



---

# ЧЕЛОВЕК. КУЛЬТУРА. ОБЩЕСТВО

---

УДК 130.2

## МЕТАПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

**Ю.В. АГАПОВ***Рязанский институт  
развития образования**e-mail: agarov-u@mail.ru*

В статье рассматриваются различные подходы к выделению метапредметных компонентов в составе современного содержания образования, усиливающих его общекультурную направленность. Обосновывается вывод о ведущей роли философии в формировании новой образовательной культуры, ориентированной на обеспечение метапредметных результатов образования.

Ключевые слова: культура, метапредметность, содержание образования, культура образования и образовательная культура, философия и образование.

---

Выделение и усиление роли метапредметного содержания с целью придания всему образовательному процессу большей общекультурной направленности является яркой приметой инновационных поисков как в мировом, так и отечественном образовательном пространстве, рассматривается как один из возможных эффективных вариантов реагирования и ответа на вызовы современности, кризисное состояние прежних способов построения образовательной практики и решения задач подготовки человека к непрерывному образованию и самообразованию. С того момента, когда достижение метапредметных результатов образования вошло в качестве обязательного требования в принятые версии отечественных Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (начиная уже с начальной школьной его ступени), а указания на общекультурные компетенции приобрели статус ориентиров в стандартах образования профессионального, возникли практически значимые затруднения, требующие решения ряда методологических и теоретических вопросов. Поскольку сами стандарты не содержат разъяснений по поводу ключевых понятий, имеющих отношение к метапредметному содержанию образования, формам и способам его освоения, месту, занимаемому в организации образовательного процесса, и при этом существуют различные подходы к их толкованию, можно выделить несколько основных вопросов, требующих методологического и теоретического решения. Прежде всего, необходимо определить, чем эти знания и связанные с ними умения должны отличаться по своему содержанию от обычных школьных или университетских академических дисциплин, в том числе учебных предметов гуманитарного цикла, включая и философию, в обычном традиционно преподаваемом их виде? Каковы источники формирования метапредметного содержания и какие функции оно должно выполнять в самом процессе образования, в том числе в процессе решения задач воспитания и развития репродуктивных и продуктивных мыслительных способностей, в формировании индивидуальных, субъектных и личностных качеств человека? И, нако-



нец, как с введением метапредметного содержания может и должна ли изменяться образовательная культура в целом: ценностные ориентации и онтологическая картина процесса образования и его результатов, теоретико-познавательные и общие эпистемологические представления его участников, методологические подходы и культура мышления, технологические нормы деятельности и взаимодействия педагогов и учащихся?

В поисках ответа на эти вопросы становится важным, каким образом выделяется значимое метапредметное содержание и при этом с какими преимущественными акцентировками: психологическими, педагогическими, методологическими, философскими, культурологическими, – а, следовательно, с каких позиций это делается и для решения каких образовательных задач. Так, сегодня можно выделить несколько наметившихся версий в трактовке и метапредметного содержания, и его связи с предметными содержаниями, и соответственно в понимании их места и значения в образовании в целом.

