

УДК 159.99:37.015.3

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

А. А. Полонников,

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии образования Института
психологии Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка;*

Д. Ю. Король,

*специалист научно-образовательной лабора-
тории психологии познавательных процессов
Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка;*

Н. Д. Корчалова,

*заведующий научно-образовательной лабора-
торией психологии познавательных процессов
Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка*

Поступила в редакцию 05.09.19.

UDC 159.99:37.015.3

THEORETICAL AND PRACTICAL RATIONALITIES IN THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL DIMENSION

A. Palonnikau,

*PhD in Psychology, Associate Professor of the
Department of Educational Psychology, Institute
of Psychology, Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank;*

D. Karol,

*Specialist of the Scientific and Educational
Laboratory of Psychology of Cognitive Processes,
Institute of Psychology, Belarusian State
Pedagogical University named
after Maxim Tank;*

N. Korchalova,

*Head of the Scientific and Educational Laboratory
of Psychology of Cognitive Processes, Institute
of Psychology, Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank*

Received on 05.09.19.

Концептуализация условий компетентностной подготовки студентов в педагогическом университете является основной задачей настоящей статьи. Утверждается, что недостаточная проясненность психолого-педагогических механизмов сложного взаимодействия теоретических и практических форм понимания, мышления и действия в профессиональном обучении становится серьезным препятствием выполнения требований новых стандартов высшего образования, на реализацию которых нацелены сегодня белорусские университеты. В центре рассмотрения помещен процесс интеграции теоретической и практической рациональностей, трактуемый не в терминах синтеза, а реципрокной реконтекстуализации, отменяющей действенность одной из доминирующих структур и устанавливающей приоритетность другой.

Ключевые слова: теоретическая (научно-исследовательская) рациональность, практическая (прагматическая) рациональность, коммуникативная функция рациональности, инструментальная функция рациональности, интеграция рациональных форм, триггерное семиотическое устройство.

The main idea of this article is conceptualization of settings of competence training of students in a pedagogical university. It is stated that vagueness of pedagogical-psychological mechanisms of the complicated interaction of theoretical and practical forms of understanding, thinking and action in professional training is becoming a serious obstacle for implementing the requirements of new higher education standards that Belarusian universities are currently aimed at putting into practice. The focus is made on the process of integration of theoretical and practical rationalities that is treated not in terms of synthesis but in terms of reciprocal recontextualization which withdraws the effectiveness of one of the dominant structures and establishes the priority of another.

Keywords: theoretical (research) rationality, practical (pragmatic) rationality, communicative function of rationality, integration of rational forms, trigger semiotic device.

Введение. Контекстом данной статьи выступает так называемый «прагматический» поворот человекознания, обнаруживший себя в последние десятилетия XX в. как обращенность к эффективности и продуктивности. Для используемой здесь трактовки образования особое значение имеют семиотические аспекты указанного поворота. Важным является тезис историков науки,

выводящий генез изменений из знаковой теории Чарльза Пирса, который в 1878 г. в статье «Как сделать наши идеи понятными» зафиксировал ключевое прагматическое положение: «наши понятия по сути являются правилами действий, и, чтобы прояснить смысл мысли, нужно только определить, какое поведение она способна произвести: и это является ее единственным значени-

ем» [1, p. 14]. Поворот в лингвистике, инициированный Пирсом, предстает как переключение аналитического внимания с семантики высказывания на его прагматику, что соотнобразуется с акцентом не столько на содержании сообщения, сколько на способе его реализации, то есть не на том «что» сказано, а на том, «как» это сделано. Или, как позднее заключил Г. М. Маклюэн, «Средство коммуникации есть сообщение» [2, с. 6].

Наглядным выражением прагматического поворота в современном образовании выступает компетентностный подход, поставивший во главу угла вопросы использования знания в образовательных, профессиональных и жизненных обстоятельствах. Энциклопедизм, долгое время считавшийся надежным показателем образованности, стремительно теряет свои позиции, уступая место методологическим и методическим умениям, способам ситуационной индивидуальной и групповой *самоорганизации*, *самореорганизации* и *самореабилитации*. Форму, придающую упорядоченность указанным способам ситуационного поведения индивида, условно назовем «рациональностью».

