образования, в частности негосударственного высшего образования, в современном мире.

Знание в процессе обучения понимается в большинстве случаев как пропозициональное знание, т. е. выраженная в форме категорических утверждений информация о мире. Однако современная эпистемология образования сегодня вынуждена разрешать ряд проблем. Прежде всего, проблема пропозициональности знания выражается в существовании опасности для познающего субъекта попасть в доктринальную ловушку прошлого, впасть в «эпистемологическую

зависимость» от социокультурных предрасудков, подпасть под влияние «идолов пещер» и «идолов библиотек».

В решении этой проблемы популярна так называемая интерналистская точка зрения (разделяемая нами): в процессе обучения суть пути к истине для познающего субъекта заключается в возможности следовать первоначальным убеждениям, с одной стороны, и искать внутренние по отношению к процессу познания доказательства, с другой, а не ориентироваться на внешние «навязываемые» суждения, доктрины, аксиомы. Действительно, отмечает А. И. Завалей, «в области образования интерналистская точка зрения выглядит более перспективной: задача преподавателей состоит не в простой передаче знания, но в создании таких условий, при которых студенты могли бы сами научиться решать, чему им верить. Обучившийся процессу доказательства индивид скорее приобретет истинные убеждения, чем тот, кто привык “угадывать” правильные ответы» [29, с. 241—242]. В этом отношении задача преподавателя заключается не собственно в трансляции догм, истин, знаний и доказательств извне познающего субъекта, не в «пополнении склада знаний», а в оснащении студента инструментами, орудиями, методами и технологиями возделывания *пространства знания*. Сегодня большинство ученых именно в «обучении процессу доказательства» видят основную эпистемологическую цель образования.

При этом в системе негосударственного образования, благодаря ее отмеченной ранее специфике, минимальное присутствие чрезмерной административной регламентации и максимизация академической свободы открывают возможности для негосударственных вузов и преподавателей ориентироваться на познавательный потенциал интернального подхода, максимально широко применять методы открытого субъект-субъектного, проблемного взаимодействия преподавателя и студента ([30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37] и др.) для формирования у студента так называемых

эпистемологических добродетелей (термин А. И. Завалей): критического мышления, предрасположенности к обоснованному сомнению, опоры на логику и методологию, стремления к поиску оптимальных и наиболее эффективных способов решения познавательных задач, уважения к стройной и глубокой аргументации, стремления к формированию гигиены и культуры мышления и познания и т. п., мотивированности на поиск истины [38; 39; 40]. Катализаторами формирования эпистемологических качеств из ряда «добродетельных» служат в первую очередь академическая и когнитивная свобода, субъектные и свободные отношения с преподавателем, доступность образовательной среды.

Вместе с тем специалисты отмечают, что формированию эпистемологической свободы и добродетелей объективно препятствуют социальные, экономические, методологические, политические, этические, правовые, даже гендерные ограничения, стереотипы, а также интересы академического сообщества, политических элит, экономического класса собственников. В связи с этим одной из насущных задач современной философии образования, имеющей практический вес, в частности для негосударственного образования, становится нахождение оптимально сбалансированных условий эпистемологической свободы и добродетели путем критического осмысления экспертами социальных, политических, экономических, правовых и этических условий производства и распространения знания в системе образования [40; 41; 42].

Решение эпистемологических проблем: преодоление эпистемологических барьеров, формирование эпистемологических добродетелей — примыкает к кругу вопросов, связанных с информатизацией образования. В пространстве эпистемологии она может быть обозначена двумя проблемами: доверия и возможности проверки информации. Чем ее больше, — а сегодня мы живем в условиях открытого информационного пространства после информационного взрыва мощностью в мегатонны мегабайтов

информации, наполнивших пространство производства знания, — тем труднее (вплоть до постановки вопроса о принципиальной возможности) проверить информацию, поступающую познающему субъекту, на предмет истинности, достоверности и полноты, собрать источники, транслирующие непротиворечивую информацию, подвергнуть ее экспертной проверке и оценке [33; 43; 44; 45; 46; 47; 48]. В этом отношении информационная компетентность, сформированная в условиях открытого информационного пространства, выступает необходимым компонентом эпистемологической добродетели, которая, как отмечалось, представляет собой результирующее свойство и одну из главных целей современного образования: «...Обучающиеся должны быть готовы к опровержению некоторых суждений, даже если изначальные обстоятельства их получения предполагали доверие к источнику информации. Внимание к имплицитным основаниям экспертного знания и навык поиска проверяющей суждения информации, безусловно, являются эпистемологическими добродетелями, способствующими формированию автономного познающего субъекта» [29, с. 244—245].

К эпистемологическим примыкают этические цели высшего образования. К этическим целям в современной философии образования принято относить следующие:

- самоактуализацию личности, что заключается в значительной степени в формировании личностной автономии — ключевого условия воспитания у личности способности адаптироваться и самореализоваться в научной, экономической, культурной и гражданской сферах жизни общества;

- разностороннее развитие личности: ее мотивов, задатков, способностей, интересов;

- развитие способности личности к продуктивному взаимодействию с коллегами, согражданами, выстраиванию социальных и иных связей, кооперации, выполнению задач в команде;

- гражданские компетенции, к которым относится в первую очередь гражданская ответственность (способность быть субъектом творения будущего своей семьи, общины, страны, нации)¹.

