

ПЕДАГОГИКА

Сергей Михайлович ХАЛИН¹

УДК 122.16+1(091)+00

О КУЛЬТУРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО ПРЕДМЕТНОМ, МЕТАПРЕДМЕТНОМ И МЕТАПОЗНАВАТЕЛЬНОМ УРОВНЯХ

¹ доктор философских наук,
профессор кафедры философии,
Институт социально-гуманитарных наук,
Тюменский государственный университет
khalin.51@mail.ru

Аннотация

В статье делается попытка охарактеризовать сферу образования как специфическое культурное качество на основе применения авторского определения категории «культура» и авторской концепции метапознания. Автор исходит из понимания культуры как специфически человеческого способа активно-деятельностного освоения действительности, основу которого составляет разумная способность человека, в структуре которой следует выделять три компонента: знания, технологии и ценности. Под метапознанием понимается третий, наряду с естествознанием и социально-гуманитарным познанием, род познания, представляющий собой сферу исследований самого познания. Категория «культура» призвана учитывать всеобщие признаки всякого результата человеческой активности, в частности всеобщие признаки образования. Образование представляет собой такое культурное качество, которое органически связано со всеми сторонами. Под образованием в статье имеется в виду совокупность всех без исключения общественных практик, связанных с передачей всего, что накоплено предыдущими поколениями, новым поколениям: знаний, навыков и умений, технологий любых видов деятельности, а также сложившихся ценностей. Под образованием как сферой всесторонней соци-

Цитирование: Халин С. М. О культуре образования и его предметном, метапредметном и метапознавательном уровнях / С. М. Халин // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Том 3. № 4. С. 197-216. DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-4-197-216

ализации каждого индивида также имеются в виду не только, а нередко и не столько специализированные институты — дошкольные, школьные, средние специальные, высшие учебные заведения, но и институт семьи, институт дружбы, институты самых разных коллективов, наконец, все виды т. н. окружающей среды, включая «улицу».

Ключевые слова

Культура, познание, образование, знание, навыки, ценности, предметное познание, метапредметное познание, метапознание, обучение, воспитание, культура образования, культура обучения, культура воспитания, вера, религиозная вера, революции в культуре.

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-4-197-216

В настоящей статье делается попытка философского осмысления образования как сложнейшего культурного качества, теснейшим образом связанного с познанием, наукой. Нам важно подойти к проблематике образования как культурному феномену, характеризующемуся, с одной стороны, связанными с ним знаниями, технологиями (навыками, умениями, компетенциями), а с другой — духовными и иными ценностями. Попытаться осмыслить феномен образования на основе различения в структуре познания, а также знания, средств и методов познания, таких уровней, как предметный, метапредметный и метапознавательный. В качестве основного методологического инструментария в статье используются авторские концепции культуры, в частности познавательной культуры, и концепция метапознания как особого, третьего, наряду с естествознанием и социально-гуманитарным познанием, рода познания.

Культура — это специфически человеческий способ активно-деятельностного освоения действительности, основу которого составляет развившаяся в определенных объективных условиях разумная способность человека (сознание), в структуре которой нужно выделять три компонента: знания, технологии и ценности — номологический, технологический и аксиологический аспекты соответственно. (Более подробно см. наши работы: [33-36].)

Человек «призван творить культуру... он реализует себя через культуру» [2]. Человек в своей сущности — практическое, разумное, преобразующее все, что ему доступно, существо. Вопрос связан с тем, каковы границы его разумно-преобразующей природы. Эта способность разумного освоения действительности и есть то, что составляет культуру, культурное качество человека как такового. Человек практически с первых мгновений собственной эволюции развивается как существо, созидующее культуру. Историю всех народов, человека вообще, в целом всего человечества следует понимать как становление его разумной творчески преобразующей способности.

Культура есть выражение особого единства человека с природой и социумом, результат развития его преобразовательных сил и способностей. Она включает в себя индивидуальные человеческие силы, его способности, специфику его жизнедеятельности. «Когнитивный аспект гуманитарной культуры имеет три составляющих: *знание* окружающего „я“ внешнего мира, *знание* человеческого

мира, в котором „я“ соучаствует, и знание себя» [16, с. 92]; «Самоопределение человека в культуре возможно только на основе *ценностных отношений*» [16, с. 89] (здесь и далее выделено нами. — С. Х.).

«Гуманитарная культура человека — сложное образование, включающее *аксиологический, когнитивный и деятельно-практический* компоненты» [12, с. 10]. И далее: «*Деятельно-практический* компонент гуманитарной культуры проявляется как в гуманном отношении к людям во всех сферах жизнедеятельности... так и в специфических видах деятельности человека, называемых гуманитарными» [12, с. 11].

Большинство исследователей подчеркивают момент недостаточной проработанности понятия культуры, в частности в отношении строения культуры: «...на сегодня отсутствует исследовательское единство в определении *системообразующего элемента* культуры, в понимании ее внутреннего устройства и в осмыслении закономерностей функционирования *культуры как целостной системы*» [38, с. 6].

По И. Канту, культура, «собственно, состоит в общественной *ценности* человека» [17]. Включая положения о ценности познающего человека, познания вообще, как важнейшего компонента любой культуры. Связано это и с традиционными подходами к осмыслению культуры. Так, можно говорить о том, что «поиски *синтеза знания* и культуротворчества — ведущая тема отечественной философской мысли с конца XIX в.» [8, с. 145].

Сегодня особенно значимым становится теоретико-историческое исследование науки. Не только социально-гуманитарное познание, но и всякое познание представляет собой сферу человеческих смыслов, ценностей, возникающих в процессе созидания и использования результатов культуры, ее освоения каждым новым поколением. Как пишет А. И. Ракитов, «каждая эпоха и каждая культурная традиция создает свой *познавательный идеал*», который фиксирует «основную тенденцию познания, его наиболее совершенную с точки зрения современников форму» [27, с. 114]. Можно, однако, утверждать с очевидностью, что культурный — не значит совершенный. Так, известный отечественный писатель Д. А. Гранин утверждает, что многознание, та же «*эрудиция* не заменяет культуру. Количество... в искусстве ничего не дает, оно часто даже мешает» [11, с. 123].