Изменение целевых установок образования стало серьезным вызовом образовательной системе, побудив ее к пересмотру своих системообразующих организационно-педагогических и ценностно-содержательных условий. Эта работа, идущая сегодня с переменным успехом в нашей стране, обнажила серьезную *концептуальную недостаточность* психолого-педагогических решений в области компетентностного подхода. Одним из свидетельств такой недостаточности стал конфликт теоретических и практических установок пользователя, поскольку для каждой из этих форм «характерен свой, отличный от других способ включения ... понятий в исследовательскую традицию, свой способ концептуализации» [3, с. 12]. На восполнение одной из психолого-эпистемологических концептуализаций компетентностного подхода направлена настоящая статья.

1. Функциональное различие структур научной и практической рациональностей. В современных когнитивных исследованиях образования, как нам удалось выявить, проблема рациональности рассматривается в двух конкурирующих парадигмах: синтетической и аналитической. Первая ищет основания в обобщении, вторая – в различении. Мы будем апеллировать к исследованиям второго типа. Так, например, немецкий методолог науки К. Кнорр-Цетина считает, что существенное отличие практической позиции

(в плане организации знания) от научно-исследовательской рациональности заключается в установке не на познание сущности вещей, а на конструирование фактов, в ходе которого применяется несколько «моделей» упорядочивания информации, правила обращения с которыми не совпадают с нормами взаимодействия с идеальными объектами науки, ориентированными на объективность познания. Работа исследователя «повидимому, является особенной в том смысле, что определение вещей, осознание проблем и т. д. приковано к объектам и их реакциям. В результате возникает диссоциация между исследователем и его объектом, создается разрыв между размышлением и исполнением, благодаря которому усилия по чтению реакций объектов и их учету играют решающую роль» [4, p. 175].

Тем самым К. Кнорр-Цетина указывает на радикальное отличие в способах функционирования научно-исследовательской и практической рациональностей, которое заключается: во-первых, в способах *темпоральной реализации* (исследовательское время симулянтно, практическое время сукцессивно); во-вторых, в характере *пространственной диспозиции* (объект исследования дистанцирован от исследователя, практический объект интерактивен, произведен от взаимодействия); в-третьих, в *телеологической ориентации* (познание нацелено на истину, установление глубинных связей изучаемого явления, практическое действие – на его эффективность, часто связанную с изменением состояния объекта).

Функциональное различие между научно-исследовательской и практической позициями проводит и методолог науки П. Фейерабенд, обративший внимание на разность вопросов «наблюдателя» и «участника». Для наблюдателя (исследователя) наиболее значимыми оказываются «внешние» связи объекта: вопросы историко-культурных истоков форм взаимодействия, законов и правил его анализа, действующие причинно-следственные связи. «Наблюдатель спрашивает: что происходит и что еще может произойти?» [5, с. 25]. Его вопросы соотнобразуются с теоретической исследовательской установкой, ориентированной на точное установление «истины момента», того, что есть на самом деле. Действие этой установки обусловлено недоверием к наблюдаемому, стремлением увидеть сущность за многомерностью эмпирических проявлений.

Особое значение для оформления теоретической установки имеет язык, использу-

емый наблюдателем: он обеспечивает исследователю специфическое видение, позволяет создавать научные факты, которые вне теоретической оптики теряют свое значение. Теория здесь действует в качестве «оптической метафоры», трансформирующей обыденное восприятие в направлении, диктуемом категориальным аппаратом теоретического языка. С этой точки зрения, наблюдатель не связан непосредственно с объектом – отношение с ним опосредовано эксплицитной или имплицитной объектной моделью.

Что же касается вопросов «участника», для него приоритетны прагматические контексты: он «спрашивает: что я должен делать? Должен ли я поддерживать взаимодействие? Должен ли я препятствовать ему? Или я могу просто забыть о нем?» [5, с. 26]; «Наблюдатель описывает жизнь, в которой сам не участвует (разве только случайно), участник же хочет устроить свою собственную жизнь и спрашивает себя, какую позицию он должен занять по отношению к факторам, пытающимся повлиять на нее» [5, с. 27].

Для участника причинно-следственные отношения не являются значимыми в момент его ориентации в ситуации. В некотором смысле его позиция аисторична или синхронична (в отличие от диахронной установки теоретика). В отношении позиции участника примером может служить аисторизм Фердинанда де Соссюра: «В шахматной партии любой позиции присуще то особое свойство, что она становится независимой от предшествующих событий; иными словами, становится не более или менее безразлично, а совершенно безразлично, каким путем возникла эта позиция. Поэтому зритель, который с самого начала следит за ходом партии, не имеет ни малейшего преимущества перед тем наблюдателем, который приходит посмотреть на партию в ее критический момент. Также никто не станет описывать позицию, смешивая то, что есть, с тем, что было, даже с тем, что было всего лишь десять секунд тому назад» [6, с. 99]. С этой точки зрения, практическая установка ситуативирована, синхронична, привязана к конкретным обстоятельствам действия.