Центральным понятием в рассуждениях ученых об этических целях образования является личностная автономия, которая включает в себя следующие качества личности: способность к критическому мышлению и критической же оценке жизненной ситуации; информированность, знание и наличие собственного представления и мнения о происходящем в мире и о мире в целом; способность действовать самостоятельно в различных жизненных обстоятельствах, исходя из собственного миропонимания; саморефлексию, силу воли для принятия решения и его реализации в своей жизненной стратегии. Философы из западных стран, придерживающихся экономического либерализма, считают необходимым включать в число качеств автономной личности также экономическую самостоятельность и состоятельность.

Гражданская компетентность в пространстве личностной автономии подразумевает сформированность у человека политической культуры участия. Она, в свою очередь, в качестве базового компонента включает в себя политическое сознание рационалистического типа: преимущественно научные представления о политических институтах, процессах и технологиях, механизмах их функционирования, об основах теории государства и права. Наряду с этим, неотъемлемым компонентом сформированной политической культуры являются интериоризованные личностью образцы политической деятельности и политического участия, строящиеся на основе представлений о себе как субъекте гражданских и правовых отношений, свободном члене демократического общества, имеющем политические права (прежде всего — избирать и быть избранным), а также право на свободу слова, мысли и т. п. и несущем ответственность за будущее своей общины, страны, нации.

¹ Эту мысль мы развиваем в контексте рассуждений о соотношении национальной идеи и идеологии образования.

В последние десятилетия проблемы демократического образования исключительно актуальны. Внимание ученых демократических стран привлечено к нему в связи с тем, что в Центральной и Западной Европе вследствие идущих там политических процессов возросли апатия и политический абсентеизм среднего класса — главного локомотива демократизации [49; 50; 51; 52; 53]. В России же проблема несколько иная: здесь большинство ученых констатируют незавершенность даже второго этапа демократического транзита: того, на котором демократические институты должны доказать свою эффективность гражданам и на этой основе приобрести их доверие. На третьем этапе демократического транзита доверие к институтам и привычка к институциональному решению социально-политических проблем должна интериоризоваться в политическом сознании граждан. Однако «в России сегодня имеет место своеобразный замкнутый круг: демократические институты не имеют доверия и поддержки со стороны граждан, поскольку большинство граждан не верят в эффективность демократических институтов в обеспечении общественного блага. В то же время институты не могут приобрести доверие граждан и недостаточно эффективны, поскольку развиваются в направлении парадемократии. Соответственно, число россиян, рассматривающих демократические институты и демократические процедуры в качестве важных инструментов организации социальной жизни, сокращается, при этом сокращается и влияние самих институтов на социальную жизнь при одновременном росте значимости личности и парадемократических институтов» [54, с. 231].

Тем не менее при несхожести внешних условий, философия образования и на Западе, и на постсоветском пространстве демонстрирует самый пристальный интерес к демократическому образованию. В частности, в России (и эту тенденцию фиксируют ученые) проблема продолжения — остановки — регрессии демократического транзита, борьба за утверждение демократических

ценностей в сознании граждан, формирование стремления к повышению эффективности институтов демократии смещаются в пространство образования ([55; 56; 57] и др.).

В рамках темы гражданского образования дискутируется ряд проблем, по которым мы занимаем относительно определенную позицию. Так, понятие «гражданство» может рассматриваться, во-первых, как экстерный по отношению к индивиду идеал, по поводу содержания которого в обществе имеется консенсус и к достижению которого индивиду следует стремиться, во-вторых, как статус, совокупность прав и обязанностей личности в отношении сограждан и государства. Здесь мы придерживаемся второй позиции. Представляется, что в содержании политической культуры демократического общества элементы нормативного идеала гражданина необходимы, однако с методологических позиций (в контексте философии образования) для индоктринации в процессе политического образования более приемлемо статусное понимание гражданина.

В отношении проблемы минимального — максимального понимания гражданских прав мы придерживаемся скорее максималистской точки зрения. Либеральный минимализм, заключающийся в понимании гражданских прав как исключительно политических, на наш взгляд, не соответствует ни Конституции РФ (в число гражданских прав включающей и социальные, и экономические), ни постсоциалистическим патерналистским установкам большинства граждан России, не осознающих содержание гражданских прав и обязанности, но имеющих расширительное представление об их объеме.

Наконец, третья проблема — уровень «искомой» гражданской активности. Здесь наша позиция относительно сдержанная: с учетом патерналистских стереотипов политического сознания большинства граждан, политического абсентеизма на фоне разочарования в ценностях демократии и консервативных контрреформ, проводимых

в государстве, индоктринация в процессе образования даже минимума моделей гражданской активности (электоральной активности) является непростой задачей, не решаемой современным гражданским образованием в России.

Вместе с тем, несмотря на существование разных позиций ученых по названным проблемам, в научном сообществе России и западных демократических стран сложился устойчивый консенсус в отношении целей политического образования: это, во-первых, критическое осмысление норм, традиций и ценностей демократии и формирование у индивида способности к участию в политической жизни на муниципальном и национальном уровнях, во-вторых, формирование гражданских добродетелей, к которым относятся законопослушание, коммунитарность («общинность», «соборность» в русской философской традиции), толерантность, уважение к правам и свободам всех людей [3; 20; 26; 52; 58].

Негосударственное образование, детище либеральных реформ первого этапа демократического транзита, по своей природе воплощает в себе такие ценности демократии, как свобода экономической деятельности и академическая свобода. Это делает демократическое образование в негосударственном вузе одной из этических доминант развития образования, подразумеваемой самой природой негосударственной образовательной системы.