Знания, опыт являются необходимой составной частью любой культуры, особенно если культуру рассматривать «как механизм внебиологической знаковой трансляции, как социокод» [15, с. 57]. Познавательное отношение составляет основу всех мировоззренческих схем действительности, входящих в каждую культуру. Научное познание, становящееся особой автономной областью на сравнительно поздних стадиях культурного развития человечества, является своеобразным видом творчества в культуре. По поводу любых составляющих культуры, используя выражение Тейяра де Шардена, можно сказать: чтобы «быть полностью самими собой... надо идти... в направлении конвергенции со всем остальным, к другому» [39].

Очевидно, что в нашем рабочем определении категории «культура» присутствуют все основные аспекты культуры, выделенные нами в приведенных выше утверждениях. Поэтому все сказанное выше мы переносим, с соответствующими уточнениями и ограничениями, на понятие *образовательной культуры, или культуры образования*, имея в виду под нею *специфически человеческое отношение к миру и к самому себе, связанное с процессами обучения и воспитания, формированием личностей новых поколений*.

Если в аспекте культуры, связанном со знанием, мы имеем в виду все виды знания, то в отношении культуры образования здесь мы выделяем знания, связанные с самими процессами образования, с воспитанием и обучением. В технологический компонент образовательной культуры мы включаем прежде всего способы деятельности учителя, воспитателя, субъекта образования, направленной на формирование личностей нового поколения. Под аксиологическим, ценностным аспектом культуры образования понимаются значимости, которыми обладают те или иные стороны, моменты, элементы образования (воспитания и обучения) для развития человека.

Метапознание — это сфера исследования самого познания. Сегодня эта сфера разрослась настолько, что фактически превращается в новый род познания, параллельный естественнонаучному и социально-гуманитарному познанию. В современном познании, как особом типологическом, этапном качестве, метапознавательная составляющая играет важную роль, роль своеобразной *метапознавательной надстройки*. Основные ступени исторического развития познания нами понимаются как важнейшие *исторические типы познания*.

Предметность естествознания и социально-гуманитарного познания мы понимаем как предметность исходного, некоего первичного уровня. Поэтому предметность метапознания, т. е. проблематика самого познания, оказывается вторичной по отношению к первым двум. Для квалификации естествознания и социально-гуманитарного познания мы используем термин «*предметное познание*». При этом в самом предметном познании имеется тесно связанная с ним и с метапознанием своеобразная «пятая колонна». А именно особые метапредметные элементы. Эти элементы в сфере предметного познания обладают прямой ориентацией на содержание объекта, находящегося вне собственно познания. В отличие от сферы метапознавательных исследований, где сами предметные компоненты познания выступают в особых метапознавательных функциональных выражениях.

Типы научного познания и соответствующие им типы образования (ранне-научный, классический научный, современный научный) включаются во все культурные связи и отношения своего времени и превращаются постепенно в ту часть культуры, которая определяет судьбы всей культуры в целом. При этом ведущую роль во все возрастающей степени начинает играть метапознавательный компонент познания и образования.

Донаучные типы познания, а значит и типы соответствующего образования (магический, мифологический, натурфилософский, схоластический (их харак-

теристику см. [34, с. 36-55])) — это донаучная, еще не обработанная наукой культура. Это практически во всех измерениях существенно ограниченная культура. Здесь только нащупываются пути, средства, формы выражения и применения знаний и их передачи новым поколениям. Это культура, в которой идеалами были боги [см. 40]. Конкретные науки и связанные с ними формы образования как культурный феномен возникают только в Западной Европе, после чего культурное развитие последней начинает резко отличаться от развития других регионов Земли. П. А. Флоренский отмечал: «...научное миропонимание есть душа западной культуры, самое сердце Европы» [30, с. 126]. Именно применительно к Западной Европе проблема взаимоотношения научного познания и культуры, образования и культуры обретает особое значение.

Если обратиться к искусству как важнейшему компоненту всякой культуры, то можно отметить, что научный подход к действительности своеобразно согласуется с гносеологическими подходами искусства. Научные абстракции, характеризующиеся отсутствием непосредственного сходства с данным в наших чувствах миром, чрезмерно рациональны, слишком сухи. Кроме того, правильное оперирование научными абстракциями, научным знанием предполагает особую — научно-познавательную — специализацию субъектов познания. В частности, предполагается своеобразный отказ от пристрастий, эмоций, всего того, что не входит в предметную сферу научного познания как такового. Хотя сами субъекты научного познания, как и любые нормальные представители человеческого рода, конечно же, вовсе не лишены этой стороны своей личности. Хотя Н. Винер и утверждал, что в XIX-XX вв. происходит разрыв науки и литературы, науки и искусства в целом [10, с. 23], сами представители науки отнюдь не были теми, кто не интересовался сферой искусства. Существенно меняется соотношение главных блоков культуры. Наука и соответствующие ей формы образования окончательно становятся автономной сферой, управляющей другими составляющими культуры. При этом взаимовлияние научного, образовательного и других компонентов культуры не только не исчезает, но становится гораздо активнее и плодотворнее.

Наука стала важнейшей частью культуры, все другие части культуры: экономика, политика, право, искусство и даже религия — начинают приспособляться к современному состоянию науки и основанной на ней техники. Человечество, как говорит В. И. Вернадский, вступает в эпоху ноосферы, в создании которой принимает участие вся энергия человеческой культуры [6]. Неразрывная связь, близость науки и всех других сфер культуры сегодня обнаружилась со всей определенностью. То же современное естествознание превратилось в существенный компонент того, что мы называем материальной и духовной культурой. И это стало важнейшим фактором жизни современного общества.

Согласно нашей концепции, за магическим типом познания, а значит и обучения, воспитания, следуют мифологический и натурфилософский типы. Натурфилософский тип сознания, познания и обучения (образования), с которым в развитом виде мы сталкиваемся у древних греков, прямо начинает противоп-

ставлять себя мифологическому. На стадии натурфилософского типа познания происходит дифференциация преобразовательного, познавательного, ценностно-ориентационного способов овладения объектом, в силу чего культура, как отмечает М. С. Каган, и «изобрела» три различных «инструмента» социального исследования: *научение, образование и воспитание*» [18, с. 298]. С этого момента начинается отчетливая дифференциация культурного и цивилизационного качества в нашем понимании (цивилизация — надстройка всякого типа культуры над ее ценностным базисом), вплоть до противостояния ценностного базиса и цивилизационной надстройки. При этом если одни исследователи пренебрегают различием, размежеванием культуры и цивилизации, другие исследователи, например Н. А. Бердяев, утверждают, что «всегда будут существовать культура и цивилизация и в известном смысле цивилизация (для нас это, повторимся, — номологический и технологический компоненты культуры. — С. Х.) старше, и первичнее культуры» [2]. Последнее мы понимаем как факт более раннего начала ускоренного формирования знаний и технологий, тогда как более развитые ценности еще не пришли на смену тем значимостям, ценностям, которые имелись у нашего далекого предка.

