

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-4

УДК 101.1:165.0

Оригинальная научная статья

Категория «понимание» в процессе формирования исследовательских компетенций аспирантов

В. В. Минеев

*Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева
Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения
Российской академии наук»
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: vvmineyev@mail.ru*

Е. Н. Викторук

*Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева
Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения
Российской академии наук»
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: eviktoruk@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Способность решать исследовательские задачи относится к числу ключевых универсальных компетенций будущих специалистов высшей квалификации. Центральное место в исследовательской деятельности принадлежит процессу понимания. Однако проблема заключается в том, что в отличие от большинства эпистемологических процедур опыт понимания, глубоко личностный и часто уникальный, с трудом поддается изучению и трансляции. *Постановка задачи.* В этой связи цель исследования, осуществляемого на кафедре философии, социологии и религиоведения КГПУ им. В. П. Астафьева на протяжении 2017–2021 гг., состояла в следующем: проследить динамику представлений учащихся аспирантуры о феномене понимания, точнее, выявить их отрефлектированный опыт понимания и, соответственно, особенности становления исследовательских компетенций. *Методика и методология исследования.* Целевая группа ежегодно включала около 50 респондентов. В исследовании использовались типовое и нестандартизированное интервью, опрос, включенное наблюдение, элементы сравнительного метода и лонгитюдного наблюдения, контент-анализ, логический анализ, феноменологический метод. Опросы, беседы, ненаправленные интервью, проводимые среди обучающихся, не только позволяли выявлять их представления о феномене понимания, но и становились инструментом формирования этих представлений, средством обучения и развития. При этом сам учебный процесс приобретал черты научного поиска. *Результаты.* Ответы показали, что учащиеся четко различают гносеологические понятия, выбирают верные дефиниции, дают оценку утверждениям. Ни одной явной ошибки не допустили 75% опрошенных. Получены данные, касающиеся восприятия различия между естественными науками и социально-гуманитарными, между объяснением и пониманием, а также данные, касающиеся отношения к ряду других проблем. *Выводы.* Установлено, что к концу первого года обучения аспиранты демонстрируют ряд устойчивых достижений: осознают ключевое положение понимания в системе эпистемологических процедур и категорий; способны видеть многомерность понимания, его нередуцируемость к другим эпистемологическим процедурам и психическим актам; владеют постнеклассическими познавательными стратегиями и открыты новым парадигмам в науке, образовании и социальной практике. Сравнительный анализ показывает также, что динамика эпистемологических предпочтений обучающихся отражает тренды, наблюдающиеся в науке и образовании (поворот от нормативистского подхода к интерпретационно-гуманистическому и ряд других).

Ключевые слова: понимание, научное знание, рефлексия, исследователь, универсальные компетенции, аспиранты

Для цитирования: Минеев В. В., Викторук Е. Н. Категория «понимание» в процессе формирования исследовательских компетенций аспирантов // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 642–650. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-4>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-4
Full Article

The category of understanding in the process of forming postgraduate students' research competencies

Mineev, V. V.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
Federal Research Center «Krasnoyarsk Science Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences»
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: vvmineyev@mail.ru

Viktoruk, E. N.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
Federal Research Center «Krasnoyarsk Science Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences»
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: eviktoruk@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The capacity to solve research problems is one of the key universal competencies of future highly qualified specialists. Meanwhile, the process of understanding occupies the central position in research activity. However, the problem is that, unlike most epistemological procedures, the experience of understanding, deeply personal and often unique, is difficult to explore and transmit. *Purpose setting.* In this connection, the purpose of the research carried out at the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies of the KSPU named after V.P. Astafiev during 2017–2021 was to trace the dynamics in postgraduate students' ideas about the phenomenon of understanding. More precisely, to identify their reflected experience of understanding and, accordingly, the features of formation of research competencies. *Methodology and methods of the study.* The target group included about 50 respondents annually. A typical and non-standardized interview, a survey, a participant observation, elements of the comparative method and longitudinal study, content analysis, logical analysis, and the phenomenological method were used. Surveys, conversations, unstructured interviews conducted among students not only allowed to reveal their ideas about the phenomenon of understanding, but also become a tool for forming these ideas, a means of learning and development. At the same time, the educational process itself acquires the features of a scientific search. *Results.* The answers showed that students clearly distinguish epistemological concepts, choose the right definitions, evaluate statements. 75% of respondents did not make any obvious mistakes. Data were obtained concerning the perception of the difference between the natural sciences and the humanities, between explanation and understanding, as well as data concerning attitudes to a number of other problems. *Conclusion.* It has been established that by the end of the first year of study, postgraduate students demonstrated a number of stable achievements: they were aware of the key position of understanding in the system of epistemological procedures and categories; they were able to see the multidimensionality of understanding, its non-reducibility to other epistemological procedures and categories; they master post-nonclassical cognitive strategies and are open to new paradigms in science, education, and social practice. As the comparative analysis shows, the dynamics of students' epistemological preferences is reflecting the trends observed in science and education (a turn from a normative approach to an interpretative-humanistic one, and some other trends).