К этическим целям образования, в свою очередь, примыкают «дистрибутивные цели» (А. И. Завалей): в контексте данной проблемы ученые решают вопрос о том, какими качествами (свойствами) должен обладать обучающийся — субъект образовательных усилий системы. Эта проблема актуальна в России прежде всего для системы высшего образования, а в ней — для негосударственного образования. Обучение в государственных вузах, успешно прошедших государственную итоговую аттестацию, гарантировано конституцией, тогда как обучение в негосударственных вузах, особенно элитного уровня, доступно далеко

не всем. В силу этого обстоятельства эгалитарный принцип, согласно которому, никакие материальные или социокультурные факторы не должны влиять на обеспечение возможности доступа к образованию для всех и каждого, не может быть применен к системе негосударственного высшего образования прямолинейно, даже в сочетании с меритократическим принципом (предполагающим, что обучающийся должен обладать способностями и прилагать усилия для доступа к высшему образованию). На первый взгляд, наиболее приемлемым может стать принцип самоценности образования, согласно которому, доступ к образовательным ресурсам должен предоставляться в первую очередь тем, кто сумеет наиболее эффективно их применить [59]. Вместе с тем мы отдаем себе отчет в том, что применимость этого подхода, при всей его видимой привлекательности, ограничена трудностями объективной оценки «эффективности применения» ресурсов. Поэтому часть проблем для негосударственного высшего образования решается не на философском, а на экономическом и социально-политическом уровнях, при стремлении акторов достичь разумного и оптимального сочетания подходов к реализации дистрибутивных целей образования.

Таким образом, главные эпистемологические цели негосударственного высшего образования реализуются в формировании у познающего субъекта комплекса «эпистемологических добродетелей»: критического мышления, предрасположенности к обоснованному сомнению, опоры на логику и методологию научного мышления, стремления к поиску оптимальных и наиболее эффективных способов решения познавательных задач, уважения к стройной и глубокой аргументации, стремления к формированию гигиены и культуры мышления и познания и т. п., мотивированности на поиск истины. К этическим целям негосударственного высшего образования относятся: самоактуализация личности, заключающаяся в формировании личностной автономии, являющейся ключевым

условием формирования таких компетенций, как способность личности адаптироваться и самореализоваться в научной, экономической, культурной и гражданской сферах жизни общества; разностороннее развитие личности: ее мотивов, задатков, способностей и интересов; развитие способности личности продуктивно взаимодействовать с коллегами и согражданами, образовывать социальные и иные связи, кооперироваться, выполнять задачи в команде; гражданские компетенции, к которым относится в первую очередь гражданская ответственность (способность быть субъектом будуществорения своей семьи, общины, страны, нации).

Итак, специфика негосударственного высшего образования заключается не столько в особенностях формулировки или осмысления целей образования, сколько в понимании подходов к их реализации, которые связаны с атрибутивными особенностями негосударственного образования (академической и экономической либеральной свободой, производностью от демократии, ориентированностью на открытое образовательное пространство и т. п.).

Литература

1. The Blackwell Guide to the Philosophy of Education / Eds.: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish. Oxford: Blackwell, 2008. XVI, 416 p. (Blackwell philosophy guides; 9).
2. The SAGE Handbook of Philosophy of Education / Eds.: R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, C. McCarthy. London: SAGE Publications, 2010. XX, 550 p.
3. **Оботурова Г. Н.** Мировоззренческий синтез как философская концепция образования граждан мира // Образование спасет мир: сб. материалов по программам «Всемир. десятилетие образования» [и др. / Под общ. ред. А. П. Казаковой]. Ч. 3. М.: ОВФО «Супер», 1996. С. 58—59.
4. **Перевозчикова Л. С.** Гуманизм как ценностное основание современного высшего образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Воронеж, 1999. 23 с.
5. Отечественная философия: русская, российская, всемирная: материалы 5 Российского симпозиума историков русской философии / [Редкол.: А. Е. Шапошников (отв. ред.) и др.]. Н. Новгород: Нижегородский гуманит. центр, 1998. 532 с.
6. **Панфилов О. М., Панфилова Н. Г., Шумакова О. Н.** Философские проблемы гуманитаризации высшего образования // Человек — мера всех вещей: [тез. докл. к симпозиуму / Редкол.: Л. А. Зеленов (отв. ред.) и др.]. Горький: Б. и., 1990. С. 160—162.
7. **Повзлов А. Н.** Философские аспекты марксистской концепции воспитания и образования и их современное значение: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1991. 15 с.
8. **Поволокина Н. А.** Философия Гегеля и проблема гуманизации высшего образования // Гуманитарная подготовка студентов негуманитарных вузов и специалистов гуманитарного профиля: Материалы всерос. конф., 2–3 апр. 1992 г. М.: РГГУ, 1992. С. 349—350.
9. **Смирнова Н. В.** Встреча миров Аристотеля и Платона, или Трансформации и парадоксы современного образования // Credo. 1998. № 4. С. 18—37.
10. **Цукер А. А.** Соотношение философии и образования: (Опыт интерпретации античной постановки проблемы) // II Копнинские чтения: [доклады]. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1997. С. 210—216.
11. **Noddings N.** The caring teacher // Handbook of Research on Teaching / Ed.: V. Richardson. 4th ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. P. 99—105.
12. **Biesta G.** Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education // Journal of Philosophy of Education. 2011. Vol. 45 No. 2. P. 305—319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x>
13. **Романенко И. Б.** Метафизические основания образовательной парадигмы в эпоху Просвещения // Философский век = The Philosophical Age: альманах. Вып. 7: Между физикой и метафизикой: наука и философия. СПб.: Б. и., 1998. С. 311—313.
14. **Соколова Л. Б.** Философия образования как сущность мировоззренческих оснований образовательного процесса // Credo. 1997. № 1. С. 34—42.
15. **Солодкий Б. С.** Философия человека — философия образования. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1992. 49 с.
16. **Siegel H.** Cultivating reason // A Companion to the Philosophy of Education / Ed.: R. Curren. Oxford: Blackwell, 2003. P. 305—319. (Blackwell companions to philosophy; 27).
17. The Oxford Handbook of Philosophy of Education / Ed.: H. Siegel. Oxford; N. Y.: Oxford University Press, 2009. XIV, 548 p.
18. **Ремезова И.** Проблема образовательного импульса и образовательного идеала в современных философских исследованиях // Alma mater. 1997. № 2. С. 12—17.
19. **Ремезова И. И., Анишина Т. П.** Проблема человека в философии образования // Философия образования для XXI века: [сб. ст.] / Исслед. центр по пробл. управления качеством подгот. специалистов. М.: Изд. фирма «Логос», 1992. С. 130—152.
20. **Субетто А. И.** Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития: (Философия качества образования) / Петровская акад. наук и искусств и др. СПб. и др.: Изд-во Краснояр. краевого центра развития образования, 1999. 87 с.
21. **Субетто А. И.** Философия образования через призму здоровья российского этноса // Образованная Россия. Специалист XXI века. Проблемы российского