Эта привязанность, в отличие от семиотизированной ситуации исследователя, в значительной степени исходно не концептуализирована и по сути дана в восприятии, то есть эмпирична. Здесь обнаруживает себя еще одно важное отличие – разнонаправлен-

ность научно-исследовательской и практической рациональностей. Если первая движется в направлении от концепции к фактам, признаваемым научными (верифицируемыми), то вторая – от фактов к их обобщениям. Отсюда высокая цена визуального фактора, способности перевода (перекодирования) чувственно воспринимаемых отношений в обобщения разного вида, обеспечивающие самоопределение практика.

Продолжая кантианскую линию на различение теоретического и практического разума, российский методолог В. С. Швырев указывает на такую особенность практической позиции, как ее «закрытость». Подчиненная идее целесообразности, она направлена на «определенный, заданный конечный итог, эффект» [7, с. 17]. Это обстоятельство характеризует практическую установку как финальную, побуждающую к игнорированию элементов ситуации, непосредственно не участвующих в конституировании действия. В свою очередь исследовательская позиция принципиально не завершена, открыта, поскольку результатом научного поиска часто становится перепроблематизация, переформулирование изначально определенной проблемы или корректировка исходных теоретических положений.

2. Интеграция практической и научной рациональностей в образовательном процессе. Интеграция – понятие теории систем, обычно трактуемое и как состояние связанности, единства прежде отдельных дифференцированных частей и функций системы, и как процесс развития системы, ведущий к объединению в целое ранее разнородных частей и элементов. Результатом такого рода взаимодействия становится возникновение новой системы, повышение уровня ее целостности и организованности. «При этом интегрированные элементы не являются простой суммой, поскольку интеграция предполагает конвергенцию, комбинацию, смешение, синтез и, в конечном счете, эмерджентность системы» [8, с. 76]. Как следует из приведенного определения, классический подход к интеграции характеризуется центрированностью, акцентом на новом уровне связанности и единства. При этом предполагается, что до начала процесса интеграции участвующие в нем элементы были диссоциированы и автономны.

Однако в образовании вследствие сложившегося его функционирования элементы рациональности, как правило, оказываются в нерасчлененном состоянии, что на уровне

студентов проявляется в «специфической слепоте», отсутствии чувствительности к различиям. Наши исследования, проведенные в магистратуре БГПУ в 2018/2019 учебном году, показали, что возникновению синкретических форм способствует как инерция сложившегося опыта обучения, так и используемые в учебном процессе структуры его регуляции (в частности, характер учебного задания) [9]. Мы полагаем, что интеграции элементов рациональности должна предшествовать учебная активность по структурированию и различению симбиотических элементов, которые в последующем могут стать содержанием разнокачественного комбинирования.

Особенностью сложившейся дискурсивной практики интеграции в образовании является и доминирующая в ней тенденция к интерпретации как установление единства содержания образования: «Интегративной по сути является реализация как внутрипредметных, так и межпредметных связей в педагогическом процессе, обоснованная всеобщностью и единством законов природы, а также целостностью восприятия субъектом окружающего мира» [8, с. 78]. В лапидарном выражении это звучит как «объединение в известных пределах, в одном учебном предмете, обобщенных знаний той или иной предметной области» [10, с. 15]. В этом случае внимание обучающегося и обеспечивающих его активность методических структур концентрируется преимущественно на объединении материала изучения, а то время как способы работы с материалом и когнитивные операции, вовлеченные в интегративный процесс, оказываются на периферии сознания сторонников образовательной интеграции. С этой точки зрения, предметно-содержательная ориентация образовательного процесса является одним из ключевых факторов, блокирующих развитие компетентностного подхода в обучении.

В практическом же залоге ключевыми являются *центробежные* способы действия, которые осуществляют участники учебного взаимодействия. Иными словами, интеграция происходит не в плане предметного содержания, хотя без него и невозможна, а в области когнитивных процедур и обстоятельств образовательного взаимодействия, или, как замечает польский психолог Р. Квашница, в инструментальном и коммуникативном планах [11, с. 11]. Схема взаимодействия рациональных форм представлена нами на рисунке.