Keywords: understanding, scientific knowledge, reflection, researcher, universal competencies, postgraduate students

Citation: Mineev, V. V., Viktoruk, E. N. [The category of understanding within the process of forming postgraduate students' research competencies]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 642–650. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-4>

Введение. В числе универсальных компетенций, формируемых при подготовке кадров высшей квалификации (впрочем, как и в числе профессиональных и общепрофессиональных компетенций), указывается способность к решению исследовательских задач. Универсальные компетенции отражают потребность общества не в узких профессионалах, а в специалистах универсального типа, владеющих многофункциональными метазнани-

ями и метанавыками. Так, УК-2 сформулирована следующим образом: «Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки» [1]. Философско-мировоззренческому знанию при этом отводится особое место, философия служит пространством, средством

интеграции разнообразных знаний, выполняет критическую, эвристическую, прогностическую функции, жизненно важные для любой исследовательской деятельности.

Ключевую роль при реализации этих функций играет феномен (процедура, процесс) понимания, поскольку речь идет об интеграции нового материала в систему уже сложившихся представлений [2, р. 699], о соотношении части и целого, об о-смыслении наблюдаемых явлений, о коммуникации в любых ее проявлениях и проникновении в духовный мир другого человека [3, р. 722], а также о генерировании качественно нового знания [4, р. 10–15]. Ведь всякое исследование нацелено на открытие, то есть обнаружение чего-либо неизвестного ранее. Часто значение имеет не увеличение объема информации об объекте, а нетривиальная интерпретация фактов, выражающая новое их понимание. В знакомом и привычном сознание усматривает нечто такое, чего прежде не замечало. Еще античные авторы «многознанию» противопоставляли знание сущности как когнитивный и жизненно-практический идеал. Действительно, люди и даже машины могут успешно обрабатывать информацию, не понимая ее. Однако под влиянием позитивистской традиции знанием нередко называют информированность, осведомленность о фактах, но в отличие от информации подлинное знание личностно и предполагает понимание, поэтому подмена понятия «знание» понятием «информация» таит в себе опасность дегуманизации образования и ведет к снижению его качества. И.М. Ильинский и П.С. Гуревич, подчеркивающие, что целью образования является понимание, справедливо связывают последнее с воспитанием личности, а не просто с совершенствованием интеллекта [5].

Постановка задачи. Как научить будущего исследователя понимать? Чему именно тут учить и как? Поскольку, во-первых, теорему, химическое явление, текст, намек и собственное ощущение понимают не одинаковым образом; во-вторых, понимание – опыт глубоко личностный и часто уникальный (хотя при этом не «субъективный»). Следует ли в таком случае просто признать способность к пониманию даром свыше и закрыть тему?

Подобно многим другим философским категориям понимание ускользает от однозначных определений и, по мнению последователей Э. Гуссерля, представляет собой одну из бесчисленных очевидностей, интуиций сознания, отличную, скажем, от интуиции описания. Суть понимания не раскрыть одними аналитическими средствами, для того чтобы, понять, что такое понимание, его необходимо прожить. С точки зрения феноменологии рефлексия является и свойством сознания, и способом его исследования [6, р. 180]. Осущест-

