

УДК 378.14:37.015.3
ББК Ю962.3

DOI 10.26170/2079-8717_2021_02_03
ГРНТИ 14.07.03

Код ВАК 13.00.01

Байлук Владимир Васильевич,

доктор философских наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nina5940@mail.ru

ПРИНЦИП ЕДИНСТВА ЧУВСТВЕННО-ЭМПИРИЧЕСКОГО И КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: чувственное познание; эмпирическое познание; наглядность; рациональное познание; концептуальное познание; творческая деятельность; креативность; студенты; педагоги; развитие креативности.

АННОТАЦИЯ. В статье доказывается, что единство чувственно-эмпирического и концептуального познания, выражающееся в их взаимопроникновении друг в друга – важнейшее средство развития креативности педагогов и студентов. Под чувственным познанием в широком смысле слова понимается чувственное (сенситивное) познание в виде ощущений, восприятий и представлений и чувственно-эмоциональное. Противоположностью чувственного познания является рациональное познание, которое в мышлении отражает то, что дано в чувственном познании. Если чувственные образы вербализуются на обыденном уровне, то имеет место рациональное обыденное сознание, если на основе определенных теоретических представлений, то имеет место эмпирическое знание. Противоположностью чувственно-эмпирического познания является концептуальное познание в виде единства теоретического, нормативно-оценочного и проектного познания. В педагогической литературе термин «чувственно-эмпирическое познание» не используется. Вместо него употребляется термин «наглядность», который идентичен термину «чувственное познание». Но в педпроцессе в качестве наглядности используется и эмпирическое знание. Поэтому основанием наглядности является и последнее.

Наглядность в образовательной деятельности обеспечивает: 1) понимание студентами значения абстрактного знания; 2) понимание ими личностного смысла научных знаний; 3) формирование умений использовать научные знания в качестве методов своей деятельности; 4) контроль педагогами и студентами степени усвоенности концептуальных знаний и умений их использовать; 5) и главное – развитие креативности педагогов и студентов. Если приобретаемое студентами знание этим требованиям соответствует, то оно является «живым знанием», если же не соответствует, то это – «мертвое знание». В научной деятельности педагогов и студентов развитие креативности обеспечивается прежде всего единством эмпирического и теоретического познания, а также единством чувственно-эмпирического, оценочного и проектного познания при оценивании в научной деятельности и разработках в ней рекомендации для практики.

В вузовской практике развитие креативности студентов обеспечивается путем диагностирования студентом «места» практики, разработки проекта процесса труда и осуществления его посредством самоуправления на основе проекта.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Байлук, В. В. Принцип единства чувственно-эмпирического и концептуального познания как средство развития креативности педагогов и студентов / В. В. Байлук. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 23-34. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_02_03.

Bayluk Vladimir Vasilievich,

Doctor of Philosophy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE PRINCIPLE OF UNITY OF SENSUALLY-EMPIRICAL AND CONCEPTUAL COGNITION AS A MEANS OF DEVELOPMENT CREATIVITY OF TEACHERS AND STUDENTS

KEYWORDS: sensory cognition; empirical knowledge; visibility; rational cognition; conceptual cognition; creative activity; creativity; students; teachers; development of creativity.

ABSTRACT. The article proves that the unity of sensory-empirical and conceptual knowledge, expressed in their interpenetration into each other, is the most important means of developing the creativity of teachers and students. Sensory cognition in the broad sense of the word is understood as sensory (sensitive) cognition in the form of sensations, perceptions and representations and sensory-emotional. The opposite of sensory cognition is rational cognition, which in thinking reflects what is given in sensory cognition. If sensory images are verbalized at an ordinary level, then there is a rational everyday consciousness, if on the basis of certain theoretical concepts, then there is empirical knowledge. The opposite of sensory-empirical cognition is conceptual cognition in the form of a unity of theoretical, normative-evaluative and project cognition. In the pedagogical literature, the term “sensory-empirical knowledge” is not used. Instead, the term “visualization” is used, which is identical to the term “sensory cognition”. But in the pedagogical process empirical knowledge is also used as a visualization. Therefore, the basis for clarity is the last.

Visibility in educational activities provides: 1) students' understanding of the meaning of abstract knowledge; 2) their understanding of the personal meaning of scientific knowledge; 3) the formation of skills to use scientific knowledge as methods of their activities; 4) control by teachers and students of the degree of assimilation of conceptual knowledge and the ability to use them; 5) and most importantly – the development of the creativity of teachers and students. If the knowledge acquired by students meets these requirements, then it is “living knowledge”, if it does not correspond, then it is “dead knowledge”. In the scientific activities of teachers and students, the development of creativity is ensured primarily by the unity of empirical and theoretical knowledge, as well as by the unity of sensory-empirical, evaluative and project knowledge when assessing scientific activity and developing recommendations for practice.

In university practice, the development of students' creativity is ensured by diagnosing the “place” of practice by the student, developing a project of the labor process and implementing it through self-government on the basis of the project.

FOR CITATION: Bayluk, V. V. (2021). The Principle of Unity of Sensually-Empirical and Conceptual Cognition as a Means of Development Creativity of Teachers and Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 2, pp. 23-34. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_02_03.

Прежде чем рассматривать роль единства чувственно-эмпирического и концептуального познания в развитии креативности педагогов и студентов, определим понятия, содержащиеся в названии статьи.