Рисунок – Схема модели интеграции научной и практической рациональностей

Вопрос об их интеграции может быть обозначен несколькими пунктами.

Первый связан с обоснованием необходимости сохранения двух позиций в профессиональной психолого-педагогической подготовке. Мы полагаем, что предметное действие и коммуникация – два измерения образовательного функционирования. Они конституируют пространство самоопределения будущего специалиста. Однако было бы неверным определять эти измерения как гармонически взаимодействующие. Их стихийное единство не исключает неконтролируемого преобладания одной из рациональных линий в каждый момент жизнедеятельности индивида. На что указывает подробно описанный в социальной психологии «Парадокс Лапьера»: позиция индивида является собой определенный паттерн «поведения, предвосхищение, предрасположенность к конкретному действию в отношении сложившейся ситуации или, проще говоря, это обусловленная реакция на социальные стимулы» [12, р. 230]. В своей практической реализации действующий паттерн подчиняет себе процесс осознания ситуации, а не наоборот.

Второй касается образовательных обстоятельств, которые побуждают преподавателя производить различия рациональных форм. В связи с тем, что в конкретном учебном взаимодействии одна из них оказывается в доминирующем положении, она и есть интегрирующий фактор. В каждом случае присутствие возможностей содержит в себе напряжение выбора, соперничество за приоритет. В результате возникает ситуация позиционной дестабилизации, что на уровне студента выражается в редукции действия к его повседневной форме или отказу от самоопределения. Учитывая утверждение об эклектическом, симбиотическом состоянии рациональных форм участников образовательного взаимодействия, их относительную нечувствительность к противоречиям в понимании, мышлении и действии,

различение рациональных форм нельзя трактовать в терминах естественности процесса, но следует рассматривать как педагогическую задачу. Моделирование (заведомо конфликтное) ситуации различения составляет ее основное содержание.

Третий затрагивает вопрос об отношениях между обеими разновидностями рациональностей. Ответ на него соотносится с пониманием той работы, которую осуществляют данные рациональные формы. Одна из них связана с образовательной ситуацией как чувственно воспринимаемой. Другая носит интерпретативный характер, обусловленный интра- и интеркоммуникацией. Одна обращена к денотативной функции знака, вторая – к коммуникативной, одна реагирует на оперативное изменение ситуации и приспособление к ней, вторая действует в направлении ситуационной диверсификации и трансформации. Одна центрирована на субъекте и оформляет его присутствие в образовательных обстоятельствах, вторая децентрирована и подчинена контекстуальным требованиям. Одна является выражением позиции участника, не извлекаемой из интерактивных условий, вторая – наблюдателя, дистанцированного от непосредственной вовлеченности. В этой связи одна может быть трактована в терминах «присутствия», вторая – «отношения».

Четвертый определяет механизм (дез)интеграции рациональных форм, включая и само устройство этого механизма. Классическое решение вопроса интеграции строится по иерархической модели, согласно которой одна форма признается интегрирующей, а вторая интегрируемой. Традиция обучения обычно абсолютизирует одну из разновидностей теоретической рациональности, приписывая ей право нормирования ситуационного восприятия. В предлагаемой нами модели статус интегрирующей инстанции выступает предметом выбора и делегирования. Речь идет скорее о колебании между «эффектами присутствия» и «эффектами значения» [13, с. 16]. Участник ситуации и ее наблюдатель – разные функциональные позиции, которые может занимать индивид на основании включенности / исключенности. Функция соответственно рождает разность обязательств. Присутствие, согласно исследованиям Х. У. Гумбрехта, не обязательно выражается значением. Оно может быть не только неконцептуализированным, но и не символизированным в плане осознанности образа ситуации. Впрочем, нельзя игнорировать и то обстоятельство,

что можно обладать знанием о ситуации и быть косвенно включенным в нее. В последнем случае речь идет о позиции «включенного наблюдателя» (например, историка, зрителя в театре), свидетеля, придающего ситуации определенное значение.

Обсуждаемая модель предполагает не-континуальное отношение между двумя формами рациональности, отрицающее саму возможность преемственности между ними или постепенного перехода от одной формы к другой. Мы говорим о своего рода переключении или, на когнитивном языке, смене установки. Аналогией в данном случае может служить идея «скобочной модификации», перевода той или иной позиции в «состояние бездействия», исключенности [14, с. 71–72].