Первая из этих версий, «психологическая», представляет собой попытку продолжить и объединить основные концептуальные линии, предложенные в рамках отечественной школы культурно-исторической психологии, психологической версии теории деятельности и связанной с ними «концепции развивающего образования», идея которого была теоретически обоснована и развита в трудах Л.С. Выготского и получила дальнейшее развитие и модификации в концепциях учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в теории поэтапного формирования умственных действий и видов обучения, основанных на выделении различных типов ориентировочных основ действий, сформулированных в трудах П.Я. Гальперина и его учеников<sup>1</sup>. В основе такого подхода лежит общая идея формирования высших психических функций и развития личности в результате интериоризации индивидуумом культурного опыта, выработанного человечеством и усваиваемого в ходе «развивающего» обучения и воспитания с присущим им особым образом организованным продуктивным по типу мышлением. Наряду с получаемыми при этом эффектами развивающего обучения отдельным предметам предлагается также усилить роль общекультурной и собственно метапредметной составляющей за счет специально выделенной совокупности заданий, состоящей либо из специальных тренингов, дополнительно проводимых психологами, либо занятий, организуемых педагогами-предметниками на пригодном для этого материале, но направленных на создание условий для формирования «универсальных учебных действий» (например, связанных с разными типами смыслового чтения, общими приемами решения количественных задач, алгоритмами проведения эмпирических и теоретических исследований на материале и в рамках изучения различных отдельных учебных предметов). При этом выделяемое в качестве предлагаемой ориентировочной основы всех этих универсальных умственных действий содержание трактуется преимущественно как «психологическое». Остается непоясненным то, что в основании переведенных на психологический язык описаний структур и алгоритмов «универсальных учебных действий» должны лежать определенные философские различия, категории онтологического уровня, концепции герменевтики, гносеологии и общей эпистемологии, праксеологии как общей теории деятельности и управления, философско-культурологические основания концепций общения и коммуникации. Также как требуют прояснения и вопросы по поводу сложной взаимосвязи этого философского по своему уровню и характеру метапредметного содержания с собственно психологическими его интерпретациями и модификациями.

Другую версию выделения метапредметности в содержании образования предлагают сторонники педагогической концепции личностно-развивающего и продуктивного обучения в рамках предпринимаемых ими попыток обнаружить это особое содержание путем выделения фундаментальных констант, сведения о которых трактуются как традиционно распределенные «по учебным предметам – физическим, математическим, астрономическим...», а также с учетом того, что «не только в естествознании, но и в культуре, искусстве есть свои «столпы», которые характеризуют основы существования не только природного, но и культурного мироздания. Понятия числа, знака, буквы, звука, слова; золотое сечение в архитектуре и искусстве; ключевые процессы – происхождение, рож-

<sup>1</sup> Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – С. 15.



дение, движение, развитие; категории пространства, времени, мира, человека и т.п. – все это примеры метапредметного содержания, которые хотя и принадлежат определенной науке или учебному предмету, но выводят человека за его рамки к неким первоединым основам». При этом «с каждым метапредметным элементом связаны ключевые проблемы имеющие статус «вечных...»<sup>2</sup>. Можно заметить, что речь идет здесь о знаниях, категориях, знаках и символах, явно требующих понимания и интерпретации на философском и культурологическом содержательно-обобщенном уровне, но которые трактуются как принадлежащие определенным конкретным научным областям и соответствующим учебным предметам. Здесь обнаруживается характерная педагогическая позиция в отношении к универсалиям культуры, редуцирующая их к предметно-научным понятиям и категориям, принятым в естественных и гуманитарных науках, в других культурных практиках, заметим кстати, отнюдь не «вечных» и «бытийственных», но исторически меняющихся, иногда весьма кардинальным образом. В них, конечно, так или иначе могут быть воплощены и опредмечены определенные философского уровня и значения всеобщие онтологические, аксиологические, гносеологические категории, но это не значит, что здесь и само метапредметное содержание уже дано в его рефлексивно чистом и аутентичном виде. В действительности, выявление его требует не простого эмпирического обнаружения, а организации сложных процедур распределения и обращения к собственно философскому содержанию и философско-культурологическому его прочтению как продукта творчества в ту или иную историческую эпоху, под влиянием вполне определенного культурно-исторического типа рациональности, доминирующего методологического подхода, общего социального и культурного контекста.

В отмеченных выше версиях понимания метапредметности, ее, таким образом, либо пытаются обнаружить в самих научных и учебных предметах, либо за этими предметами, но без явного, прямого и непосредственного обращения к собственно философским и общетеоретическим культурологическим средствам репрезентации, либо она сводится к психологически акцентированной и технологически трактуемой инструментальной составляющей в самой учебной деятельности, распространяемой затем на любую деятельность, которая в заданных и проблемных ситуациях требует от человека развитых способностей к самоопределению и рефлексивной самоорганизации.