Исходными являются понятия «чувственное» и «рациональное». В современной литературе они рассматриваются как познавательные способности человека, виды отражения действительности и его результаты [1, с. 194-230]. Чувственное познание связано с отражением действительности в виде ощущений, восприятий и представлений. Идентичным термину «чувственный» является термин «сенситивный» (с лат. – воспринимаемый чувствами). Понятие «чувственный» часто определяют как сентиментальный, чувствительный, сладострастный, интуитивный. Но эти явления, на наш взгляд, прямого отношения к чувственному в виде сенситивного не имеют. Под чувственным некоторыми авторами понимается не только сенситивная способность человека, но и эмоциональная чувствительность и даже волевая [10]. На наш взгляд, волевая чувствительность видом чувственности не является, т. к. воля – это способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели. Выделение же эмоциональной чувственности имеет определенные основания, т. к. имеет важное значение для педагогической деятельности. Поэтому есть основания для выделения в чувственном чувственно-сенситивного и чувственно-эмоционального. Чувственно-сенситивное – единственный канал, который непосредственно связывает человека с внешним миром и физиологическими процессами в его организме в форме индивидуальных конкретно-чувственных образов. При этом формы чувственного познания субъективны, а их содержание объективно, т. к. определяется внешним воздействием, а не сознанием. И в этом сила чувственного познания. Его ограниченность в том, что в этом случае человек (как и животное) привязан к конкретной ситуации. Поэтому на определенном этапе антропогенеза возникает мыслительная способность чело-

века или рациональное познание. Рациональное познание – это мышление, в котором опосредованно отражается то, что дано в чувственном познании. Благодаря языку мышление освобождается от привязанности сенситивных образов к среде и приобретает способность к свободе воображения, что становится предпосылкой целеполагающе-проектной деятельности – основы преобразующей деятельности человека.

Основной единицей мышления является понятие, которое в объектах отражает общее и существенное. В сенситивном же отражении, в отличие от понятийного, общее и единичное слиты, а существенное не отграничено от несущественного. Кроме того, мышление обладает способностью к познанию прошлого и будущего.

Но понятийное мышление не тождественно мышлению вообще, т. к. человек мыслит не только абстрактными понятиями, но и конкретно-чувственными образами. При сенситивном отражении постоянно применяются слова-понятия, т. е. словесные знаки, имеющие значение. Так, например, в суждении «Это дерево старое» все слова имеют значение. Поэтому при помощи слов человек имеет возможность не только описывать отдельный предмет, но и передавать о нем информацию другому человеку. Но чтобы этот другой человек понял смысл указанной информации, он должен владеть значением заключенных в ней слов. Все слова в указанной информации заключают как чувственно-сенситивный аспект, так и абстрактно-мысленный. Вследствие этого мышление – это оперирование и конкретно-чувственными образами, и понятийными.

Из сказанного следует, что чувственно-сенситивное отражение действительности осуществляется посредством абстрактного мышления, а последнее совершается на основе чувственного отражения, выступающего средством достижения результатов мышления.

Таким образом, в реальном человеческом познании чувственное и рациональное познание находятся в органическом един-

стве. Их единство выражается во взаимоположении и взаимопроникновении друг в друга: 1) рациональное пронизывает содержание чувственного познания; 2) реализация рационального познания осуществляется посредством использования чувственного познания в качестве средства получения своего результата. Результат рационального познания – знание. А знание – это субъективное отражение человеком в знаковой форме предметов реального мира, их отношений и свойств и его результат. Сами по себе чувственные образы знаниями не являются. Если чувственные образы вербализуются на обыденном уровне, то имеет место рациональное обыденное сознание. Если же чувственные образы формируются сознательно, т. е. на основе определенных теоретических представлений, то имеет место эмпирическое познание, являющееся уровнем научного познания или одной из его форм.

В настоящее время в философской и науковедческой литературе (в т. ч. в педагогических исследованиях) эмпирическое познание обычно соотносится только с теоретическим познанием. Но такая оппозиция, на наш взгляд, была верной лишь в то время, когда научные знания в практической деятельности еще не использовались (примерно до середины XVIII в.). Однако ситуация коренным образом изменилась, когда научные знания стали использоваться на практике. Но теоретические знания на практике непосредственно использоваться не могут, т. к. они являются абстрактными, а практика имеет чувственно-предметную природу. Поэтому для использования теоретических знаний возникли два новых вида специализированного познания – нормативно-оценочное и проектное. Если научно обоснованные нормы – критерии объективных оценок, то научно обоснованные проекты – это идеальные образы желаемых новых будущих объектов или их состояний и путей их достижения. Все три выделенных вида познания и знания мы предлагаем обозначить термином «концептуальное» (он произведен от термина «концепт», что в переводе с латинского означает «умственный образ, общая мысль, понятие»). Термин же «рациональный» для этих целей не вполне подходит, т. к. он включает в себя и мышление на обыденном уровне. Но концептуальное познание (и знание) – это одновременно и рациональное.

Виды концептуального познания выступают и как его уровни.

Первый уровень – теоретическое познание. Его специфика состоит в познании сущности объектов в процессе предметного познания («Что есть человек?» «Какова природа Солнца?» и т. д.). Главные задачи

теоретического познания – объяснение явлений действительности и прогнозирование их будущего, а основные результаты – понятия, принципы, теории, научные картины мира, прогнозы.

Второй уровень концептуального познания связан с нормативно-оценочным познанием. Норма – это узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-нибудь [12]. «Социальные нормы – исторически сложившиеся или установленные каким-либо образом стандарты деятельности, соблюдение которых выступает для индивида и группы необходимым условием их подчинения социальному целому; в системе социальных норм фиксируются определенные критерии этого целого. Всякая система социальных норм предполагает наличие: 1) определенных общественно значимых стимулов деятельности; 2) образцов или правил «нормального» для данной системы поведения или обозначения границ его допустимых вариантов; 3) санкции за отклонение от нормативной системы. Указанные моменты составляют основы социального контроля в любом общественном целом» [16]. Существуют также и индивидуальные нормы, которые по содержанию с социальными нормами могут как совпадать, так и не совпадать. Нормы являются продуктами нормотворческой деятельности и выступают критериями оценки значимости тех или иных процессов и явлений для удовлетворения потребностей субъекта. При этом оценка может быть и неосознанной, чисто эмоциональной (например, «мне это нравится» или «мне это не нравится» и т. д.) и осознанной. В неосознанной оценке просто фиксируется то, что в окружающем мире и в нас самих нас удовлетворяет или не удовлетворяет, но без обоснования, без ответа на вопрос «почему?». В осознанной же оценке всегда дается обоснование того, почему нас в объектах что-то удовлетворяет или не удовлетворяет. Особенность концептуальной оценки состоит в том, что она всегда опирается на знание норм, образцов, идеалов специализированного сознания (нравственного, правового и т. д.). При этом и разработка научных норм этого сознания и использование их в качестве критериев оценки всегда опирается на результаты эмпирического познания, на факты.