вляя рефлекссию относительно разнообразных проявлений и уровней понимания, мы шаг за шагом раздвигаем его горизонты, развиваем мыслительные навыки, воспитываем определенные интеллектуальные, профессиональные, а также нравственные качества [7, с. 124–125]. Так, серия опросов, бесед или ненаправленных интервью, проводимых среди обучающихся, казалось бы, с целью выявить их представления о феномене понимания, закономерно превращается в эффективный инструмент формирования этих представлений, в средство обучения и развития. Более того, учебный процесс обретает черты полноценного научного исследования, осуществляемого совместными усилиями преподавателей и студентов. Не случайно феноменологический подход уже завоевал признание в отечественной педагогике [8], дидактике и эпистемологии [9]. «Проблема привлечения ресурсов феноменологии в область образования» активно разрабатывается крупными научными коллективами [10, с. 47]. Акцент делается на понимающих стратегиях, индивидуализации обучения, диалогичности, преодолении оппозиции теории и практики («школы» и «жизни»). Вполне правомерно предпринимаются усилия связать феноменологическую модель познания с реализацией задач компетентностного подхода в образовании [11, с. 69–71]. Цель предпринимаемого нами поиска заключается в том, чтобы проследить динамику представлений учащихся аспирантуры о феномене понимания, точнее, выявить их отрефлексированный опыт понимания и, соответственно, путь становления исследовательских компетенций.

Методика и методология исследования. Кафедрой философии, социологии и религиоведения, а также лабораторией «Этики социального проектирования» Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева на протяжении 2017–2021 гг. проводились опросы аспирантов первого года обучения на тему «Понимание в системе научного знания».

Аспиранты педагогического вуза, как правило, имеют опыт практической работы в качестве учителя. Они не раз проходили педагогическую практику, ведут занятия в школе или вузе, достаточно мотивированы и к учебе, и к исследовательской деятельности, проявляют интерес к проблеме понимания. Стремление к практическому применению полученных знаний, ориентация на решение проблем, внутренняя мотивированность – все это составляет специфику обучения взрослых [12]. Но главной особенностью, созвучной принципам феноменологического подхода, представляется обращение к собственному опыту и понимание себя самого, self-concept [13].

Целевая группа, доступная для опроса, ежегодно включала около 50 респондентов преимущественно женского пола (свыше 60%) в возрасте от 25 до 40 лет. Респонденты старше 40 лет составляли не более 20% от общего числа опрошенных. В равной степени были представлены естественнонаучные, социально-гуманитарные и собственно педагогические направления подготовки. Стартовая анкета насчитывала 50 вопросов по заявленной теме (без паспорта). Углубленные, тематически направленные диалоги (беседы) проводились в рамках курса «История и философия науки».

В исследовании использовались типовое и нестандартизированное интервью, опрос, включенное наблюдение, элементы сравнительного метода и лонгитюдного наблюдения, контент-анализ, логический анализ, феноменологическое описание. В процессе интерпретации высказываний о понимании локально привлекались как феноменологические установки (когда необходимо уловить смысл на уровне самопонимания опрашиваемого), так и герменевтические (поскольку в дальнейшем интерпретатор приносил в высказывание новый смысл). Несмотря на значительный объем полученных количественных данных, исследование в целом носило качественный характер.

Результаты. В последние десятилетия отечественная философия стала по-настоящему плюралистичной: оформилась концепция многообразия видов познания [14, с. 22], расширился арсенал естественно-научной методологии, в том числе за счет внедрения методов «наук о духе», в рамках которых понимание традиционно трактуется не так, как в естественных науках. «Субъект образования предстает как человек, непрерывно интерпретирующий, расшифровывающий глубинные смыслы, которые стоят за очевидными, поверхностными смыслами, раскрывающий уровни значений, которые скрываются за буквальными значениями. Эта деятельность мышления в процессе образования оказывается не менее значимой, чем обычная кумуляция знаний...» [15, с. 238]. Установка на одностороннюю трансляцию знаний от учителя к ученику постепенно уступает место образу творческого содружества субъектов образования как созидателей знаний, что подразумевает усиление позиций *понимания*. Авторы работ, посвященных вопросам трансформации научной рациональности, подтверждают, что законодательный разум вытесняется интерпретирующим, порождающим смыслы в процессе коммуникации, диалога [16, с. 102–103]. Однако возникает вопрос: насколько происходящая трансформация в сфере научно-теоретической мысли (в том числе в педагогической теории) находит отражение в образовательной практике, а главное – в сознании аспиранта?