образования на рубеже третьего тысячелетия (Тезисы и докл. к III Съезду Петровской акад. наук и искусств и к IV Научной сессии Научного Совета по проблемам образования). СПб.: ПАНИ, 1997. С. 118—124.

22. Сулима И. Принципы организации образовательного процесса (герменевтический опыт) // *Alma mater*. 1999. № 1. С. 12—17.

23. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование // *Педагогика*. 1999. № 1. С. 36—43.

24. Суркова Л. В. Современное образование. Диалог философии и естествознания // *Проблемы управления в контексте гуманитарной культуры*: сб. М.: Унив. гуманитар. лицей, 1997. С. 159—160. (Новая б-ка гуманитарного образования. Серия «Университет и школа»).

25. Сысоева Л. С. Философско-культурологический анализ систем образования и воспитания России XX века // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 1999. № 1. С. 3—5.

26. Попкевиц Т. Политическая социология образовательных реформ: власть / знание в образовании, подготовке учителей и исследовании = A political sociology of educational reform: power / knowledge in teaching, teacher education, and research / Пер. с англ.: Ю. М. Евстигнеева, Н. А. Белаковская, под ред. В. С. Собкина. М.: Рос. акад. образования, Центр социологии образования, 1998. 364 с.

27. Прокопцов В. И. Фуникулер эдукологии: философско-логико-методологические и науковедческие основания. Динамическая организационно-технологическая структура // *Образованная Россия. Специалист XXI века. Проблемы российского образования на рубеже третьего тысячелетия* (Тезисы и докл. к III Съезду Петровской акад. наук и искусств и к IV Научной сессии Научного Совета по проблемам образования). СПб.: ПАНИ, 1997. С. 124—128.

28. Curren R. Introduction: Philosophy of Education at the Millennium // *Philosophy of Education Yearbook 1999* / Ed. by R. Curren. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, 1999. P. IX — XIII.

29. Завалей А. И. Философия образования: обзор современной зарубежной литературы // *Вопросы образования*. 2014. № 2. С. 238—257.

30. Phillips D. C. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism // *Educational Researcher*. 1995. Vol. 24, No. 7. P. 398—409. <https://doi.org/10.3102/0013189X024007005>

31. Sosa E. A Virtue Epistemology: Apt Belief and Reflective Knowledge. Vol. 1. Oxford: Oxford University Press, 2007. 168 p.

32. Патек Я., Савицкий И. Свобода и ответственность. К вопросу о философии образования // *Философские науки*. 1988. № 4. С. 98—100.

33. Петрова Г. И. Современный характер образовательного знания // *Сибирь. Философия. Образование: Альманах-приложение к журналу «Образование в Сибири»*. Новокузнецк, 1997. № 1. С. 18—22.

34. Полежаев Д. В. Философия образования: гуманистический аспект // *Искусство, образование, наука в преддверии III тысячелетия: тез. докл. Междунар. науч. конгр., г. Волгоград, 6—8 апр. 1998 г.* Волгоград: ВолГУ, 1999. С. 397—400.

35. Розин В. М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения // *Философия образования для XXI века*: [сб. ст.] / Исслед. центр по пробл. управления качеством подгот. специалистов. М.: Изд. фирма «Логос», 1992. С. 31—49.

36. Ростовцев А. Н. Содержание общего образования как философско-методологическая проблема: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 1992. 37 с.

37. Салин В. А. Кому поможет фонарь Диогена? // *Философская культура личности*: сб. науч. тр. Бийск: НИЦ БиГПИ, 1996. Ч. 1. С. 62—74.

38. Riggs W. D. Understanding “virtue” and the virtue of understanding // *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology* / Eds.; M. DePaul, L. Zagzebski. Oxford: Clarendon Press, 2007. P. 203—226.