Третий уровень концептуального познания – проектное познание. Это познание связано с мысленно-конкретным ответом на вопрос о том, как необходимо взаимодействовать с теми или иными реальными объектами (или с объектами-субъектами) и в каких условиях, чтобы достигнуть определенных целей и удовлетворить необходимые потребности. Конечный продукт про-

ектной деятельности – проект, проектное знание в виде системы идеальных мыслеобразов о том, чего человек хочет достигнуть, ради чего, как, где и когда. Проектное познание, как и теоретическое, и нормативно-оценочное, чтобы быть результативным, всегда должно опираться на результаты эмпирического познания, на достоверные факты. Трех формам концептуального познания соответствуют специфические виды понятий: а) теоретическому уровню соответствуют понятия, которые отражают в явлениях общее и существенное; б) нормативно-оценочному познанию соответствуют понятия-нормы, отражающие в деятельности человека должное – требование обязательно следовать в ней определенным нормам; в) проектному познанию соответствует понятие «идеи» (образы нового), на основе которых строятся проекты будущего в любой человеческой деятельности общества. От понятия «идея» производно понятие «идеальное», отражающее не то, что существует в действительности, а то, что в ней возможно благодаря деятельности человека.

Противоположностью концептуального познания является чувственно-эмпирическое познание. Под чувственным познанием здесь понимается сенситивно-мысленное познание, которое является результатом вербализации субъектом деятельности результатов живого созерцания им предметов реального мира. Добавление к термину «эмпирическое» и термина «чувственное» связано с тем, что субъекты всех видов концептуального познания опираются не только на эмпирическое знание, но и на сенситивно-мысленное знание. Единство чувственно-эмпирического и концептуального познания, как принцип, имеет для педагогической практики принципиальное значение. От педагога он требует любые концептуальные знания (и прежде всего теоретические) передавать студентам в единстве с чувственно-эмпирическим материалом, (т. е. знание о сущности объектов в единстве с представлениями об их являющейся стороне).

В педагогической литературе термин «чувственно-эмпирическое познание» и его результаты (гносеологические образы, непосредственно отражающие объекты познания) не используются. Вместо него употребляется термин «наглядность», который отождествляется с чувственным познанием. Но в образовании в качестве средств наглядности также используются и факты эмпирического познания, которые добываются, в том числе, и посредством концептуального теоретического познания.

Термин «наглядность» обычно используется в двух значениях: а) как опора в процессе обучения на дидактический принцип

«наглядности», согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися; б) как использование на занятиях специальных средств обучения [11].

К средствам наглядности относятся: яркие примеры, научные факты и факты из жизни педагога и студентов, схемы, графики, иллюстрации, ТСО, лабораторно-практические работы, аудиовизуальные средства, мультимедиа и др.

К функциям наглядности мы относим обеспечение им: 1) понимания значения абстрактных знаний (например, научных понятий); 2) понимание личностного смысла научных знаний; 3) формирование умений использовать научные знания в качестве методов своей познавательной и практической деятельности; 4) контроль педагогом и студентом степени усвоенности концептуальных знаний и умений их использовать в своей деятельности.

Следует особо отметить, что наглядность – это не только средство развития креативности педагогами у студентов, но и средство ее саморазвития у самих педагогов и у самих студентов.

Наглядность в образовании – это практическое воплощение идеи единства чувственно-эмпирического и концептуального познания, выполняющего функцию развития креативности педагогов и студентов.

Передаваемое педагогами студентам знание, в котором органически соединено знание концептуальное и чувственно-эмпирическое, мы предлагаем обозначить термином «живое знание», а передаваемое одно концептуальное знание, в отрыве от чувственно-эмпирического, обозначить термином «мертвое знание». «Живое знание» – это знание, которым обеспечивается понимание студентами значения концептуального знания. Создание педагогом текстов лекций, в которых производится «живое знание» и передается студентам, является творческим процессом, т. к. он строится на основе единства, гармонии чувственно-эмпирического и концептуального знания. А творческий характер деятельности педагога – основное средство развития креативности как педагогов, так и студентов.

Если же педагог передает студентам одно только, например, теоретическое знание, т. е. знание о сущности объекта познания, то тогда это знание отрывается от его чувственно-эмпирических представлений, т. е. от его являющейся стороны, и студенты, как правило, не понимают того, о чем в лекции педагога идет речь. А непонимание ведет к потере интереса к лекции. Но **«чего вы не понимаете, – отмечал немецкий поэт и мыслитель И. В. Гете, – то не принадлежит вам».**

Необходимо отметить и следующее: как нельзя педагогу в своей деятельности отрывать концептуальное знание от чувственно-эмпирического, так нельзя и перегружать ее чувственно-эмпирическим материалом, пусть даже очень интересным, в ущерб концептуальному знанию. Объясняется это, во-первых, тем, что использование чувственно-эмпирического материала в процессе передачи концептуального знания студентам выступает только средством его усвоения ими, во-вторых, творческое развитие студентов происходит прежде всего благодаря усвоению концептуального знания.

Сказанное выше – это первая задача, которую педагог решает при использовании принципа единства чувственно-эмпирического и концептуального познания. Она связана с обеспечением понимания студентами значения передаваемого им концептуального знания. Вторая задача связана с раскрытием для студентов личностного смысла этого знания, т. е. с ответом на вопрос: «Зачем это знание необходимо студентам в их жизни?» Или, по-другому: «В чем ценность концептуального знания для каждого студента?» Ответ на эти вопросы: «Ценность концептуального знания в жизни человека состоит не только в том, что оно способно выполнять функцию описания и объяснения явлений действительности (просвещения), но и в том, что оно способно выполнять методологическую функцию, т. е. выступать как методом познания, так и методом практической деятельности». «В чем ценность усваиваемого студентами концептуального знания (например, в виде научных понятий)?» **«В том, что они, заключая в себе истинное знание, выступают методами познания и практического преобразования как внешнего мира, так и самих студентов».** Но использование знания в качестве метода деятельности возможно только при наличии у ее субъекта умения его использовать. Умение – это усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый сознательно усвоенными знаниями. Поэтому научное знание, только используемое посредством умений субъекта деятельности, становится знанием-силой. И это отмечали деятели культуры в разные эпохи. **«... Самым главным признаком знания человеком, достигшим совершенства, является умение быстро пользоваться знанием»** (Эпикур, греческий философ. 341–210 до н.э.). **«Науку часто смешивают со знанием. Это глубокое недоразумение. Наука есть не только знание, но и сознание, т. е. умение пользоваться знанием»** (В.О. Ключевский, русский историк. 1841–1911).