Третью версию, «методологическую», отличает осознанное выделение философских по своему уровню и основному содержанию различий, знаний и общих культурных способов их применения в рамках репродуктивных и продуктивных, или творческих, мыслительных процедур. Это содержание предлагается осваивать в ходе изучения специально конструируемых «метапредметов», к примеру, таких, как «Знание» и «Знак», «Задача» и «Проблема»<sup>3</sup>. Особое внимание уделяется усвоению различий формальной, диалектической и содержательно-генетической логики, обучению техникам схематизации и аналитической работы над пониманием текстов различных типов и видов, технологии организации собственного индивидуального и коллективного мышления во взаимодействии с процессами коммуникации, действия и их рефлексии. Однако при этом особо подчеркивается, что подлинным и предельным основанием построения всех этих мета-содержаний выступает общая теория деятельности и мышления или, точнее, «мыследеятельности» (ведущим разработчиком и основоположником которой признается Г.П. Шедровицкий) и схема которой, апробированная в ходе организационно-деятельностных игр, в значительной мере заложена в основу форм и методов организации метапредметных занятий и последующего использования их результатов педагогами и учащимися в ходе изучения обычных предметных дисциплин. Теория мыследеятельности избирательным образом ограничивает выбор и направление трансформации предназначенного для трансляции содержания, выделяемого и трактуемого в качестве собственно метапредметного, выражаемого при этом в специфическом языке, в том числе в

<sup>2</sup> См.: Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекосообразности // Вестник Института образования человека [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm> (дата обращения: 02.03.2012).

<sup>3</sup> См.: Громько Ю.В. Метапредмет «Проблема»: учеб. пособие для учащихся старших классов. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998.



особом языке схематических изображений, которые представляют известную трудность для людей, непосвященных и не принимавших близкого участия в так называемом методологическом движении и не знакомых на личном опыте с различными вариантами его репрезентации.

Сторонников четвертой версии объединяет, при всем разнообразии взглядов, общее стремление увязать выделение метапредметного содержания образования напрямую с философией и ее основными областями, интерпретировать его как слой культурного наследия, усвоение которого обеспечивает усиление общекультурной направленности всего образовательного процесса. Метапредметное содержание непосредственно увязывается с усвоением знаний, выраженных в аксиологических, онтологических, гносеологических, эпистемологических и праксеологических категориях, и с формированием умений эти знания применять как в самой образовательной, так и в любой другой сфере человеческой деятельности. По своему функциональному назначению метапредметное содержание призвано обеспечивать общую ориентацию в вопросах устройства мира, процесса познания, в системах ценностей и идеалов, в различных методологиях организации познавательной и практической деятельности. При этом подчеркивается, что обычная традиционная практика преподавания философии или ее отдельных дисциплин, в том числе в виде этики, логики, и т.д. не в состоянии решать проблемы формирования метапредметных общекультурных компетенций, но требует серьезных изменений как в содержании такого рода учебных предметов (а может быть и построения принципиально новых), так и в технологиях их трансляции и усвоения.

Прежде всего, они должны побуждать к рефлексии жизненно важных оснований собственных мнений и знаний, поведения и действий и к поиску ответов на смысложизненные вопросы, вырабатывая при этом понимание их трудности, сложности и принципиальной незавершенности<sup>4</sup>. Вместе с тем, в процессе освоения метапредметного содержания образования чрезвычайно важна практическая применимость этих знаний, придание им прикладного методологического и технологического характера, открывающего возможность превращения их в способности к непрерывному самообразованию, то есть наличие модельных образцов, правил, алгоритмов и способов их применения на практике, в том числе в образовании, где они могут приобретать форму универсальных учебных действий. Для того, чтобы выйти на уровень постановки целей и решения задач формирования метапредметных компетенций, необходимо обратиться к образовательному процессу особого типа, позволяющему формировать «четвертый тип ориентировочной основы учебных действий»<sup>5</sup>. Как отмечает Н. Ф. Талызина, к примеру, «такой тип ориентировочной основы обычно реализуется при формировании логических действий как независимых от конкретного содержания предмета»<sup>6</sup>. Образовательный процесс при этом направлен на усвоение учащимися мыслительных средств и способов универсального характера, то есть знаний, которыми они будут пользоваться как всеобщей формой, применимой для самостоятельной организации собственных действий, связанных с анализом, усвоением и воспроизведением, применением и творческим преобразованием любого предлагаемого предметного материала. Педагоги должны для этого выходить вместе с учениками из традиционного пространства обучения обычным предметным знаниям и умениям в особое образовательное пространство прямого целенаправленного развития общих способностей, к примеру, связанных с освоением общих культурных способов анализа текстов, содержащих определения понятий или же способов самостоятельного построения новых их определений на основе организации эмпирического и теоретического типов мышления и обобщения материала, к какой бы предметной области он ни относился. Это также могут быть способы организации и осуществления мыслительной деятельности, связанные с решением разных типов задач: качественных и