39. Sherman N., White H. Intellectual virtue: emotions, luck, and the Ancients // *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology* / Eds.: M. DePaul, L. Zagzebski. Oxford: Clarendon Press, 2007. P. 34—53.

40. Sosa E. Knowledge and justification // *Epistemic Justification: Internalism vs. Externalism, Foundation vs. Virtues* / Eds.: L. BonJour, E. Sosa, Oxford: Wiley-Blackwell, 2003. P. 99—118. (Great Debates in Philosophy).

41. Fricker M. Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing. Oxford: Oxford University Press, 2009. X, 188 p.

42. Hardwig J. Epistemic dependence // *The Philosophy of Expertise* / Eds.: E. Selinger, R. P. Crease. N. Y.: Columbia University Press, 2006. P. 328—341.

43. Adler J. E. Belief's Own Ethics. Cambridge, MA: MIT Press, 2002. 373 p.

44. Adler J. E. Knowledge, truth, and learning // *A Companion to the Philosophy of Education* / Ed.: R. Curran. Oxford: Blackwell Publishing, 2008. P. 285—304. (Blackwell companions to philosophy).

45. Пасхун Е. Н. Информатизация образования в стратегии устойчивого развития: Филос.-методол. анализ. М.: Изд-во РАГС, 1999. 219 с.

46. Савицкий И. О философии глобального образования // *Философия образования для XXI века*: [сб. ст.] / Исслед. центр по пробл. управления качеством подгот. специалистов. М.: Изд. фирма «Логос», 1992. С. 9—18.

47. Трусов Н. А. Технотронная цивилизация и ее влияние на парадигмы современного образования: Гносеологический аспект: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1999. 28 с.

48. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход). М.: Магистр, 1997. 47 с. (Проблемы формирования открытого общества в России. Общество и проблемы).

49. Kymlicka W., Norman W. Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory // *Ethics*. 1994. Vol. 194. P. 352—381. <https://doi.org/10.1086/293605>

50. Frazer E. Introduction: the idea of political education // *Oxford Review of Education*. 1999. Vol. 25, No. 1-2. P. 5—22. <https://doi.org/10.1080/030549899104099>

51. Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen / J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, W. Schulz. Delft: IEA, 2001. 242 p.

52. **Hahn C. L.** Comparative civic education research: What we know and what we need to know // *Citizenship Teaching and Learning*. 2010. Vol. 6, No. 1. P. 5—23. https://doi.org/10.1386/ctl.6.1.5_1
53. **Quaynor L. J.** Citizenship education in Post-conflict contexts: A review of the literature // *Education, Citizenship and Social Justice*. 2012. Vol. 7, No. 1. P. 33—57. <https://doi.org/10.1177/1746197911432593>
54. **Антонов Ф. С., Растимешина Т. В.** Институционализация законодательных органов власти в России в 1990—2000-х гг.: борьба тенденций и победа парламентаризма // *Власть*. 2018. Т. 26 № 8. С. 226—232. <https://doi.org/10.31171/vlast.v26i8.6070>
55. Политическое образование: Запад и современная Россия: опыт сравнительного анализа: [сб. статей] / Под ред. В. А. Гурова. СПб.: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2012. 319 с.: табл. (Политическое образование).
56. Всероссийская научно-практическая конференция «Молодежь и социально-правовое образование в XXI веке: проблемы и приоритеты»: сборник материалов конференции. М.: Перо, 2013. 178 с.
57. **Щербинин А. И.** Политическое образование: Теория. История. Практика. Томск: Водолей, 1997. 128 с.
58. *Virtue Ethics and Moral Education* / Eds.: D. Carr, J. Stentel. Oxon; N. Y.: Routledge, 1999. XIII, 275 p. (Routledge International Studies in the Philosophy of Education).
59. **Wilson J.** Does equality (of opportunity) make sense in education? // *Journal of Philosophy of Education*. 1991. Vol. 25, No. 1. P. 27—32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1991.tb00246.x>

Поступила 04.02.2019

Панкина Светлана Николаевна — заместитель начальника управления по делам молодежи и связям с общественностью Национального исследовательского университета «МИЭТ» (Россия, 124498, Москва, г. Зеленоград, пл. Шокина, д. 1), swepankina@inbox.ru

Растимешина Татьяна Владимировна — доктор политических наук, доцент, профессор кафедры философии, социологии и политологии Национального исследовательского университета «МИЭТ» (Россия, 124498, Москва, г. Зеленоград, пл. Шокина, д. 1), rast-v2012@yandex.ru