Поэтому третья задача педагога в своей

лекции, раскрыв значение того или иного понятия и его личностный смысл для студентов, привести один или два примера, которые должны наглядно продемонстрировать студентам то, что представляет собой умение использовать какое-либо понятие, например, наук о человеке, в его методологической функции. Так, скажем, преподаватель может рассказать о самопознании своего темперамента. Усвоив теоретическое знание о четырех видах темперамента (каждый из них характеризуется главным образом быстротой возникновения чувств, их силой и особенностями движения человека) и опираясь на их признаки, он определенное время вел за собой наблюдения и пришел к выводу, что у него темперамент холерический. Тем самым преподаватель перед аудиторией, с одной стороны, продемонстрировал умение использовать теоретическое знание в его методологической функции, а с другой – то, что единство знания теоретического и чувственно-эмпирического позволяет творчески ответить на вопрос о том, каков у него темперамент, и тем самым сделать очередной шаг в развитии своей креативности.

Наконец, педагог должен передать студентам также и знание о том, что все понятия наук о человеке – это не только методы научного самопознания человеком самого себя, но и методы научного познания каждым человеком других людей.

Следует учитывать и то, что чувственно-эмпирический материал также выступает средством доказательства истинности различных концептуальных положений науки и своеобразным инструментом контроля степени усвоения знаний студентами. Если студент для иллюстрации того или иного концептуального положения может привести конкретный пример или проанализировать конкретный факт, который приводит ему педагог, то это является показателем того, что значение соответствующего знания он понимает. Если же студент этого сделать не может, то значение знания он не понимает, т. е. усвоил его не сознательно, а только механически запомнил. Таким же способом педагог может проверить способность студента использовать то или иное понятие в его методологической функции. Но педагог не должен ограничиваться только использованием принципа единства чувственно-эмпирического и концептуального познания в качестве методологического средства организации своей образовательной деятельности. Он также должен вооружить студентов знанием об этом принципе и научить их пользоваться им. В этом случае принцип единства чувственно-эмпирического и концептуального

уже выступает в качестве средства когнитивного воспитания студентов, формирования у них методологической культуры.

Научиться использовать то или иное концептуальное знание – значит овладеть соответствующим ему методом. А это требует выработки в процессе самовоспитания посредством упражнений адекватного ему когнитивного или практического умения. Именно через умения у человека формируется методологическая культура, т. е. способность использовать знания в своей деятельности. На наш взгляд, понятие «методологическая культура» по своему содержанию фактически совпадает с понятием «компетентность» (с лат. – принадлежность по праву) Компетентность означает, что человек понимает значение какого-либо знания и умеет его использовать в своей деятельности.

Таким образом, научные знания становятся для студента действительной (реальной) ценностью при следующих условиях: 1) если он понимает содержание, значение того или иного научного знания; 2) если он понимает личностный смысл этого знания, состоящий в том, что оно способно выполнять функцию метода решения собственных проблем; 3) если он способен использовать (владеет умением) научное знание в его методологической функции.

При этом осознание педагогами и студентами того, что понятия всех наук о человеке способны выступать методами научного самопознания педагогами и студентами самих себя и других людей, на наш взгляд, приведет к кардинальным изменениям в образовании. Это выразится в том, что: 1) используя понятия наук о человеке в самопознании, студенты будут лучше усваивать содержание самих этих понятий. Связано это с тем, что их использование в самопознании в методологической функции выступает в виде особой «практики», которая в указанном отношении играет не меньшую роль (если не большую), чем собственно вузовская практика; 2) понятия наук о человеке выступают также методологическим средством научного познания других людей, что диктуется жизненной необходимостью строить с ними нормальные отношения; 3) самое же главное состоит в том, что самопознание каждого человека и его результат – научное знание о себе – основа его разносторонней продуктивной самореализации. (А для абитуриентов и студентов проблема номер один – правильное самопознание своего профессионального призвания).

Вследствие сказанного, на наш взгляд, в центре внимания на семинарах всех учебных дисциплин по человекознанию должно находиться не выяснение содержания тех или иных понятий в виде воспроизведения

того, как их определял педагог или как они трактуются в литературе (это само собой разумеющееся), а вопросы самопознания студентов посредством использования понятий наук о человеке в качестве его методов. Если самопознание студентов в вузе будет реализовано, то оно превратится в одну из основных форм в их учении воплощения идеи единства концептуального и чувственно-эмпирического познания. Основными методами последнего являются самонаблюдение и самоэксперимент. Именно поэтому реализация предложенной нами идеи – неиссякаемый источник творчества студентов и развития их креативности.

Все сказанное, на наш взгляд, требует переосмысления природы образования. В настоящее время самое распространенное определение образования следующее: **«процесс освоения человеком в условиях образовательного учреждения, либо посредством самообразования, системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений»** [15]. Но каково предназначение образования в обществе, в его определениях обычно не указывается. На наш взгляд, **«Образование – это освоение человеком знаний, умений и опыта познавательной и практической деятельности с целью самопознания и построения на этой основе продуктивной разносторонней самореализации»**. Ведь каждый человек, начиная с определенного возраста, и независимо от положения, занимаемого в обществе, и практически до конца своей жизни, все время вынужден себе отвечать на следующие вопросы: «Чего я хочу?», «Что я могу?» и «Что я должен делать?» Разумеется, он одновременно должен отвечать и на вопросы: «Чего я не хочу?», «Чего я не могу?» и «Чего я делать не должен?» А процесс ответов на эти вопросы и его результат – это самопознание. К великому сожалению, это явление в обществе до настоящего времени не осознается ни педагогами, ни субъектами управления образованием. Поэтому в системе образования обучающихся научному самопознанию никто не учит. Да и как учить, если в настоящее время в обществе научная концепция самопознания личности отсутствует. А то учение о нем, которое культивируется в современной отечественной психологии, – непродуктивно, т. к. базируется не на научном самопознании, а на обыденном [см. подр.: 8]. Вследствие этого потери общества огромны. Для примера достаточно сказать, что значительное количество абитуриентов по причине незнания себя поступают в вузы не

по призванию, а в силу воздействия многих других факторов (воздействие родителей, престижность вуза и его близость к месту жительства, за компанию с другими и др.). Но главная беда в том, что такие абитуриенты, поступив в вузы, учатся в них только ради диплома, а закончив вуз, как правило, работают не по специальности. Вследствие этого огромные ресурсы общества, которые выделяются на образование, уходят в песок.