<sup>4</sup> Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. – 1995. – № 2. – С. 111.

<sup>5</sup> Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий // Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения / под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. – М., 1996. – С. 115-116.

<sup>6</sup> Там же. С. 115.

количественных, стандартных, нестандартных и творческих, на каком бы предметном материале они ни ставились и ни формулировались.

Формируемое содержание «метапредметов» может, на наш взгляд, отражать структуру философских знаний в их ценностно-ориентирующей функции, а также в практическом и прикладном культурологическом преломлении и в вариантах, приемлемых с учетом возрастных возможностей их восприятия и освоения. И тогда это могут быть: праксеология и общая теория деятельности в единстве ее разнообразных психологических, социологических и культурологических версий, представляющих мир, или универсум, человеческой деятельности; теории познания и общей эпистемологии – мир знаний, логик, методологий и технологий познания; аксиология – мир ценностей и идеалов; онтологии – «основы миропонимания». Человек, природа, общество, культура, рассматриваемые в их философском измерении как основные типы бытия и изучаемые в их отношениях друг к другу, могут также стать основой для формирования содержания «метапредметов», выделяемых уже по иным основаниям. При этом важно также иметь в виду, что не всякая философия стремится придать себе форму науки и взять на себя функции ее общей методологии и, более того, некоторые из современных ее направлений позиционируют себя преимущественно как противоположные науке способы и стили мышления, связанные с такими важными сторонами и аспектами метапредметного содержания образования, как развитие интуиции, культуры чувств, органичности мировосприятия, способности к восприятию символической функции культуры.

Не менее важно учитывать, что роль философского осмысления социальных и жизненных проблем, выработки общих культурных смыслов и ценностей в различные исторические периоды зачастую берут на себя в определенной степени литература и другие виды искусства. При этом особое значение имеет изучение нарративных способов построения высказываний и конструирования реальности (Брунер Дж.) с их особыми фундаментальными металингвистическими категориями и структурами сознания, развитие способности к их рефлексивному осмыслению<sup>7</sup>. «Но, – как отмечает В.В. Миронов, – только на филологической культуре, т. е. на овладении языком (в широком смысле), гуманитарную компоненту образования фундировать невозможно. Необходима еще и философия... ее назначение в школе в том, чтобы обеспечить развитие синтетичной культуры мышления... Может быть, этот предмет в школе следует называть даже не собственно «философией», а, например, «основами миропонимания», суть от этого не меняется – философия должна придти в школу»<sup>8</sup>.

Попытки придать практическую методологическую и ценностно-ориентирующую общекультурную направленность обучению философским дисциплинам обнаруживают как недостатки в процессе их традиционного преподавания, так и в самой организации содержания, предназначенного для трансляции учащимся. Прежде всего, обнаруживается необходимость интеграции различных подходов к процессам мышления, познания, существующим в рамках различных логик и теорий познания относительно средств и способов организации репродуктивных и продуктивных мыслительных процедур, осуществляемых в естественном и искусственных языках, используемых в процессе учения и в повседневной практике познания, в том числе и научного. Обычные способы организации учебного материала, относящиеся, к примеру, к формальной логике, и методы ее преподавания в отрыве от изучения теории и методологии научного познания и, главное, – от организации повседневной мыслительной практики не позволяют получить эффект формирования и развития способности свободно оперировать соответствующими метапредметными знаниями, «в полной мере выяснить реальную значимость рассматриваемых в таком изложении и преподавании логических форм и процедур и не приводит к их практическому применению»<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Брунер Дж. Культура образования : пер. с англ. Л. В. Трубициной, А. В. Соловьева. М. : Просвещение, 2006.- С. 173.