Прогресс человечества во многом связан с тем, что ценности духовные, гуманистические прежде всего, начинают играть все более и более важную роль. Возрастает значение самих ценностей, т. е. активно формируются ценности ценностей — своеобразные метаценности. Думается, что в сравнительно недалеком будущем, в связи с будущим синтетическим научным типом познания, ценностный блок культуры должен поставить под свой контроль два других блока — номологический и технологический, т. е. цивилизационную надстройку, окончательно. В противном случае опасность самоистребления человечества может стать фактом. Открытым остается только вопрос: для кого?

Познавательный аспект является необходимой стороной всякого ценностного отношения. Выделяющаяся в обществе сфера специализированного познания представляет собой сферу особого этического качества — этос науки. При этом ценности, как отмечают И. Т. Фролов и Б. Г. Юдин, могут оказывать на развитие науки (а также и на развитие образования, добавим мы. — С. Х.) как положительное, так и отрицательное влияние [31, с. 70]. Конечно, в науке честное, бескорыстное исследование — это добро. Данный этический принцип берет свое начало еще от Пифагора. Достижение истины, которая признана независимой от субъектов познания, человека, исследователя, со времен Фалеса было этической основой развития науки. Еще Н. Макиавелли высоко оценивал свои знания, хотя и специфические, а именно «*познания мои в том, что касается деяний великих людей*» [22, с. 3]. В то же время следует различать познания минувших времен, ставшие музейными ценностями, и знания, в их этическом измерении, вообще. Д. А. Гранин считает, что то, что уже вышло из употребления, «для музея... не конец, а начало существования» [11, с. 264]. Более того, изучение «музейных» познавательных ценностей, истории науки, истории обучения и воспитания позволяет лучше понять современную науку и современ-

ное образование. При этом нужно учесть то, что, как писал П. Л. Лавров, накопление знаний «само по себе нисколько не имеет более высоконравственного значения, чем накопление воска в улье» [24, с. 331].

Познание, наука и тем более образование никогда не были и не будут гуманитарно нейтральными. Особенно в отношении применения их результатов. Очень важно, чтобы доминировала вполне определенная гуманистическая установка: «„Наука для человека“ — и только так» [31, с. 76]. Наука и соответствующее ей образование не только не свободны от этического, эстетического, ценностного содержания, но обязательно включают их в себя. Попытка представить дело по-другому сама по себе является ошибочным и даже безнравственным предприятием.

Сферы образования и познания, науки многопланово, многоуровнево взаимно детерминируют друг друга (см. об этом, например, [19]). Т. Кун при этом особо подчеркивает роль учебников, которые пишутся зачастую так, что скрывается, затушевывается важнейший метапознавательный факт, а именно тот факт, что многие знания получены в качестве прямых результатов революционных процессов в науке.

Современное образование многие оценивают по-разному. Так, Н. Винер, практически наш современник, отмечает, что «каналы обучения специальности в значительной степени засорены илом. Наши начальная и средняя школы интересуются больше формальной школьной дисциплиной, чем интеллектуальной дисциплиной, направленной на тщательное изучение предмета, и большая часть серьезной подготовки... перекладывается на... высшие учебные заведения» [9, с. 138]. Со своей стороны, академик, лауреат Нобелевской премии П. Л. Капица пишет, что студенты лучше, шире знают вопросы физики, чем преподаватель. Преподаватель, как специалист в определенной области, подходит узко, у студентов подход гораздо шире. Поэтому когда студент беседует с преподавателем, преподаватель узнает немало нового от студента [18, с. 261]. Л. де Бройль отмечал, что именно «недостаток широты понимания» ситуации, т. е. недостаток соответствующей подготовки, образования или самообразования, помешал А. Пуанкаре понять значение идеи относительности во всей ее полноте [3, с. 398]. В. С. Буянов утверждает, что в настоящее время изменяется сам характер взаимосвязи науки с человеком, что сегодня требуется сочетание *широкой общенаучной подготовки* и все возрастающей специализации, при условии быстрой переориентации познавательных интересов исследователей [5, с. 109].

Образование всегда, так или иначе, включало, включает и будет включать в себя две основные части: 1) передачу новым поколениям знаний, навыков, умений (обучение); 2) формирование личностей представителей новых поколений (воспитание). Если пытаться осмысливать образование как культурно-познавательный и культурно-воспитательный феномен, то следует учесть оба аспекта: обучающий (дидактический) и воспитательный (формирующий личность).

Культура образования, как всякий культурный феномен, предполагает наличие определенных знаний (номологический аспект), соответствующих навы-

ков и умений (технологический аспект) и ценностей (аксиологический аспект). Как у тех, кто является субъектами процессов образования (воспитатели, учителя, преподаватели и т. д.), так и у тех, кто является объектами образовательной деятельности (воспитанников детских садов и даже еще яслей, учеников школ всех ступеней, студентов), — всех тех, кто в любом возрасте получает образование (*sic!* век живи, век учись). Не следует забывать также и о таком феномене, как самообразование (*самообучение + самовоспитание*). Последнее достойно особого исследования, и не одного, на предмет своей культурно-образовательной специфики.

По нашему мнению, существует некоторая путаница, даже неразбериха в понимании и использовании таких терминов, как «образование», «воспитание», «обучение», «преподавание». То же можно сказать о терминах «учить», «учиться», «учитель», «преподаватель», «навык», «умение», др. Не всегда ясно, зачем нужно применять так много слов, ведь они часто употребляются как синонимы. При их определении прибегают к ним самим же. Имеет место известная ошибка «круг в определении». Например:

Воспитание — процесс *формирования навыков* поведения.

Образование — 1) процесс *усвоения знаний, обучение*, просвещение; 2) совокупность знаний, полученных в результате обучения.

Обучение — *получение образования*, приобретение знаний, навыков.

Учить — 1) *передавать какие-л. знания*, навыки, *воспитывать* какие-л. качества; 2) *давать образование*.

Учиться — 1) *усваивать знания*; 2) *вырабатывать в себе навыки, воспитывать* в себе.

Преподавать (преподаватель) — обучать, сообщать сведения, знания, *осуществлять педагогическую деятельность*.