В педагогической практике, наряду с чувственным в виде сенситивно-мысленного, существенную роль, как отмечалось, играет и эмоциональная чувственность. В речи педагога она выражается в интонации. **«Интонация – это манера и тон произношения, слова, выражающие какие-нибудь чувства, отношение говорящего к предмету речи»** [14]. А чувства – это непосредственная форма оценочного познания.

Действенность речи педагога на студентов значительно увеличивается, если единство чувственно-эмпирического и концептуального в ней сопровождается его позитивной эмоциональностью, в которой выражается его убежденность в истинности тех знаний, которые он передает студентам, в их значимости для них, а также уверенность в том, что студенты эти знания способны усвоить. В этом случае педагог воздействует не только на разум студентов, но и на их чувства, душу. Лекция же педагога, даже содержащая чувственно-эмпирическую составляющую, но читаемая монотонно, т. е. однообразно по тону, интонации, обычно вызывает скуку и утомляет.

Перед автором этой статьи в свое время встал вопрос: «Как сохранять в лекции эмоциональность, если ее читаешь многократно в разных аудиториях?» Ответ: 1) перед каждым чтением одной и той же лекции каждый раз к ней готовиться столько времени, сколько его требуется для чтения студентам; 2) каждый раз в текст лекции вносить «новации», пусть даже маленькие.

Принцип единства чувственно-эмпирического и концептуального познания является также принципом самообразования студентов. С нашей точки зрения, **«Самообразование – это сознательная, самоуправляемая, репродуктивно-познавательная деятельность личности, направленная на воспроизводство (освоение) знаниевого опыта общества с целью удовлетворения его лично и общественно значимых потребностей»** [2, с. 37].

Усвоив знание об указанном принципе, студент сам должен воспитать у себя потребность, привычку постоянно использовать его в своей познавательной деятельности (в теоретическом, оценочном и проект-

ном познании). Поэтому, потребляя в ходе слушания лекции, самостоятельного изучения научной литературы и других форм образовательной деятельности концептуальные знания (понятия, принципы, научные законы, нормативные знания и т. д.), студент должен регулярно соединять его со своим жизненным опытом. Опыт вообще – результат взаимодействия человека и мира и передается от поколения к поколению. Опыт отдельного человека – результат его взаимодействия с миром и самим собой. Он включает его сенситивный опыт, эмоциональный, знаниевый и опыт познавательной и практической деятельности.

Соединение студентом концептуального знания со своим сенситивно-мысленным опытом обеспечивается осознанием им значения нового для него концептуального знания. Осознание значения этого знания выступает как его понимание. Понимание – это не только когнитивный процесс постижения значения новых знаний, но и его результат [о понимании см.: 9]. Понимание усваиваемых студентом знаний может быть успешным и безуспешным, быстрым и медленным, а результат понимания (самотолкование значения) может быть правильным и неправильным, глубоким и поверхностным, полным и неполным. Первым шагом в процессе понимания студентом того или иного непонятого ему значения абстрактного знания является подведение под него чувственно-мысленных или эмпирических представлений, выражаясь образно, «одевание» абстрактного знания в форму этих представлений. И этот процесс есть не просто механическое действие, а всегда в определенной мере процесс творческий, т. к. ведет к воссоединению в сознании субъекта познания сущности объектов с их являющейся стороной.

В свете сказанного трудно согласиться с утверждением, что иллюстративно-объяснительное обучение, господствующее в современной традиционной школе, опыта творческой деятельности у учащихся не формирует [13, с. 204-205]. Формирует, но явно недостаточно, если соединение концептуального и чувственно-эмпирического имеет место только в деятельности педагогов (и то не всегда) и отсутствует в самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Далее. Понимание студентом непонятого ему значения знаний также достигается их соотношением с ранее уже осмысленным значением знаний, т. е. путем перевода непонятных ему знаний на язык собственных понятных значений определенных знаний.

Таким образом, посредством самостоятельного соединения студентом концептуального знания с чувственно-эмпирическим знанием между ними достигается относи-

тельная гармония и у него формируется система «живого знания». Понимание значения знаний – необходимое, но недостаточное условие понимания концептуального знания. Кроме понимания студентом значения знаний им, как отмечалось, также должен быть понят, осознан личностный смысл этих знаний. В «Толковом словаре русского языка» (М., 1999) слова «значение» и «смысл» определяются друг через друга, т. е. отождествляются. Мы исходим из того, что содержание научных понятий следует фиксировать термином (словом) «значение», а под смыслом мы будем понимать индивидуальное значение слова, выделенное из объективной системы связей: оно состоит из тех связей, которые имеют отношение к данному моменту и к данной ситуации. Например: слово «уголь» имеет одно значение, а его смысл для геолога, художника или домашней хозяйки является разным [1, с. 221]. Поэтому «личностный смысл» понятий следует понимать как их ценность для человека. Личностный смысл усваиваемых студентом понятий состоит, во-первых, в том, что они открывают студенту тот мир, в котором он живет, во-вторых, все научные понятия способны выступать методами познания тех явлений, существование которых они отражают, а также методами решения его практических задач.