Результаты проведенных опросов и бесед свидетельствуют о наличии у респондентов ясных представлений как о познавательных процедурах и стратегиях, так и о тенденциях, преобладающих в современной науке, о триумфе «интерпретативно-гуманистической концепции понимания» [17], причем представления эти складываются в процессе рефлексии над *собственным* профессиональным опытом.

В ходе опросов были заданы следующие вопросы: «Необходимо ли понимание для знания?», «Необходимо ли знание для понимания?», «Можно ли поставить знак равенства между знанием и пониманием?», «Возрастает ли значение категории понимания в методологии науки?», «Что такое знание?», «Что такое понимание?», а также ряд других. В анкете присутствовали как закрытые, так и открытые вопросы.

Ответы показали, что обучающиеся четко различают гносеологические понятия (формы, методы, процедуры), выбирают (или формулируют) верные дефиниции, дают оценку утверждениям и аргументам. Ни одной явной ошибки не допустили 75% опрошенных. Погрешности в ответах оставшейся четверти во многом могут быть объяснены непреодолимой полисемией философских «терминов», а в некоторых случаях и плюрализмом подходов.

Далее участникам опроса предлагалось отметить предметные области, в которых используется герменевтический метод. Свыше 80% респондентов указали не только «Исследования культурных объектов» и «Интерпретацию исторических открытий», но и «Математические вычисления», «Технические изобретения», «Сферу информатики» и т.п. Любопытный момент: почти все, кто ограничивал область применения герменевтического метода, оказывались гуманитариями, а не естественниками.

Краеугольным в этом блоке был вопрос «Соответствует ли противопоставление понимания и объяснения дихотомическому разделению наук на социально-гуманитарные и естественные?» Отвечая на вопрос, все респонденты (100%) отмечали, что «понимание не следует противопоставлять объяснению». При этом знак равенства между тем и другим никто не ставил. Правда, 10% респондентов склонялись к тому, что значимость различия между социально-гуманитарными науками и естественными вообще преувеличивается.

Далее были предложены своего рода контрольные вопросы, ответы на которые распределились следующим образом. На вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что методы естественных наук универсальны?» положительный ответ дали 30% слушателей курса (из них естественники составляли 90%). На вопрос «Согласны ли Вы с утвержде-

нием, что методы социально-гуманитарных наук универсальны?» положительный ответ дали лишь 5% обследуемых (из них гуманитарии составляли 100%). Однозначно интерпретировать полученный результат, отчасти вступающий в противоречие с другими ответами, мы затрудняемся. Скорее всего, он говорит об инерционности мышления или о плохом понимании смысла поставленного вопроса, но не о неискренности респондентов.

К моменту завершения курса практически все обучающиеся приходят к осознанию ключевой роли феномена понимания в структуре познавательной деятельности. Они быстро усваивают, что объяснение – это лишь средство на пути к пониманию [18, р. 267] и готовы согласиться с тем, что понимание – более важная цель, чем знание [19, р. 34], и большая ценность, чем истина [20, р. 217].

Однако приоритетность актов понимания (в сравнении с процедурами описания, объяснения, воображения) в их собственной работе подтвердили лишь 80% аспирантов. По-видимому, результат указывает на недостаток опыта самостоятельной работы и применения теоретически освоенных познавательных стратегий и исследовательских технологий на практике. Аспиранты пока просто не в состоянии распознать вездесущие акты понимания и адекватно оценить их удельный вес. Об этом же говорит и комментарий, касающийся момента выбора методологии и отражающий степень понимания объекта, предмета, задач научного поиска. Так, около 30% участников остановились на том, что «определение методов, соответствующих цели исследования, осуществляется перед началом работы». Только 60% обследуемых сообщили, что «уточняют методологию в ходе исследования» (на наш взгляд, наиболее правильный ответ, поскольку учитывает необходимость корректировки методов). По мнению 10% участников, «установление методов относится к рефлексивной фазе исследования».

Многие (как правило, гуманитарии или математики) с легкостью принимают гипотезу, согласно которой понимание заключается скорее в приписывании смысла некоторому предмету, явлению, поступку, слову, чем в раскрытии присущих объекту свойств, его собственной сущности. Однако практически никто из обучающихся не может убедительно обосновать такой подход и что-либо противопоставить его принципиальным критикам. В данном случае, очевидно, выявляется предельный уровень философско-теоретической подготовки, достигаемый к моменту завершения обследования.