Заключение. Предлагаемая настоящим текстом к разработке модель обладает выраженной теоретической и практической значимостью. С точки зрения методологии образовательных исследований она обуславливает возможность переосмысления и во многом преодоления схемы автономности двух форм реальности, предложенной Э. Гуссерлем, основанную на идее наличия некоторой общей зоны релевантности предмета восприятия и предмета интерпретации в плане их взаимодействия. С точки зрения практики современного высшего образования речь идет о разработке семиотического «триггерного устройства¹», нацеленного на переключение внимания участников образовательного взаимодействия с одного режима функционирования рациональности на другой. Такого рода устройство становится ключевым фактором реализации ориентировочной основы профессиональной психолого-педагогической деятельности. Помимо этого, *практическим значением* обладает установление психолого-педагогических условий, обеспечивающих соответствующие пользовательские умения (компетенции) субъектов образования в условиях педагогической профессиональной подготовки.

При реализации предлагаемой модели интеграции научной и практической рациональностей преподаватели могут ориентироваться на выполнение следующих *рекомендаций*:

- при отборе и организации учебного материала исключить или минимизировать вероятность включения нерелефлексивного

¹ Триггер (англ. trigger – спусковой крючок) мы используем как компьютерную метафору, заимствованную нами из области искусственных интеллектуальных систем, где триггер выступает механизмом, «предчувствующим» появление тех или иных объектов в специальной точке. При их появлении триггер запускает определенный скрипт, команды и связанные с ними действия.

эклeктичeского смeшeния учeбного контeнтa, oтнoсящeгoся к рaзличным типaм рaциoнaльнoстeй;

- рaзрaбoтaть спeцифичeское учeбно-мeтoдичeское oбeспeчeниe для oсвoeния кaждoгo из типoв рaциoнaльнoстeй, oриeнтирoвaннoе нa их мaксимaльнoе рaзличeниe, a тaкжe oтдeльнo – для рeшeния зaдaчи их интeгрaции;
- в хoдe учeбнoгo взиaмoдeйствиa пeрeнeсти фoкyс пeдaгoгичeского внимaния с сoдeржaния выскaзывaний нa спoсoбы их oргaнизaции, oпpeдeляющe oтнoшe-

ния yчaстникoв с учeбным мaтeриaлoм, дpyгими yчaстникaми учeбнoй кoммyникaции, сaмими сoбoй;

- диффeрeнцирoвaть спoсoбы пeдaгoгичeского yчaстия при oсвoeнии кaждoгo из oсвaивaeмых типoв рaциoнaльнoстeй с пpиoритeтoм нa yстaнoвлeниe и yдeржaниe гpаниц рaциoнaльнoстeй (кoнтpольнo-экспeртнaя фyнкция пeдaгoгa), a тaкжe при рeшeнии зaдaчи их интeгрaции с пpиoритeтoм кoнстpyктивнo-кoмбинaтoрнoй aктивнoсти (фyнкция пoддeржки и aктивизaции кpeaтивнoсти).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bernstein, R. J.* The Pragmatic Turn / R. J. Bernstein. – Cambridge : Polity Press, 2010. – 263 p.
2. *Маклюэн, Г. М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн ; пер. англ. В. Н. Николаева. – М. : Жуковский : Канон-Пресс-Ц ; Кучково поле, 2003. – 464 с.
3. *Волков, В. В.* Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин. – СПб. : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
4. *Knorr-Cetina, K.* Objectual practice / K. Knorr-Cetina, Th. R. Schatzki, E. von Savigny // The Practice Turn in Contemporary Theory. – London : Routledge, 2001. – P. 175–188.
5. *Фейерабэнд, П.* Наука в свободном обществе / П. Фейерабэнд. – М. : АСТ, 2010. – 378 с.
6. *Соссюр, Ф. де* Заметки по общей лингвистике / Ф. де Соссюр ; пер. с фр. П. Б. Нарумова ; общ. ред., вступ. ст. и коммент. Н. А. Слюсаревой. – М. : Прогресс, 2000. – 280 с.
7. *Швырев, В. С.* Рациональность в спектре ее возможностей / В. С. Швырев // Исторические типы рациональности ; отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : ИФРАН, 1995. – Т. 1. – С. 7–29.
8. *Полянкина, С. Ю.* Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования / С. Ю. Полянкина // Интеграция образования. – 2013. – № 2. – С. 76–82.
9. *Полонников, А. А.* Читаям Витгенштейна [Электронный ресурс] / А. А. Полонников // Научно-методическое обеспечение магистерской подготовки инновационно-образовательного типа : материалы междунар. науч.-практ. дистанц. семинара, Минск, 14–15 мая 2019 г. – Режим доступа : https://bspu.by/moodle3/pluginfile.php/144277/mod_resource/content.pdf. – Дата доступа : 23.08.2019.
10. *Омельченко, С. В.* Понятие интеграции в учебном процессе / С. В. Омельченко // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 16. – С. 14–17.
11. *Kwaśnica, R.* Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej / R. Kwaśnica. – Wrocław : TWP we Wrocławiu, 2007. – 167 s.
12. *La Pièrre, R.* Attitude versus action / R. La Pièrre // Fishbein M., John N. Attitude Theory and Measurement. – N. Y., 1967. – P. 230–237.
13. *Гумбрехт, Х. У.* Производство присутствия: чего не может передать значение / Х. У. Гумбрехт ; пер. с англ. С. Зенкина. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – 184 с.
14. *Гуссерль, Э.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. – Т. 1. – 336 с.