Вывод. Личностный смысл научных знаний состоит в осознании их ценности для целесообразной организации (регуляции) своей жизнедеятельности. Но чтобы убедиться в этом, студент должен сам привести пример использования какого-либо научного понятия в качестве метода познания. Например, использовать понятие «совесть» в качестве метода самопознания. Поскольку концептуальное самопознание возможно только посредством чувственно-эмпирического самопознания (использования метода самонаблюдения), то из этого следует, что как постижение значения понятий, так и выявление их личностного смысла возможно только посредством соединения концептуального и чувственно-эмпирического познания. Существенно отметить и то, что в этом процессе у студентов вырабатывается умение использовать научные знания в их методологической функции, а также то, что соединение концептуального знания с чувственно-эмпирическим на практике является также средством проверки знания на истинность, так как практика выполняет функцию критерия истины. Убеждение же студента в истинности какого-либо научного знания одновременно является и убеждением в ценности этого знания для своей жизни и готовности постоянно использовать его в ней.

Истинные знания сами по себе являются ценностью только для общества. Для того чтобы они стали ценностью для студентов, ими должна быть осознана их ценность для своей жизни. Поэтому определяющая роль в отношении студентов к своей образовательной деятельности принадлежит их оценочному познанию на рациональном и иррациональном (эмоциональном) уровнях. Объясняется это тем, что ценностным познанием студентов обуславливаются их мотивы к своей деятельности, а мотивы неотделимы от чувственной эмоциональности. Видимо, можно выделить три группы мотивов студентов: 1) непосредственно побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях студентов (положительных и отрицательных). Их источники: привлекательная личность педагога; яркое, интересное преподавание; желание получить от педагога похвалу; страх перед педагогом; боязнь получить отрицательную отметку; страх лишиться стипендии или быть отчисленным из вуза и др.; 2) перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании ценности знания в жизни вообще и в той или иной учебной дисциплине в частности; ожидание в перспективе награды (например, получение диплома с отличием); развитие чувства долга, ответственности; 3) интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на переживании чувства удовлетворения от самого процесса учебно-познавательной деятельности; от интереса к знанию, любознательности; от стремления к расширению культурного уровня, к овладению определенными умениями; от увлеченности самим процессом решения учебно-познавательных проблем или проблем в своей научной работе, т. е. процессом поиска истины.

Изменение отношения студентов к учению всегда предполагает изменение их ценностного отношения к знанию, уяснение его личностного смысла, т. е. того, зачем мне нужно усваиваемое в процессе обучения знание.

Таким образом, соединение студентом концептуальных образов сознания с чувственно-эмпирическими – показатель того, что его обучение является творческим, т. к. он овладевает «живым знанием». «Живое знание», отметим еще раз, – это знание, значение и личностный смысл которого студент понимает и умеет его использовать в своей познавательной и практической деятельности. «Живое знание» также предполагает веру (уверенность) человека в его истинности (этот вопрос автором будет рассмотрен в следующей статье, специально посвященной вере и сомнению и их соотношению в педагогическом образовании).

Владение «живым знанием» у каждого

студента формирует познавательную открытость к миру и самому себе, способность целостно воспринимать конкретные жизненные ситуации, живость, гибкость и образность мышления, а также неумную любознательность. Поэтому каждый студент, став специалистом, должен сохранить и постоянно развивать великий дар детства – дар «Почемучки». Существенно отметить и то, что достижение студентами в своем сознании относительной гармонии между концептуальным познанием и чувственно-эмпирическим – важнейшая предпосылка формирования у них высокой чувствительности к явлениям природного и социального миров, т. е. предпосылка эстетического самовоспитания, а также эмпатии (с греч. – сопереживание).

Если же концептуальное знание студентом усваивается без соединения с чувственно-эмпирическим, без опоры на жизненный опыт, то такое знание является «мертвым знанием», формальным. Значение этого знания студентом, как правило, не понимается, т. к. оно обычно усваивается только посредством памяти, механического заучивания, зубрежки. Но **«знать назубок**, – как отмечал французский мыслитель М. Монтень, – **еще не значит знать**». И самое главное состоит, пожалуй, в том, что «мертвое знание» никогда не может быть применено на практике, т. к. практика имеет предметно-чувственную природу, а «мертвое знание» от чувственно-эмпирического знания оторвано. Поэтому в структуре сознания оно представляет собой просто балласт.

Наблюдение автора за вузовскими студентами свидетельствует, что очень много концептуальных знаний усваивается ими формально, т. е. без понимания их значения. Думается, что причины этого явления кроются, прежде всего, в том, что практически все преподаватели требуют, чтобы студенты овладели всеми теми знаниями, которые они дают студентам по той или иной дисциплине. Но объем концептуальной информации, подлежащей усвоению студентами, как правило, достаточно значителен, и времени на соединение этой информации с их жизненным опытом у них, в силу многих объективных причин, чаще всего не хватает (удаленность вуза от местожительства, необходимость совмещать учебу с работой и др.). Кроме того, сами преподаватели нередко передают студентам абстрактное знание «голым», т. е. без «одевания» в чувственно-эмпирическую форму, и не объясняют им того, как им надо понимать то знание, которое они должны постоянно усваивать. Поэтому неудивительно, что обычно студенты намного больше знают того, что они понимают. **«Суть дела не в полноте знания, а в полноте разумения»** (Де-

мокрит, древнегреческий философ). **«Кто приобретает знания, тот видно обогащает память. Кто ими овладевает, обогащает ум»** (А. Г. Круглов, российский писатель). В связи с этим представляется, что целью зачетов и экзаменов в вузах должна быть не сама по себе проверка знаний студентов (например, четкая формулировка понятий), а понимание значения и личностного смысла знаний и умение продемонстрировать это на конкретных примерах.

Итак, мы рассмотрели роль единства чувственно-эмпирического и концептуального познания в образовательной деятельности педагогов и самообразовательной деятельности студентов в развитии их креативности. К числу важнейших факторов детерминации этого качества также относится научная деятельность педагогов и студентов и вузовская практика студентов. Т. к. возможности статьи рассмотреть эти вопросы подробно не позволяют, то мы отметим только следующее.

Единство чувственно-эмпирического и концептуального познания в научной деятельности вообще проявляется прежде всего в единстве эмпирического и теоретического познания. Эмпирическое познание всегда предполагает использование результатов теоретического познания, опоры на него, а значит, от него зависит, обуславливается им.

1. На основе существующих теоретических представлений осуществляется постановка целей эмпирического познания (наблюдения, эксперимента, опроса и т. д.), решается вопрос о том, что познавать в являющейся стороне объекта.