<sup>8</sup> Миронов В.В. Проблемы образования в современном мире и философия // Отечественные записки. – 2002. – № 2. – С. 78.

<sup>9</sup> Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика с элементами эпистемологии и научной методологии: Учебник. – М.: Интерпракс, 1994. – С. 5.



Как показывает наш собственный опыт разработки и проведения специальной курсовой подготовки преподавателей к проведению метапредметных занятий, а также результаты организации экспериментальной работы по развитию у учащихся общих познавательных, коммуникативных, ценностно-ориентационных и регулятивных компетенций одним из главных препятствий на этом пути являются стереотипы, сложившиеся ранее как в рамках традиционного репродуктивного обучения обычным предметным дисциплинам, так, отчасти, и в ходе прежних практик «развивающего обучения». Наиболее распространенная позиция педагогов, имеющих дело с преподаванием обычных традиционно организованных предметов, заключается в том, что обозначаемые в новых стандартах метапредметные результаты рассматриваются как прямые продукты изучения содержания предметных дисциплин, по принципу: если обучаем математике, то, естественно, формируем логическое мышление, а если учим русскому языку, то развиваем речь и формируем также языковую личность, общую лингвистическую компетентность и т.п. Согласно такому пониманию для формирования общекультурной компетенции, объединившей, например, по воле разработчиков стандартов, владение «культурой мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей их достижения», вовсе не нужны ни изучение философии с ее общими категориями, ни освоение ее специализированных областей, связанных с содержательной и формальной логикой, теориями познания и эпистемологией, а также различными методологиями и технологиями организации сфер научной и практической деятельности. Достаточно просто изучать предметные дисциплины в привычных или отчасти обновленных формах их преподавания, без всякого обращения к собственно метапредметному содержанию и уже этого будет вполне достаточно, чтобы получить прямые результаты, связанные с развитием у учащихся сложнейших общекультурных и деятельностных компетенций. Подобные взгляды, повторим, распространены весьма широко и среди школьных учителей предметников и преподавателей вузов, в особенности, придерживающихся в своей педагогической практике традиционной знаниевой парадигмы. Способности, которые в действительности развиваются и тренируются в рамках такой системы, ограничиваются ареалом механической памяти, воспроизводства готовых образцов, частных способов решения узких классов учебно-практических задач, привычек действовать в рамках исполнительского типа поведения. Способности, связанные с анализом текстов, объяснением и интерпретацией явлений и событий, формироваться при таком варианте познавательной деятельности не могут в сколько-нибудь заметной мере. О способностях же к исследовательской деятельности, культуре критического и творческого мышления говорить вообще не приходится. Подобная ситуация складывается и в отношении культуры коммуникативных процессов, организуемых и реализуемых в ходе образовательного процесса. Здесь не может быть и речи о переходе от позиции пассивного слушателя к освоению и применению методов активного слушания, организованного понимания и критики, арбитража и полемики, выполнения функции активного культурного участника или, тем более, организатора диалога и дискуссии. Общение, предполагающее восприятие и понимание точки зрения другого, воспитание толерантности, умения строить командную работу и групповое взаимодействие остаются также за пределами тех возможностей, которые задаются рамками и границами образовательной деятельности, связанными с существованием и воспроизводством знаниевой парадигмы.