References

1. Blake, N., et al., editors. *Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Wiley, 2008. xvi, 416 p. Blackwell philosophy guides; 9.
2. Bailey, R., et al., editors. *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. SAGE Publications, 2010. xx, 550 p.
3. Oboturova G. N. Mirovozzrencheskii sintez kak filosofskaya kontseptsiya obrazovaniya grazhdan mira (Worldview Synthesis as Philosophical Conception of Global Citizens' Education), *Obrazovanie spaset mir, sb. materialov po programam "Vsemir. desyatiletie obrazovaniya" i dr.*, Pod obshch. red. A. P. Kazakovoi, Ch. 3, M., OVFO "Super", 1996, pp. 58—59.
4. Perevozchikova L. S. Gumanizm kak tsennostnoe osnovanie sovremennogo vysshego obrazovaniya, avtoref. dis. ... kand. filos. nauk (Humanism as Axiological Basis of Modern Higher Education, Extended Abstract of Cand. Sci. (Philos.) Dissertation), Voronezh, 1999, 23 p.
5. Otechestvennaya filosofiya: russkaya, rossiiskaya, vseмирnaya, materialy 5 Rossiiskogo simpoziuma istorikov russkoi filosofii (National Philosophy: Russian, Russia's and Worldwide, Proceedings of 5th Russian Symposium of Russian Philosophy Historians), Redkol.: A. E. Shaposhnikov (otv. red.) i dr., N. Novgorod, Nizhegorodskii gumanit. tsentr, 1998, 532 p.
6. Panfilov O. M., Panfilova N. G., Shumakova O. N. Filosofskie problemy gumanitarizatsii vysshego obrazovaniya (Philosophical Problems of Higher Education Humanitarization), *Chelovek — mera vseh veshchei, tez. dokl. k simpoz.*, Redkol.: L. A. Zelenov (otv. red.) i dr., Gor'kii, B. i., 1990, pp. 160—162.
7. Povzlo A. N. Filosofskie aspekty marksistskoi kontseptsii vospitaniya i obrazovaniya i ikh sovremennoe znachenie, avtoref. dis. ... kand. filos. nauk (Philosophical Aspects of Marxist Education and Upbringing Conception and their Present-Day Meaning, Extended Abstract of Cand. Sci. (Philos.) Dissertation), M., 1991, 15 p.
8. Povolokina N. A. Filosofiya Gegelya i problema gumanizatsii vysshego obrazovaniya (Hegel's Philosophy and the Problem of Higher Education Humanitarization), *Gumanitarnaya podgotovka studentov negumanitarnykh vuzov i spetsialistov gumanitarnogo profilya, Materialy vsenar. konf.*, 2-3 apr. 1992 g., M., RGGU, 1992, pp. 349—350.
9. Smirnova N. V. Vstrecha mirov Aristotelya i Platona, ili Transformatsii i paradoksy sovremennogo obrazovaniya (The Meeting of Aristoteli's and Plato's Words, or Transformations and Paradoxes of the modern education), *Credo*, 1998, No. 4, pp. 18—37.
10. Tsuker A. A. Sootnoshenie filosofii i obrazovaniya: (Opyt interpretatsii antichnoi postanovki problemy) (Correlation of Philosophy and Education: (Experience of Interpreting the Ancient Greek Problem Statement), *II Kopninskii chteniya, doklady*, Tomsk, Izd-vo Tomskogo un-ta, 1997, pp. 210—216.
11. Noddings, N. "The caring teacher". *Handbook of Research on Teaching*, 4th ed., ed.: V. Richardson, American Educational Research Association, 2001, pp. 99—105.
12. Biesta, Gert. "Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education". *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, no. 2, 2011, pp. 305—319, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x>
13. Romanenko I. B. Metafizicheskie osnovaniya obrazovatel'noi paradigmy v epokhu Prosveshcheniya (Metaphysical Bases of Educational Paradigm in the Age of Enlightenment), *Filosofskii vek — The Philosophical Age, al'manakh*, Vyp. 7, Mezhdru fizikoi i metafizikoi: nauka i filosofiya, SPb., B. i., 1998, pp. 311—313.
14. Sokolova L. B. Filosofiya obrazovaniya kak sushchnost' mirovozzrencheskikh osnovanii obrazovatel'nogo protsessa (Philosophy of Education as the Essence of Educational Process' Worldview Bases), *Credo*, 1997, No. 1, pp. 34—42.