Учитель — тот, кто преподает = преподаватель.

Навык — *умение*, приобретенное упражнениями, созданное привычкой.

Умение — способность выполнять какую-л. работу, *приобретенная в результате обучения*, опыта.

Несколько удовлетворительней обстоят дела с нужными нам понятиями «ценность» и «технология»: Ценность — 5) важность, *значимость*; нечто имеющее важное, существенное *значение*. Технология — 1) *совокупность* производственных *операций, методов* и процессов в определенной отрасли производства; 2) *совокупность знаний о способах* обработки материалов, изделий, *методах* осуществления производственных процессов. (Взято из [29, с. 93, 433, 437, 884 и др.])

То же самое мы обнаруживаем и в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [26].

В своих поисках подходящего определения понятия «воспитание» мы пришли к следующему. Воспитание — составная часть единого общественного процесса. Оно включает две взаимосвязанные задачи: 1) выработку требований, которые находят отражение и получают обоснование в сознании в виде норм,

принципов, идеалов; 2) внедрение этих требований и связанных с ними представлений в сознание каждого отдельного человека, с тем чтобы он мог сам направлять и контролировать свои действия, осуществлять самоконтроль, а также участвовать в регулировании общественных процессов, т. е. предъявлять требования к другим людям и оценивать их поступки. Воспитание включает в себя формирование соответствующих убеждений, чувств, привычек, потребностей, устойчивых качеств личности, ее характера.

Одна из главных целей воспитания в современном обществе — преодоление противоречия между знанием и поведением, т. н. «двойной морали», формирование жизненной позиции, когда единство слова и дела становится повседневной нормой поведения. Следует учесть также то, что имеет место разделение на воспитателей и воспитуемых, и что «воспитатель сам должен быть воспитан» [23, с. 265].

Пожалуй, самым удовлетворительным и самым общим определением понятия «воспитание», что и требуется для философского осмысления, можно считать определение в словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона: «Воспитание — воздействие на человека, способствующее его развитию» [4, с. 219].

Процесс образования связан как с предметным базисом, так и с метапознавательной надстройкой каждого исторического типа познания, как научного, так и донаучного. Образование по своей природе призвано моделировать соответствующую культуру, соответствующие виды деятельности самых разных типов. А любая деятельность предполагает наличие и знаний, и навыков, и ценностей. Можно констатировать факт, что сфера образования в целом, не говоря уже о педагогике, обучающем, научающем аспекте образования, имеет существенный метапознавательный или, как минимум, метапредметный характер. Ибо здесь любая человеческая деятельность, в т. ч. ее познавательный аспект, как культурные качества, выступает в качестве объекта. Следовательно, здесь имеют место знания о знаниях, а также знания о незнании, навыки и умения обращения с навыками и умениями, ценности, касающиеся значения знаний, навыков и их ценности. Т. е. в сфере образования на каждом шагу присутствуют метазнания, метанавыки, метаумения, метаценности.

Всякая серьезная сфера деятельности в развитом обществе, к числу которых принадлежит, безусловно, образование, с необходимостью предполагает самоосмысление, самопознание, вырабатывая для этого необходимый понятийный и методологический инструментарий. Так, например, дидактика представляет собой пример исследований именно такого — самосознающего — исследования. При этом педагогика никогда не стремилась и не стремится превратиться в особую философскую дисциплину. Она была и остается областью метапредметных, в значительной мере метапознавательных исследований внутри сферы образования.

В то же время общая теория образования должна носить не только метапредметный, но и метапознавательный характер, поскольку она с необходимостью на своем высшем теоретическом уровне выходит за рамки одной лишь образовательной предметности. Данное обстоятельство хорошо чувствуют ве-

душие представители педагогической науки. Об этом свидетельствует, в частности, работа академика В. И. Загвязинского «Методология и методика социально-педагогического исследования» [14], поскольку категория «исследование» является одной из основных для метапознания, причем его высшего — философско-метапознавательного уровня.

Образование — сфера общества, в которой субъект и объект могут и при определенных условиях должны меняться местами. Учитель, преподаватель в определенных ситуациях может выступать объектом активности учеников, студентов и т. п. При этом, конечно же, первые — учителя, преподаватели — это основные субъекты сферы образования. Ученики, студенты — основные объекты сферы образования.

Культура образования, культура как субъектов, так и объектов образования включает в себя знания, навыки и ценности: 1) предметного уровня, 2) метапредметного уровня и 3) метадеятельностного (метапознавательного) уровня, включая философские знания, технологии и ценности. Причем с акцентом на метапредметный уровень — знания, навыки (умения) и ценности, связанные с тем, как донести до своих подопечных соответствующие, как общие, так и специальные знания, навыки и ценности. Именно этим уровнем в первую очередь определяется профессионализм учителя, преподавателя, воспитателя.

Общая культура основных субъектов образования — учителей, преподавателей, воспитателей, — с учетом всех ее частей и уровней, складывается из дидактической и воспитательной культуры. Степень цивилизованности субъектов образовательной культуры определяется уровнем развития соответствующих знаний и технологий. Степень гуманности образовательной культуры определяется качеством ценностных компонентов дидактической и воспитательной культуры.

Обучение в аспекте предметного уровня познания связано с конкретными знаниями, умениями и ценностями применительно к тому, с чем человек имеет дело непосредственно, на что направлена его непосредственная активность. Обучение в аспекте метапредметного уровня связано с теми знаниями и умениями методологического и методического характера, которые выработаны в данной конкретной области, с которой связано обучение. Обучение в аспекте метапознавательного уровня связано с теми знаниями и умениями, которые человечество выработало в отношении человека вообще, его творческой активности вообще. Это, в частности, обучение качественного философского, социально-философского уровня.

Воспитание предполагает формирование у воспитуемых особых знаний, навыков, умений, компетенций, как модно говорить сегодня, с одной стороны, и ценностей, связанных с различными видами, сферами их поведения, с другой. Здесь речь идет об особых знаниях, навыках и ценностях. О знаниях, которые касаются природы человека, человеческих отношений, в отличие от знания конкретных предметов, с которыми связана та или иная деятельность людей. То же самое можно сказать о навыках, умениях и компетенциях. Это методы и методики, навыки и умения нашего межлического общения по поводу тех

или иных конкретных предметов, и, что очень важно, по поводу нас самих как представителей человеческого рода, личностей. Наконец, нужно особо отметить ценностный аспект наших межличностных отношений. Именно этот аспект является наиболее человеческим, наиболее гуманно, гуманитарно нагруженным.