RECEIVED

1. *Bernstein, R. J.* The Pragmatic Turn / R. J. Bernstein. – Cambridge : Polity Press, 2010. – 263 p.
2. *Maklyuen, G. M.* Poniimaniye Media: vneshniye rasshireniya cheloveka / G. M. Maklyuen ; per. angl. V. N. Nikolayeva. – M. : Zhukovskiy : Kanon-Press-Ts ; Kuchkovo pole, 2003. – 464 s.
3. *Volkov, V. V.* Teoriya praktik / V. V. Volkov, O. V. Kharhordin. – SPb. : Izd-vo Yevropeyskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2008. – 298 s.
4. *Knorr-Cetina, K.* Objectual practice / K. Knorr-Cetina, Th. R. Schatzki, E. von Savigny // The Practice Turn in Contemporary Theory. – London : Routledge, 2001. – P. 175–188.
5. *Feyerabend, P.* Nauka v svobodnom obshchestve / P. Feyerabend. – M. : AST, 2010. – 378 s.
6. *Sossyur, F. de.* Zametki po obshchey lingvistike / F. de Sossyur ; per. s fr. P. B. Narumova ; obshch. red., vstup. st. i koment. H. A. Slyusarevoy. – M. : Progress, 2000. – 280 s.
7. *Shvyrev, V. S.* Ratsionalnost v spektre yeye vozmozhnostey / V. S. Shvyrev // Istoricheskiye tipy ratsionalnosti ; otv. red. V. A. Lektorskiy. – M. : IFRAN, 1995. – T. 1. – S. 7–29.
8. *Polyankina, S. Yu.* Ponyatiye integratsii v kategorialnom apparate filosofii obrazovaniya / S. Yu. Polyankina // Integratsiya obrazovaniya. – 2013. – № 2. – S. 76–82.
9. *Polonnikov, A. A.* Chitayem Vygotskogo [Elektronnyy resurs] / A. A. Polonnikov // Nauchno-metodicheskoye obespecheniye magisterskoy podgotovki innovatsionno-obrazovatel'nogo tipa : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. distants. seminar, Minsk, 14–15 maya 2019 g. – Rezhim dostupa : https://bspu.by/moodle3/pluginfile.php/144277/mod_resource/content.pdf. – Data dostupa : 23.08.2019.
10. *Omelchenko, S. V.* Ponyatiye integratsii v uchebnom protsesse / S. V. Omelchenko // Vestnik YuUrGU. – 2006. – № 16. – S. 14–17.
11. *Kwaśnica, R.* Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej / R. Kwaśnica. – Wrocław : TWP we Wrocławiu, 2007. – 167 s.
12. *La Pièrre, R.* Attitude versus action / R. La Pièrre // Fishbein M., John N. Attitude Theory and Measurement. – N. Y., 1967. – P. 230–237.
13. *Gumbrecht, Kh. U.* Proizvodstvo prisutstviya: chego ne mozhet peredat znachenije / Kh. U. Gumbrecht ; per. s angl. S. Zenkina. – M. : Novoye literaturnoye obozreniye, 2006. – 184 s.
14. *Gusserl, E.* Idei k chistoy fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii / E. Gusserl. – M. : Dom intellektualnoy knigi, 1999. – T. 1. – 336 s.