15. Solodkii B. S. *Filosofiya cheloveka — filosofiya obrazovaniya* (Philosophy of Man — Philosophy of Education), Krasnodar, Izd-vo KETsRO, 1992, 49 p.
16. Siegel, H. "Cultivating reason". *A Companion to the Philosophy of Education*, ed.: R. Curren, Blackwell, 2003, pp. 305—319. Blackwell companions to philosophy; 27.
17. Siegel, H., editor. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press, 2009, xiv, 548 p.
18. Remezova I. Problema obrazovatel'nogo impul'sa i obrazovatel'nogo ideala v sovremennykh filosofskikh issledovaniyakh (Problem of Educational Impulse and Educational Ideal in Contemporary Philosophical Studies), *Alma mater*, 1997, No. 2, pp. 12—17.
19. Remezova I. I., Anishina T. P. Problema cheloveka v filosofii obrazovaniya (Problem of Man in Philosophy of Education), *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka, sb. st.*, Issled. tsentr po probl. upravleniya kachestvom podgot. spetsialistov, M., Izd. firma "Logos", 1992, pp. 130—152.
20. Subetto A. I. Problema kachestva vysshego obrazovaniya v kontekste global'nykh i natsional'nykh problem obshchestvennogo razvitiya (Filosofiya kachestva obrazovaniya) (Higher Education Quality Problem in the Context of Global National Problems of Societal Development (Philosophy of Education Quality)), Petrovskaya akad. nauk i iskusstv i dr., SPb. i dr., Izd-vo Krasnoyarsk. kraevogo tsentra razvitiya obrazovaniya, 1999, 87 p.
21. Subetto A. I. *Filosofiya obrazovaniya cherez prizmu zdorov'ya rossiiskogo etnosa* (Philosophy of Education through the Prism of Russian Ethnos' Health), *Obrazovannaya Rossiya. Spetsialist XXI veka. Problemy rossiiskogo obrazovaniya na rubezhe tret'ego tysyacheletiya* (Tezisy i dokl. k III S'ezdu Petrovskoi akad. nauk i iskusstv i k IV Nauchnoi sessii Nauchnogo Soveta po problemam obrazovaniya), SPb., PANI, 1997, pp. 118—124.
22. Sulima I. Printsipy organizatsii obrazovatel'nogo protsessa (germenevticheskii opyt) (Principles of Educational Process Organization (Hermeneutical Experience)), *Alma mater*, 1999, No. 1, pp. 12—17.
23. Sulima I. I. *Filosofskaya germenevtika i obrazovanie* (Philosophical Hermeneutics and Education), *Pedagogika*, 1999, No. 1, pp. 36—43.
24. Surkova L. V. *Sovremennoe obrazovanie. Dialog filosofii i estestvoznaniya* (Modern Education. Dialog of Philosophy and Natural Science), *Problemy upravleniya v kontekste gumanitarnoi kul'tury, sb.*, M., Univ. gumanitar. litsei, 1997, pp. 159—160, Novaya b-ka gumanitarnogo obrazovaniya. Seriya "Universitet i shkola".
25. Sysoeva L. S. *Filosofsko-kul'turologicheskii analiz sistem obrazovaniya i vospitaniya Rossii XX veka* (Philosophical and Culturological Analysis of Education and Upbringing Systems in 20th Century Russia), *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1999, No. 1, pp. 3—5.
26. Popkevits T. (Popkewitz Th.) *Politicheskaya sotsiologiya obrazovatel'nykh reform: vlast' / znanie v obrazovanii, podgotovke uchitelei i issledovanii* (A political sociology of educational reform: power / knowledge in teaching, teacher education, and research), Per. s angl. Yu. M. Evstigneeva, N. A. Belakovskaya, pod red. V. S. Sobkina, M., Ros. akad. obrazovaniya, Tsentr sotsiologii obrazovaniya, 1998, 364 p.
27. Prokoptsov V. I. *Funikuler edukologii: filosofsko-logiko-metodologicheskie i nauchovedcheskie osnovaniya. Dinamicheskaya organizatsionno-tekhnologicheskaya struktura* (Funicular of Educology: Philosophical and Logical and Methodological and Scientific Bases. Dynamic Organizational and Technological Structure), *Obrazovannaya Rossiya. Spetsialist XXI veka. Problemy rossiiskogo obrazovaniya na rubezhe tret'ego tysyacheletiya* (Tezisy i dokl. k III S'ezdu Petrovskoi akad. nauk i iskusstv i k IV Nauchnoi sessii Nauchnogo Soveta po problemam obrazovaniya), SPb., PANI, 1997, pp. 124—128.
28. Curren, R. "Introduction: Philosophy of Education at the Millennium". *Philosophy of Education Yearbook 1999*, ed.: R. Curren, Philosophy of Education Society, 1999, pp. ix — xiii.
29. Zavaley, Anna. *Filosofiya obrazovaniya: obzor sovremennoi zarubezhnoi literatury* (Philosophy of Education: An Overview of Contemporary Foreign Literature), *Voprosy obrazovaniya*, 2014, No. 2, pp. 238—257, <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-236-255>
30. Phillips, D. C. "The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism". *Educational Researcher*, vol. 24, no. 7, 1995, pp. 398—409, <https://doi.org/10.3102/0013189X024007005>
31. Sosa, Ernest. *A Virtue Epistemology. Apt Belief and Reflective Knowledge*. Vol. 1. Oxford University Press, 2007, 168 p.
32. Patek Ya., Savitskii I. *Svoboda i otvetstvennost'. K voprosu o filosofii obrazovaniya* (Freedom and Responsibility. Philosophy of Education Revisited), *Filosofskie nauki*, 1988, No. 4, pp. 98—100.
33. Petrova G. I. *Sovremennyyi kharakter obrazovatel'nogo znaniya* (Modernity of Educative Knowledge), *Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie, Al'manakh-prilozhenie k zhurnalu "Obrazovanie v Sibiri"*, Novokuznetsk, 1997, No. 1, pp. 18—22.
34. Polezhaev D. V. *Filosofiya obrazovaniya: gumanisticheskii aspekt* (Philosophy of Education: Humanistic Aspect), *Iskusstvo, obrazovanie, nauka v preddverii III tysyacheletiya, tez. dokl. Mezhdunar. nauch. kongr., g. Volgograd, 6—8 apr. 1998 g.*, Volgograd, VolGU, 1999, pp. 397—400.
35. Rozin V. M. *Filosofiya obrazovaniya: predmet, kontseptsiya, osnovnye temy i napravleniya izucheniya* (Philosophy of Education: Subject, Conception, Main Topics and Directions of Study), *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka, sb. st.*, Issled. tsentr po probl. upravleniya kachestvom podgot. spetsialistov, M., Izd. firma "Logos", 1992, pp. 31—49.
36. Rostovtsev A. N. *Soderzhanie obshchego obrazovaniya kak filosofsko-metodologicheskaya problema, avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk* (Subject-Matter of General Education as Philosophical and Methodological Problem, Extended Abstract of Doctoral Dissertation (Philosophy)), Ekaterinburg, 1992, 37 p.
37. Salin V. A. *Komu pomozhet fonar' Diogena? (Whom Will Diogenes' Lantern Help?)*, *Filosofskaya kul'tura lichnosti, sb. nauch. tr.*, Biisk, NITs BiGPI, 1996, Ch. 1, pp. 62—74.
38. Riggs, W. D. "Understanding 'virtue' and the virtue of understanding". *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, eds.: M. DePaul, L. Zagzebski, Clarendon Press, 2007, pp. 203—226.