Нам представляется фундаментальным положение о том, что в школе приоритет должен безоговорочно принадлежать воспитательному аспекту, в вузе, наоборот, — обучающему, при известном сохранении первого аспекта, особенно в отношении студентов первого-второго курсов. Наряду с предметным аспектом как школьного, так и вузовского образования важнейшую роль играют метапредметный и метапознавательный аспекты. Причем для учителя прежде всего метапредметный, а для преподавателя — метапредметно-метапознавательный момент. Если школа предполагает лишь достаточно внешнее знакомство с предметным аспектом образования, то вузовское образование нацелено на углубленное знакомство с предметным аспектом, при ведущей координирующей роли метапознавательного — т. е. общенаучного, философского начала.

Таков идеал. В реальной практике мы, как правило, встречаемся с большим разбросом ситуаций, вплоть до полного, просим прощения, невежества как учителей, так и особенно преподавателей вузов в отношении своей деятельности. В вузе, скажем прямо, при отсутствии солидной методической подготовки преподавателей, в отличие от учителей, которым высшая педагогическая школа прививает достаточно качественные методические навыки и умения, проблем зачастую больше, чем в школе. Хороший учитель-предметник вполне может работать преподавателем вуза, в то время как далеко не каждый, даже хороший преподаватель может продемонстрировать даже средний для учителя школы уровень.

Основные отрицательные противоречия в системе школьного образования, по нашему мнению, связаны с диспропорциями в соотношении предметного и метапредметного аспектов познания (чаще всего в пользу преобладания предметного аспекта, в то время как метапредметный и тем более метапознавательный, т. е. разъясняющие аспекты, остаются в стороне или вообще фактически не задействованы). В школе нередко стараются впихнуть в ребенка как можно больше предметного содержания, в то время как нужно делать прямо противоположное: минимум предметного содержания, максимум разъясняющей, вводящей в суть дела практики. Т. е. в школе нередко обучающий аспект явно преобладает над воспитательным аспектом, в то время как, опять же, все должно быть наоборот. Даже, мы убеждены, в старших классах.

В высшей школе главными противоречиями выступают противоречия между предметным, метапредметным и метапознавательным компонентами. Причем, как и в школе, с явно выраженным креном в пользу предметного компонента. Безусловно, предметный уровень в вузе должен быть на уровне самых последних достижений фундаментальной и прикладной науки. Но добиться этого можно лишь за счет координирующей, руководящей и управляющей функции метапредметного и метапознавательного подходов. Многие препода-

ватели вузов, обладая вполне приличной предметной подготовкой (предметными знаниями), имеют чрезвычайно слабую метапредметную и тем более метапознавательную, в первую очередь слабую научно-философскую выучку, которую должна давать специальная дисциплинарная подготовка, как важнейшая составная часть рабочих учебных планов всех без исключения вузовских специальностей, практически до половины всех учебных часов. Метапознавательная подготовка преподавателей вузов нам представляется вообще близкой к нулю.

К сожалению, сегодня метапознавательный аспект, метапознание как особый род познания, наряду с естествознанием и социально-гуманитарным познанием, еще не получили тех полномочий, которыми они должны обладать по своей природе. Видимо, это станет главной задачей перестройки и самого познания, и образования всех ступеней уже в XXI в.

Базовой формой образовательного процесса в средней школе является урок. В высших учебных заведениях таковыми являются лекционные, семинарские и лабораторные занятия. Можно отметить необходимость особого сочетания во всех этих формах предметного, метапредметного и метапознавательного аспектов. При отсутствии любого из них или же недостаточном их участии ущерб наносится всему образовательному процессу. Во всех этих формах ведущей является функция учителя, преподавателя как генератора метапредметного и метапознавательного контекстов, процесса моделирования всех сторон соответствующей культуры, втягиваясь в который, ученики и студенты усваивают соответствующий предметный материал.

Как показывает практика, успехов в профессиональной деятельности, в том числе в качестве профессионального исследователя, добивается прежде всего тот, у кого были учителя, преподаватели, владеющие развитыми метапредметными и метапознавательными подходами. А также те, кто, что гораздо труднее, сумел самостоятельно развить в себе соответствующие метапредметные и метапознавательные навыки и умения, чаще всего стихийно, на уровне интуиции.

Здесь следует обратиться к опыту учителей-новаторов, который явно недооценивается сегодня, просто забывается (конкурсы на лучшего учителя не в счет). Кстати, практически ничего не говорится об опыте преподавателей-новаторов, каковые, безусловно, имеются, и в немалом числе.

К теме новаторства учителей и преподавателей в значительной мере тесно примыкает вопрос о продвинутых учениках и студентах. Простое выделение таких учеников и студентов на фоне сверстников, одноклассников чаще всего, как нам думается, играет скорее отрицательную, нежели положительную роль. Действительная помощь таким ученикам и студентам должна заключаться в том, чтобы, по крайней мере, не мешать им ненужным повышенным поверхностным вниманием. В таких случаях можно посоветовать исходить из своеобразного *принципа Венера*: «Когда единственный недостаток доказательства — его необычность, пусть у вас достанет смелости принять его и эту необычность» [10, с. 343]. Подобный принцип вполне оправданно применять к ученикам и студен-

там: пусть у нас — учителей, преподавателей, воспитателей — достанет смелости принять «необычайность» наших учеников, студентов, воспитанников.

Кратко хотелось бы остановиться на вопросе о соотношении образования и религии, школы, вузов и церкви. Этот вопрос обрел особую актуальность. Религия, церковь являются очень важными культурно-историческими достижениями всякого общества, в т. ч. нашего. Сегодня религия, институт церкви играют большую роль в нашем обществе. В частности, они активно стремятся внедриться в существующую систему образования, т. е. обучения и воспитания, на всех уровнях. Особенно в отношении дошкольного и начального школьного образования. И особенно в аспекте воспитания. Здесь следует проявить недюжинную внимательность и осторожность, прежде всего в том отношении, что светская государственная система образования, светские формы обучения и воспитания существенно отличаются от религиозного, церковного обучения и воспитания. Фактически светские государственные подходы с одной стороны, и религиозные, церковные — с другой представляют собой различные типы культуры, образовательной культуры в своей основе. Современное отечественное образование за основу принимает знание, полученное прежде всего научным путем. Навыки и умения, которые основываются на научных знаниях. Привлекает ценности вообще и гуманистические в частности, основанные на светских началах. Скажем прямо, наша государственная в своей основе светская система образования основывается на научных типах познания. В то время как все современные религии, их церковные объединения тяготеют к мифологическому типу сознания и познания, пусть и той его ступени, которая сформировалась на основе довольно рационализированных современных теологических подходов, подобных западноевропейской схоластике. Отсюда специфика обучающих и воспитательных православных и иных конфессиональных религиозных, церковных практик.