2. На этой же основе осуществляется классификация явлений (например, разделение студентов с точки зрения интро- и экстравертности).

3. На этой же основе осуществляется оценка, интерпретация эмпирического материала, фактов и отбор из них наиболее репрезентативных.

4. Теоретический язык используется также для описания эмпирического материала. Без опоры на теоретическое знание эмпирическое познание становится «слепым» и является не эмпирическим, а обычным, т. е. ненаучным.

В свою очередь, теоретическое познание должно опираться на результаты эмпирического познания, т. к. получение истинного теоретического знания без анализа эмпирического материала, опоры на факты, просто невозможно. Ведь цель теоретического познания – «извлечь», «добыть» из эмпирического материала информацию о сущности объекта познания. Если же на эмпирические данные не опираться, то тогда знание о сущности объектов можно только спекулятивно-умозрительным образом «изобрести». По-

этому неудивительно, что пренебрежение субъекта теоретического познания фактами неизбежно уводит его в мир спекуляции, схоластики.

Когда же появляются факты, с позиций существующей теории необъяснимые, то между эмпирическим и теоретическим познанием возникает противоречие, детерминирующее развитие научного познания. Здесь возможны три ситуации: 1) в результате анализа выявляется, что новые факты в существующую теорию «вписываются»; 2) новые факты требуют дальнейшего развития существующей теории; 3) новые факты требуют создания принципиально новой теории. Так, например, было в конце XIX – начала XX вв., когда открытие электрона, рентгеновских лучей, радиоактивности потребовало перехода от физики макромира к физике микромира.

Но в собственно научном познании в виде диалектики эмпирического и теоретического познания участие принимают и нормативно-оценочное, и проектное концептуальное познание. Например, оценке подвергается полученное знание с точки зрения его истинности, а разработка научного аппарата исследования всегда осуществляется посредством проектирования. Кроме того, нормативно-проектный характер имеют и разработанные педагогом или студентом, на основе проведенного исследования, практические рекомендации, нацеленные на реальное преобразование объекта исследования [5].

Таким образом, не только в образовательной деятельности педагогов и студентов, но и в их научной деятельности единство чувственно-эмпирического и концептуального проявляется в их взаимоположении и взаимопроникновении и вследствие этого имеет творческий характер, выступая фактором развития креативности тех и других.

Основополагающее значение для развития креативности студентов имеет обеспечение единства чувственно-эмпирического и концептуального познания в их учебной или вузовской практике. Суть вузовской практики состоит в формировании у студентов профессиональной субъектности в условиях самой профессиональной деятельности. Вузовская практика, как и практика вообще, представляет собой единство познания и практики.

На наш взгляд, в целостной вузовской практике студентов следует выделять диагностическую практику (обозначение этой деятельности терминами «ознакомительная практика» и «научная деятельность», на наш взгляд, является менее точным), которая по своей природе есть диагностическое познание. В целостном цикле управления

деятельностью, управленческое познание, как известно, включает: диагностирование, прогнозирование, проектирование (в виде целеполагания, планирования и моделирования) и выбор и принятие решения. Особенность диагностики состоит в том, что она: 1) есть исходный этап профессиональной деятельности; 2) нацелена на познание этой деятельности в данных условиях пространства и времени, т. е. в конкретной ситуации. Содержанием диагностики является описание указанной деятельности и оценка ее с точки зрения предъявляемых к ней нормативных требований, а при обнаружении ее несоответствий им – выявление в ней противоречий (проблем) и попытка выявить их причины.

Познание студентом «места» практики осуществляется посредством чувственно-эмпирического познания (путем использования метода наблюдения) и описания и оценки его концептуальным языком (понятиями теоретического познания и нормативного знания, которым владеет студент), а также теми знаниями, которые передает студенту руководитель его практики от «места» практики.

Диагностическая практика студентов является предпосылкой проведения ими производственной практики. Назначение диагностики – обеспечение студентами самих себя информацией, необходимой для осуществления прогнозирования и проектирования своей производственной практики.

Производственная практика реализуется через такие виды деятельности, как: самопроектирование, непосредственный процесс труда и включенное в него самоуправление. Самопроектирование реализуется посредством трех стадий: первая стадия – целеполагание, связанное с определением целей трудовой деятельности и средств их достижения; вторая стадия – самопланирование, представляющее собой определение пространственно-временных параметров взаимодействия студента с объектом труда и другими субъектами производственной деятельности. Оно связано с ответами на следующие вопросы: «Где будет осуществляться процесс труда?», «Когда?», «В течение какого времени?», «В каком темпе?» Результат самопланирования – предварительный индивидуальный план работы; третья стадия самопроектирования – самомоделирование, представляющее собой построение ряда вариантов проекта и выбор из них, на основе нормативного прогноза и мысленного эксперимента, оптимального.

За проектной деятельностью студентов следует собственно процесс труда, в котором в ходе взаимодействия студентов с объектом (или объекта с субъектом) проект ре-

ализуется, и производится полезный продукт. При этом проект, с одной стороны, выступает средством достижения в процессе труда целей, а с другой – средством самоуправления им. Самоуправление реализуется посредством следующих функций: самоорганизация процесса труда, самостимулирование, самоконтроль, самокоррекция и самооценка. Самооценка студентом процесса труда осуществляется от его начала и до завершения (на основе наблюдения за результатами труда и их соотношения с его целями). В случае необходимости в процесс труда вносится коррекция. Процесс труда самооценкой и завершается.

Таким образом, познание студентов в виде диагностирования и самопроектирования не только предопределяет процесс их труда, но через его самооценку все время опосредует его и завершается самооценкой конечных результатов. При этом самооценка результатов практики студентов также опосредуется оценкой их вузовскими руководителями и руководителями той организации, где студент проходит практику. В вузовской практике в обеспечении единства чувственно-эмпирического и концептуального познания и в развитии вследствие этого креативности студентов, на наш взгляд, принадлежит основная роль. Объясняется это тем, что осуществление этой практики зависит от результатов креативного развития студентов во всех предшествующих ей видах образовательной деятельности студентов: от результатов их взаимодействия с преподавателями; от результатов их самообразовательной деятельности и от результатов их научной деятельности. В вузовской практике результаты этих видов деятельности студентов в большей или меньшей степени интегрируются. Эта интеграция происходит в процессе обеспечения единства чувственно-эмпирического и концептуального познания в таких видах вузовской практики студентов, как диагностирование, самопроектирование и реализация проекта в реальном процессе труда.