39. Sherman, N., and H. White. "Intellectual virtue: emotions, luck, and the Ancients". *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, eds.: M. DePaul, L. Zagzebski, Clarendon Press, 2007, pp. 34–53.
40. Sosa, E. "Knowledge and justification". *Epistemic Justification: Internalism vs. Externalism, Foundation vs. Virtues*, eds.: L. BonJour, E. Sosa, Wiley-Blackwell, 2003, pp. 99–118. Great Debates in Philosophy.
41. Fricker, M. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, 2009, x, 188 p.
42. Hardwig, J. "Epistemic dependence". *The Philosophy of Expertise*, eds.: E. Selinger, R. P. Crease, Columbia University Press, 2006, pp. 328–341.
43. Adler, J. E. *Belief's Own Ethics*, MIT Press, 2002, 373 p.
44. Adler, J. E. "Knowledge, truth, and learning". *A Companion to the Philosophy of Education*, editor: R. Curren, Blackwell Publishing, 2008, pp. 285–304. Blackwell companions to philosophy.
45. Pashin E. N. Informatizatsiya obrazovaniya v strategii ustoychivogo razvitiya: Filos.-metodol. analiz (Informational Support of Education within Sustainable Development Strategy: Philosophical and Methodological Analysis), M., Izd-vo RAGS, 1999, 219 p.
46. Savitskii I. O filosofii global'nogo obrazovaniya (On Philosophy of Global Education), *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka, sb. st.*, Issled. tsentr po probl. upravleniya kachestvom podgot. spetsialistov, M., Izd. firma "Logos", 1992, pp. 9–18.
47. Trusov N. A. Tekhnotronnaya tsivilizatsiya i ee vliyaniye na paradigmy sovremennogo obrazovaniya: Gnoseologicheskii aspekt, avtoref. dis. ... kand. filos. nauk (Technetronic Civilization and its Impact on Modern Education Paradigm: Epistemological Aspect, Extended Abstract of Cand. Sci. (Philosophy) Dissertation), M., 1999, 28 p.
48. Sheveleva S. S. Otkrytaya model' obrazovaniya (sinergeticheskii podkhod) (Open Model of Education (Synergetic Approach)), M., Magistr, 1997, 47 p., Problemy formirovaniya otkrytogo obshchestva v Rossii. Obshchestvo i problemy.
49. Kymlicka, Will, and Wayne Norman, "Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory". *Ethics*, vol. 194, 1994, pp. 352–381, <https://doi.org/10.1086/293605>
50. Frazer, E. "Introduction: the idea of political education". *Oxford Review of Education*, vol. 25, no. 1–2, 1999, pp. 5–22, <https://doi.org/10.1080/030549899104099>
51. Torney-Purta, Judith, et al. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), 2001, 242 p.
52. Hahn, C. L. "Comparative civic education research: What we know and what we need to know". *Citizenship Teaching and Learning*, vol. 6, no. 1, 2010, pp. 5–23, https://doi.org/10.1386/ctl.6.1.5_1
53. Quaynor, L. J. "Citizenship education in Post-conflict contexts: A review of the literature". *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 7, no. 1, 2012, pp. 33–57, <https://doi.org/10.1177/1746197911432593>
54. Antonov F. S., Rastimeshina T. V. Institutsionalizatsiya zakonodatel'nykh organov vlasti v Rossii v 1990–2000-kh gg.: bor'ba tendentsii i pobeda parademokratii (The Institutionalization of Legislative Authorities in Russia in the 1990–2000s: The Fight Trends and the Victory of Prodemocracy), *Vlast'*, 2018, T. 26 No. 8, pp. 226–232, <https://doi.org/10.31171/vlast.v26i8.6070>
55. Politicheskoe obrazovanie: Zapad i sovremennaya Rossiya, opyt sravnitel'nogo analiza (Political Education: the West and Modern Russia, an Experience of Comparative Analysis), sb. Statei, Pod red. V. A. Gutorova, SPb., Izd. dom Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta, 2012, 319 p., tabl., Politicheskoe obrazovanie.
56. Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Molodezh' i sotsial'no-pravovoe obrazovanie v XXI veke: problemy i priority" (Russia-Wide Research and Practice Conference "Youth and Socio-Legal Education in 21st Century"), sbornik materialov konferentsii, M., Pero, 2013, 178 p.
57. Shcherbinin A. I. Politicheskoe obrazovanie: Teoriya. Istoriya. Praktika (Political Education: Theory. History. Practice), Tomsk, Vodolei, 1997, 128 p.
58. Carr, D., and J. W. Steutel (editors). *Virtue Ethics and Moral Education*. Routledge, 1999, xiii, 275 p. Routledge International Studies in the Philosophy of Education.
59. Wilson, John. "Does equality (of opportunity) make sense in education?" *Journal of Philosophy of Education*, vol. 25, no. 1, 1991, pp. 27–32, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1991.tb00246.x>

Submitted 04.02.2019

Pankina Svetlana N., Deputy Head of PR and Youth Relations Office, National Research University of Electronic Technology (Russia, 124498, Moscow, Zelenograd, Shokin sq., 1), swepankina@inbox.ru

Rastimeshina Tatiana V., Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Professor of Philosophy, Sociology and Politology Department, National Research University of Electronic Technology (Russia, 124498, Moscow, Zelenograd, Shokin sq., 1), rast-v2012@yandex.ru