Думается, что здесь следует исходить из положений Конституции Российской Федерации о том, что наше государство является светским, что церковь отделена от государства, а школа, система государственного образования — от церкви. Не считая, конечно, домашнего, семейного воспитания, деятельности религиозных учебных заведений, воскресных школ.

Церковь, прежде всего РПЦ, чувствуя всю свою значимость для нашего общества сегодня, стремится внедриться в систему государственного, т. е. светского, образования, как дошкольного, так и школьного, и даже вузовского. Понять это можно. Но принять — вопрос.

О феномене религии размышляли практически все известные, выдающиеся мыслители. В христианской традиции, отмечал, например, Б. Рассел, самое главное — «чистое сердце, и, похоже, что его легче найти среди *невежественных*» [28, с. 90]. Некоторые мыслители отмечают тот факт, что религиозный подход к жизни, ее трудностям, страданиям может утешить и при *незнании науки* [см. 20, с. 160]. Можно встретить утверждение, что при всех своих заблуждениях религия заключает в себе некую истину, хотя и в *искаженной форме*. Но не следует забывать и другие утверждения, например, утверждение, что *вера*

в бога делает возможным некое особое *доверие* к жизни, действительности [25, с. 36]. Что религия является особой *защитной реакцией на мысли* о неизбежности смерти [1, с. 140]. Само понятие бога есть некая особая *психологическая функция*, которая вообще не имеет прямого отношения к вопросу о существовании бога [38, с. 112]. Немало суждений о том, что когда стали известны реальные размеры Солнечной системы, Галактики и, наконец, Вселенной, то стало затруднительным *верить в то, что Земля есть дом* человечества [см. 28, с. 140]. И т. д. и т. п.

Правильное понимание отношения религии и науки, религии и образования, науки и церкви как важнейших социальных институтов современного общества дает правильное понимание соотношения знания и веры. Вера характеризует человека как особое психофизическое существо. Очень грубой ошибкой, по нашему мнению, является понимание веры только как религиозной веры. Вера вообще и религиозная вера — это существенно различные вещи, совершенно несводимые одна к другой. Вера как одно из основных свойств человека, его атрибут, связана с особой специфически метапознавательной, метадеятельной функцией, вызванной необходимостью постоянного преодоления человеком ситуаций неопределенности, неизвестности, непознанности, ситуацией неполноты знаний. Ибо человек, как практическое природное существо, не может никогда перестать проявлять свою реальную, материальную активность без ущерба для своей жизни. Вера, как мы считаем, есть основа любых человеческих убеждений, в том числе научных. Любой ученый, вступая в новую, еще непознанную область, верит, убежден, что и здесь он обнаружит, возможно, необычные, но объективные закономерности, управляющие вновь обнаруженными явлениями.

К сожалению, даже сегодня актуальны слова С. Н. Булгакова о том, что имеет место «поразительное невежество нашей интеллигенции в вопросах религии» [7, с. 34]. Это можно отнести как к тем нашим интеллектуалам, которые увлеклись религией, так и к тем, кто продолжает придерживаться позиции варварского, разрушительного атеизма.

Кстати, очень неправильно считать, что религия принципиально разделяет все явления на некие естественные и сверхъестественные [см. 21, с. 178]. Так, магическая стадия сознания и познания сверхъестественными признавала фактически все вещи и явления. Продвинутая религия, основывающаяся на развитой мифологии, идет дальше: она объявляет сверхъестественными уже не все вещи и явления, а только специфически «божественные», «высшие». Можно констатировать факт, что, как ни странно, религия сама постоянно расширяла область естественного, земного, доходя даже до масштабов всей жизни человека. Более того, как пишут некоторые из теологов, т. н. эмпиризм, т. е. наука, является основным средством познания мира. И еще сверх того: «Все главные достижения науки и техники обязаны более всего именно опыту и эксперименту» [25, с. 15]. Те же теологи осознали многие мировоззренческие следствия дарвиновского учения об эволюции биологических видов быстрее, чем его сторонники [см. 28, с. 164].

Но времена меняются, прогресс, качественные изменения всех видов не остановить. То рациональное, что объективно исторически присуще религии, превращается все больше и больше в «пустую раковину», в то время как ориентация на разум, на науку, светские практики жизни способна в гораздо большей степени исправлять ошибки предшествующих эпох (в отличие от религиозных подходов [см., например, 32, с. 20]).

Любая вера, религиозная в том числе, основывается на факте осознания индивидом личностного «Я». Первоначально действия веры были чрезвычайно активны и даже агрессивны: «...вера всегда агрессивнее фактов», — утверждает Ч. Хэнзел [37, с. 9]. Для нас вера — это центр, ядро всех духовных потенций человека как воплощения культурного начала. Вера религиозная долгое время давала некий оправданный синтез всех сторон жизни людей определенных эпох, включая, кстати, познавательную активность человека.

Сфера образования и даже научного познания, особенно гуманитарного, не может не взаимодействовать с религией. Однако это взаимодействие должно быть ограничено соответствующими правовыми нормами. А главное, не должно быть неоправданного смещения государственных, светских, ориентированных на современное научное познание, институтов обучения и воспитания и института церкви.

Что касается этической стороны вопроса, то мы исходим из тезиса о том, что человек является нравственным существом не потому, что его создал бог, а потому, что он человек.

Несколько слов о революционных изменениях, революциях в познании, науке и образовании.

Любые революции — это необратимые качественные изменения, которые совершаются на довольно ограниченном отрезке времени. Происходят они и в познании, в сфере образования, во всех их составных частях. Мы исходим из того, что революции в познании и образовании, революции в полном объеме имеют место только тогда, когда коренные качественные изменения происходят во всех трех основных компонентах любого культурного качества — и в знаниях, и в технологиях, и в ценностях.