Далее. Вузovская практика студентов выступает критерием истины. Если в этой деятельности студент достигает положительных результатов, то он окончательно убеждается в истинности тех или иных зна-

ний. Разумеется, студент в определенной мере может поверить в истинность научных знаний на лекциях, семинарах и на других занятиях (например, путем приведения примеров, логического доказательства, посредством экспериментов). Это дает ему определенные основания для уверенности в истинности полученных знаний, но этого недостаточно. В успешной же практической деятельности студенты предметно, наглядно, через самостоятельное получение положительных результатов убеждаются воочию в истинности научных знаний. А это вызывает у них чувство удивления («Смотри-ка, а ведь получилось!»), радости и оказывает значительное воздействие на усиление их мотивации к учебно-познавательной и научной деятельности. Студент на собственной практике убеждается в том, что научные знания – это действительно сила, то средство, использование которого способно ему, как будущему специалисту, обеспечить успех в жизни. У него также формируется понимание того, что его успешность, и не только в профессиональной деятельности, но и в жизни в целом, может быть обеспечена только посредством научных знаний. Студент убеждается и в том, что творческий характер как своей учебно-познавательной и научной деятельности, так и вузовской практики гарантируется только обеспечением в них единства чувственно-эмпирического и концептуального познания.

Далее. Вузovская практика также выступает критерием подготовки студентов к профессиональной деятельности, выражающемся в свободном владении необходимыми знаниями и в умении их использовать на практике или, говоря обобщенно, определяет уровень сформированности у них профессиональных и общепрофессиональных компетенций, т. е. готовность к творческой профессиональной самореализации.

Наконец, вузовская практика для студентов также выступает критерием правильности (истинности) выбранной ими профессии: если одни студенты еще больше убеждаются в правильности выбранной ими профессии, то другие, наоборот, еще больше убеждаются в ошибочности своего профессионального выбора [о вузовской практике студентов см. подр.: 4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, В. П. *Философия* : учебник / В. П. Алексеев, А. В. Панин. – М., 1997.
2. Байлук, В. В. *Человекознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как законы успеха* / В. В. Байлук. – Екатеринбург, 2012.
3. Байлук, В. В. *Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации* / В. В. Байлук. – Екатеринбург, 2016.
4. Байлук, В. В. *Научная деятельность студентов: системный анализ* / В. В. Байлук. – М., 2018.
5. Байлук, В. В. *О природе творчества (аналитико-синтетический подход)* / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 1.
6. Байлук, В. В. *О креативно-ориентированном профессиональном образовании* / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2.

7. Байлук, В. В. Самопознание и саморазвитие личности в их взаимосвязи / В. В. Байлук. – Екатеринбург, 2020.
8. Мещеряков, Б. П. Большой психологический словарь / Б. П. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М., 2003.
9. Мирошников, Ю. И. Чувственное сознание и язык / Ю. И. Мирошников, В. Н. Потёмкина // Ленинская теория отражения. Отражение и язык. – Свердловск, 1980.
10. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2003.
11. Ожегов, С. Н. Толковый словарь русского языка / С. Н. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1999.
12. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Слостенин, В. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шилов. – М., 1998.
13. Современный словарь иностранных слов. – СПб., 1994.
14. Словарь по социальной педагогике. – М., 2002.
15. Философский словарь. – Изд. 3-е. – Ростов-на-Дону, 2015.

REFERENCES

1. Alekseev, V. P., Panin, A. V. (1997). *Filosofiya* [Philosophy]. Moscow.
2. Bayluk, V. V. (2012). *Chelovekoznanie. Samoobrazovatel'naya i samovospitatel'naya realizatsiya lichnosti kak zakony uspekha* [Human Knowledge. Self-educational and Self-educational Realization of Personality as Laws of Success]. Ekaterinburg.
3. Bayluk, V. V. (2016). *Formirovanie gotovnosti budushchikh spetsialistov v vuze k professional'noi samorealizatsii* [Formation of the Readiness of FUTURE SPECIALISTS at the University for Professional Self-realization]. Ekaterinburg.
4. Bayluk, V. V. (2018). *Nauchnaya deyatel'nost' studentov: sistemnyi analiz* [Scientific Activity of Students: System Analysis]. Moscow.
5. Bayluk, V. V. (2020). O prirode tvorchestva (analitiko-sinteticheskii podkhod) [On the Nature of Creativity (Analytics-synthetic Approach)]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 1.
6. Bayluk, V. V. (2020). O kreativno-orientirovannom professional'nom obrazovanii [About Creatively Oriented Vocational Education]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2.
7. Bayluk, V. V. (2020). *Samopoznanie i samorazvitie lichnosti v ikh vzaimosvyazi* [Self-knowledge and Self-development of the Individual in Their Relationship]. Ekaterinburg.
8. Meshcheryakov, B. P., Zinchenko, V. P. (2003). *Bol'shoi psikhologicheskii slovar'* [Great Psychological Dictionary]. Moscow.
9. Miroshnikov, Yu. I., Potemkina, V. N. (1980). *Chuvstvennoe soznanie i yazyk* [Sensory Consciousness and Language]. In *Leninskaya teoriya otrazheniya. Otrazhenie i yazyk*. Sverdlovsk.
10. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. (2003). Moscow, IKAR.
11. Ozhegov, S. N., Shvedova, N. Yu. (1999). *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow.
12. Slastenin, V. A., Isaev, V. F., Mishchenko, A. I., Shilov, E. N. (1998). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow.
13. *Sovremennyi slovar' inostrannykh slov* [Modern Dictionary of Foreign Words]. (1994). Saint Petersburg.
14. *Slovar' po sotsial'noi pedagogike* [Dictionary of Social Pedagogy]. (2002). Moscow.
15. *Filosofskii slovar'* [Philosophical Dictionary]. (2015). 3rd edition. Rostov-on-Don.