Долгое время в отечественной, а также, отчасти, и в зарубежной теории и практике образования надежды и проектные установки на формирование новой парадигмы образования и соответственно более прогрессивной образовательной системы связывались с попытками создания и распространения систем и моделей организации учебной деятельности, построенных на принципах организации педагогом максимально благоприятных условий для проявления творческих возможностей учащихся, их продуктивного мышления и самостоятельности в поиске и построении новых предметных знаний. При этом предполагалось, что обеспечение таких возможностей для учащихся уже само по себе будет способствовать в значительной степени и процессу развития их новых способностей, связанных с попутным освоением общих культурных образцов и форм теоретического мышления, анализа, осуществления рефлексии, планирования и организации учебной работы, совместного группового и межличностного взаимодействия, общения и

коммуникации. Средства и способы организации процесса достижения учебно-предметных целей, то есть усвоения узкопредметных знаний и умений, неправомерным образом отождествлялись с отсутствующими при этом специальными средствами и способами организации процесса развития самих способностей, формирование которых предполагает усвоение уже иных, метапредметных по своему содержанию знаний, умений и компетентностей. Гипотезы и надежды относительно достижения при этом именно целей общего культурного развития оправдываются поэтому лишь в малой степени.

Понимание этих недостатков и нерешенных проблем, присущих системам развивающего обучения, а также поиски их решения приводят сегодня к формированию новой парадигмы в культуре и практике образовательной деятельности. При этом рефлексивное осмысление, выделение и освоение метапредметных по своему содержанию и универсальных по характеру культурных средств и способов организации и реализации познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной и организационно-управленческой (регулятивной) видов деятельности, осуществляемых как в индивидуальной, так и в коллективных их формах, рассматриваются как результативные и эффективные не только в применении к процессам образования и самообразования, но и в жизненном личностном самоопределении и профессиональной деятельности.

Вместе с тем, в условиях многообразия существующих в современной культуре вариантов метапредметных знаний, логик и методологий, моделей постановки и решения познавательных, коммуникативных или регулятивных задач и проблем требуется отказаться от попыток предлагать учащимся какие-либо общие культурные средства и способы как единственно верные и принципиально возможные. Напротив, полезно знакомить их, по возможности, с разными вариантами методов организации и осуществления самих универсальных и метапредметных в своей содержательной основе действий. В этой связи необходимо остановиться на уточнении понятия «универсальность» в его современном философско-культурологическом понимании. Если раньше оно зачастую применялось как синоним «унификации» и единообразия в мировоззренческих, методологических и ценностных установках как результат придания какой-либо из доктрин статуса единственно верного, объективного и универсального для всех людей идеала, философского учения, методологии научного поиска и организации практики, то сегодня начинает пониматься совершенно иначе. В современном контексте «речь идет о культурном универсуме, т. е. о некоей культурной целостности, состоящей из множества культурных миров, а понятие «универсальность» трактуется как многосторонность, всесторонность, присущая культуре в целом»<sup>10</sup>. Это новое понимание универсальности становится основой формирования такого важного в современных условиях личностного качества, как толерантность, что необходимо учитывать и в процессе выделения метапредметного содержания и формирования новой культуры образовательной деятельности.

#### Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.
2. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm> (дата обращения: 02.03.2012).
3. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема»: учеб. пособие для учащихся старших классов. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998.
4. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. – 1995. – № 2. – С. 110-121.
5. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий // Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения / под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. – М., 1996.
6. См.: Брунер Дж. Культура образования: пер. с англ. Л. В. Трубициной, А.В. Соловьева. – М.: Просвещение, 2006.

<sup>10</sup> Дианова В.М. Культурология: основные концепции: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – С. 251.



7. Миронов В.В. Проблемы образования в современном мире и философия / В.В. Миронов // Отечественные записки. – 2002. – № 2. – С. 76-83.

8. Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика с элементами эпистемологии и научной методологии: Учебник. – М.: Интерпракс, 1994.

9. Дианова В.М. Культурология: основные концепции : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005.

## **META-SUBJECT CONTENT OF EDUCATION AND FORMATION OF THE NEW EDUCATIONAL CULTURE**

**J.V. AGAPOV**

*Ryazan Institute of education  
development*

*e-mail: agapov-u@mail.ru*

The article discusses various approaches to the allocation of meta-subject components in modern educational content, enhancing its overall cultural orientation. The conclusion about the leading role of philosophy in the formation of a new educational culture based on the results of a meta-subject provision of education.

Key words: culture, meta-subject, the content of education, culture, and education learning culture, philosophy and education.