Современному человечеству нужна особая духовность, духовность, соответствующая масштабам Вселенной. Нужен прорыв, учитывающий как традиции классической духовности, так и данные современной науки о человеке и Вселенной; учитывающий особенности современного научного типа познания и фундаментальные общечеловеческие ценности. И чтобы это имело место, необходимо достижение гармонического отношения между современной культурой и современным научным познанием, которое может быть обеспечено, в том числе и прежде всего, всей системой современного образования.

Хотим мы того или не хотим, мы стоим перед этапом радикальных перемен в стратегии и тактике системы образования. Это одна из глобальных проблем современности. И данная проблема может быть разрешена, по нашему убеждению, только если метапознание превратится в такую же развитую сферу по-

знания, как естествознание, или хотя бы как наиболее продвинутые области современного социально-гуманитарного познания, а его результаты будут включены во все системы современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бергсон А. Два источника морали и религии / А. Бергсон. М., 1994.
2. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека / Н. А. Бердяев. Париж, 1939.
3. Бройль Л. де. По тропам науки / Л. де Бройль. М., 1962.
4. Брокгауз Ф. А. Иллюстрированный энциклопедический словарь: современная версия / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. М.: Эксмо, 2010. 960 с.
5. Буянов В. С. Научное мировоззрение / В. С. Буянов. М., 1987.
6. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский // *Философские мысли натуралиста*. М., 1988.
7. Вехи: Сборник статей о русской интеллигенции. Свердловск, 1991.
8. Взаимодействие науки и образования в СССР: Методологические аспекты. М.: ИНИОН АН СССР, 1988.
9. Винер Н. Кибернетика и общество / Н. Винер. М., 1958.
10. Винер Н. Я — математик / Н. Винер. М., 1967.
11. Гранин Д. А. Река времени / Д. А. Гранин. М., 1985.
12. Гуманитарная культура личности — основа и цель современного образования: монография. СПб.: Союз, 2008. 114 с.
13. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия / Э. Гуссерль // *Вопросы философии*. 1986. № 3.
14. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. М., 1995.
15. Калимуллина Г. Х. Культура и культурная политика... вызовы времени / Г. Х. Калимуллина, Д. Д. Калимуллин // *Социально-гуманитарные знания*. 2017. № 10.
16. Кант И. Идея всеобщей теории во всемирно-гражданском плане / И. Кант // *Сочинения в шести томах* / И. Кант. М., 1966. Т. 6.
17. Капица П. Л. Эксперимент. Теория. Практика / П. Л. Капица. М., 1981.
18. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. М., 1975.
19. Ларошфуко Ф. Суждения и афоризмы / Ф. Ларошфуко, Б. Паскаль, Ж. Лабрюйер. М., 1990.
20. Лойфман И. Я. Принципы физики и философские категории / И. Я. Лойфман. Свердловск, 1973.
21. Макиавелли Н. Государь / Н. Макиавелли. М., 1990.
22. Маркс К. Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. Т. 42.
23. Мир философии. М., 1991. Ч. 2.
24. О вере и нравственности по учению православной церкви. Изд-во Московской патриархии, 1991.
25. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: А ТЕМП, 2004. 944 с.

26. Ракизов А. И. Историческое познание / А. И. Ракизов. М., 1982.
27. Рассел Б. Почему я не христианин / Б. Рассел. М., 1987.
28. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2005. 960 с.
29. Флоренский П. А. У водоразделов мысли / П. А. Флоренский. Новосибирск, 1991.
30. Фролов И. Т. Этика науки / И. Т. Фролов, Б. Г. Юдин. М., 1986.
31. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. М., 1993.
32. Халин С. М. Культура: знания, технологии, ценности (знания, воления, умения — гуманистический подход) / С. М. Халин // Человек-Философия-Гуманизм: тез. докл. и выступл. Первого Российского филос. конгресса (4-7 июня 1997): в 7 т. СПб., 1997. Т. 6. Философия культуры. С. 194-197.
33. Халин С. М. Метапознание: Некоторые фундаментальные проблемы / С. М. Халин. Тюмень, 2005.
34. Халин С. М. Россия и разумно-преобразовательная природа человека / С. М. Халин // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2012. № 10. С. 38-44.
35. Халин С. М. Мир сказки и мир идеальной предметности / С. М. Халин // XXIII Ершовские чтения: межвузовский сб. научн. ст. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2013. Ч. 2. С. 79-84.
36. Хэнзел Ч. Парапсихология / Ч. Хэнзел. М., 1970.
37. Юнг К. Г. Собрание сочинений / К. Г. Юнг. М., 1994.
38. Шарден Тейяр де. Феномен человека / Тейяр де Шарден. М., 1965.

Sergey M. HALIN¹

ON THE EDUCATION CULTURE AND ITS SUBJECT, META-SUBJECT, AND META-COGNITIVE LEVELS

¹ Dr. Sci. (Philos.), Professor, Department of Philosophy,
Institute of Social Sciences and Humanities, University of Tyumen
khalin.51@mail.ru

Abstract

This article attempts to characterize the sphere of education as a specific cultural quality based on the author's definition of the category "culture" and the author's concept of metacognition. The author's starting point is the understanding of culture as a specifically human way of actively exploring reality, based on a person's reasonable ability, in the structure of which the three components: knowledge, technology, and values — should be singled out.

Meta-knowledge is understood as the third kind of cognition (along with the natural science and social-humanitarian knowledge), which is the sphere of researching the knowledge itself. The category "culture" is designed to account for the universal signs of any result of human activity, in particular, the universal signs of education. Education is a cultural quality that is organically connected with all parties. This article refers to it as the totality of all public practices associated with the transfer of all the social practices (without exception) and existing moral values that have been accumulated by previous generations and passed over to new generations: knowledge, skills, abilities, and all kinds of technologies.

Education, as the sphere of comprehensive socialization of each individual, also means not only the institutions of schooling, such as preschool, school, secondary special, higher educational institutions, but also the institution of the family, the institution of friendship, the institutions of the most diverse collectives, and even types of so-called environment, including the "street".

Keywords

Culture, cognition, education, knowledge, skills, values, subject knowledge, meta-subject knowledge, metacognition, teaching, upbringing, culture of education, culture of teaching, culture of upbringing, faith, religious faith, revolutions in culture.

Citation: Halin S. M. 2017. "On the Education Culture and Its Subject, Meta-Subject, and Meta-Cognitive Levels". Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates, vol. 3, no 4, pp. 197-216.

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-4-197-216

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-4-197-216

REFERENCES

1. Bergson A. 1994. Dva istochnika morali i religii [Two Sources of Morality and Religion]. Moscow.
2. Berdyaev N. A. 1939. O rabstve i svobode cheloveka [On the Slavery and Freedom of Man]. Paris.
3. Broyl L. de. 1962. Po tropam nauki [On the Trails of Science]. Moscow.
4. Brokgauz F. A., Efron I. A. 2010. Ilyustrirovannyi entsiklopedicheskiy slovar': sovremennaya versiya [Illustrated Encyclopedic Dictionary: Modern Version]. Moscow: Eksmo.
5. Buyanov V. S. 1987. Nauchnoe mirovozzrenie [Scientific Worldview]. Moscow.
6. Vernadskiy V. I. 1988. "Nauchnaya mysl' kak planetarnoe yavlenie" [Scientific Thought as a Planetary Phenomenon]. In: Vernadskiy V. I. Filosofskie mysli naturalista. Moscow.
7. Vekhi: Sbornik statey o russkoy intelligentsia [Milestones: Collection of Articles on the Russian Intelligentsia]. 1991. Sverdlovsk.
8. INION AN SSSR. 1988. Vzaimodeystvie nauki i obrazovaniya v SSSR: (Metodologicheskie aspekty) [The Interaction of Science and Education in the USSR (Methodological Aspects)]. Moscow: INION AN SSSR.
9. Viner N. 1958. Kibernetika i obshchestvo [Cybernetics and Society]. Moscow.
10. Viner N. 1967. Ya — matematik [I Am a Mathematician]. Moscow.
11. Granin D. A. 1985. Reka vremeni [Time River]. Moscow.
12. Soyuz. 2008. Gumanitarnaya kul'tura lichnosti — osnova i tsel' sovremennogo obrazovaniya: monografiya [Humanitarian Culture of Personality — The Basis and Purpose of Modern Education: Monograph]. St. Petersburg: Soyuz.
13. Husserl E. 1986. "Krizis evropeyskogo chelovechestva i filosofiya" [The Crisis of European Humanity and Philosophy]. Voprosy filosofii, no 3.
14. Zagvyazinskiy V. I. 1995. Metodologiya i metodika sotsial'no-pedagogicheskogo issledovaniya [The Methodology and Methodology of Socio-Pedagogical Research]. Moscow.
15. Kalimullina G. Kh., Kalimullin D. D. 2017. "Kul'tura i kul'turnaya politika... vyzovy vremeni" [Culture and Cultural Policy... The Challenges of Time]. Sotsial'no-gumanitarnye znaniya, no 10.
16. Kant I. 1966. "Ideya vseobshchey teorii vo vsemirno-grazhdanskom plane" [The Idea of a Universal Theory in the World-Civil Plan]. In: Kant I. Sochineniya v shesti tomakh, vol. 6. Moscow.
17. Kapitsa P. L. 1981. Eksperiment. Teoriya. Praktika [Experiment. Theory. Practice]. Moscow.
18. Kuhn T. 1975. Struktura nauchnykh revolyutsiy [Structure of Scientific Revolutions]. Moscow.
19. Laroshfuko F., Pascal B., Labryuyer Zh. 1990. Suzhdeniya i aforizmy [Judgments and Aphorisms]. Moscow.
20. Loyfman I. Ya. 1973. Printsipy fiziki i filosofskie kategorii [Principles of Physics and Philosophical Categories]. Sverdlovsk.

21. Machiavelli N. 1990. Gosudar' [The Sovereign]. Moscow.
22. Marx K. Engels F. 1974. Sochineniya [Works], vol. 42.
23. Mir filosofii [The World of Philosophy], vol. 2. 1991. Moscow.
24. Izdatel'stvo moskovskoy patriarkhii. 1991. O vere i nravstvennosti po ucheniyu pravoslavnoy tserkvi [On Faith and Morality according to the Teaching of the Orthodox Church]. Izdatel'stvo moskovskoy patriarkhii.
25. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. 2004. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80, slov i frazeologicheskikh vyrazheniy [Dictionary of the Russian Language: 80,000 Words and Phraseological Expressions]. 4th edition, revised. Moscow: A TEMP, Rossiyskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova.
26. Rakitov A. I. 1982. Istoricheskoe poznanie [Historical Knowledge]. Moscow.
27. Rassel B. 1987. Pochemu ya ne khristianin [Why I Am Not a Christian]. Moscow.
28. Kuznetsov S. A. (ed.). 2005. Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka [The Modern Dictionary of the Russian Language]. St. Petersburg: Norint.
29. Florenskiy P. A. 1991. U vodorazdelov mysli [At the Watersheds of Thought]. Novosibirsk.
30. Frolov I. T., Yudin B. G. 1986. Etika nauki [Scientific Ethics]. Moscow.
31. Fromm E. 1993. Psikhooanaliz i etika [Psychoanalysis and Ethics]. Moscow.
32. Khalin S. M. 1997. "Kul'tura: znaniya, tekhnologii, tsennosti (znaniya, voleniya, umeniya — gumanisticheskii podkhod)" [Culture: Knowledge, Technology, Values (Knowledge, Wills, Skills — Humanistic Approach)]. Proceedings of the 1st Russian Philosophical Congress "Chelovek—Filosofiya—Gumanizm" (4-7 June) in 7 vols. Vol. 6. Filosofiya kul'tury, pp. 194-197. St. Petersburg.
33. Khalin S. M. 2005. Metapoznanie: Nekotorye fundamental'nye problemy [Metacognition: Some Fundamental Problems]. Tyumen.
34. Khalin S. M. 2012. "Rossiya i razumno-preobrazovatel'naya priroda cheloveka" [Russia and the Reasonably-Transformational Nature of the Man]. Tyumen State University Herald, no 10. Philosophy, pp. 38-44.
35. Khalin S. M. 2013. "Mir skazki i mir ideal'noy predmetnosti" [The World of Fairy Tales and the World of Ideal Objectness]. In: XXIII Ershovskie chteniya: mezhvuzovskiy sb. nauchn. st., vol. 2, pp. 79-84. Ishim: Izd-vo IGPI im. P. P. Ershova.
36. Henzel C. 1970. Parapsikhologiya [Parapsychology]. Moscow.
37. Jung K. G. 1994. Sobranie sochineniy [Collected Works]. Moscow.
38. Chardin T. de. 1965. Fenomen cheloveka [The Phenomenon of Man]. Moscow.