Наиболее трудно дается обучающимся онтологическая концепция понимания (впрочем, как и онтологическая концепция истины). Так, в ходе бесед (главным образом, в рамках семинар-

ских занятий и консультаций) предлагалось прокомментировать характерные фрагменты из работ М. Хайдеггера или Г. Гадамера: «Понимание есть бытие такого умения быть, какое никогда не предстает как еще-не-наличное, но как по сути никогда не наличное оно "есть" с бытием присутствия в смысле экзистенции. Присутствие есть таким образом, что всегда поняло, соответственно не поняло, в том или ином своем бытии. Будучи таким пониманием, оно "знает", как оно с ним самим, т.е. с его умением быть, обстоит. Это "знание" не возникло лишь из имманентного самовосприятия, но принадлежит к бытию вот, которое по сути есть понимание» [21, с. 77]. «Понимание – это... изначальная форма исполнения человеческого существования, которое представляет собой в-мире-бытие. До всякой дифференциации понимания на различные направления прагматического и теоретического интереса понимание является способом бытия человека, поскольку оно есть способность бытия и "возможность"» [22, с. 160].

Лишь 10% участников, успешно освоивших курс истории и философии науки, сумели более или менее внятно раскрыть смысл приведенных цитат. Немало недоразумений возникало и при знакомстве даже с наиболее «популярными» текстами Э. Гуссерля [23]. В то же время все достаточно хорошо понимали содержание работ ведущих отечественных эпистемологов: А.П. Огурцова, А.Л. Никифорова, А.А. Печенкина, И.Т. Касавина. Обучающиеся увлеченно и со знанием дела комментировали статьи полемика, провокационного (в хорошем смысле) характера [24], а также материалы, касающиеся сложных аспектов современной науки [25].

Впрочем, несмотря на свою огромную философско-антропологическую значимость, онтологическая концепция действительно в наименьшей степени отвечает задачам базовой подготовки в аспирантуре. Попытки форсировать усвоение трудного материала приводят лишь к его полной профанации, например, не удается добиться удовлетворительного понимания таких «сущностей», как «интенциональность», «интерсубъективность», «ноэма», «трансцендентальный субъект» и, разумеется, «понимание» (в гуссерлевской трактовке).

Выводы. В ходе проведенных опросов и бесед респонденты показали следующие достижения, которые правомерно рассматривать в качестве важных слагаемых исследовательских компетенций:

- способность видеть многомерность понимания, нередуцируемость его к другим эпистемологическим процедурам, психическим актам, к отдельным проявлениям, видам, формам, уровням (такому видению благоприятствует совмещение

в процессе обучения приемов феноменологического описания и логического анализа);

– осознание центрального положения понимания (а не объяснения или доказательства) в системе эпистемологических процедур и категорий;

– открытость новым парадигмам в науке, образовании и социальной практике, владение постнеклассическими познавательными стратегиями и концепциями, трактующими процесс понимания не в нормативистском, а в конструктивистском и интерпретационно-герменевтическом ключе; наиболее трудна для усвоения онтологическая концепция понимания.

Кроме того, наблюдалась активная динамика когнитивно-эпистемологических предпочтений учащихся аспирантуры на протяжении последних лет, в целом отражающая тренды, преобладающие в науке и образовании. Способ приобщения к принципам научного исследования (рефлексивно-практический либо абстрактно-теоретический) неизбежно сказывается на будущей профессиональной судьбе.

Нельзя не согласиться с мнением известного американского эпистемолога С. Гримма, который считает, что «понимание – это многогранное понятие в философии, и стремление к пониманию пронизывает повседневную жизнь... Концепт понимания иногда выступал на передний план, иногда им пренебрегали, иногда смотрели на него с подозрением...» [26]. На наш взгляд, довольно прохладное отношение к данному «концепту» (если сравнивать с категориями истины или знания) вызвано тем, что, как резюмирует М. Бёрнет, понимание не подлежит передаче другим в том

смысле, в каком передается, например знание [27, р. 186]. Пониманию трудно учить, в отличие от объяснения, оно почти незримо. Публично обвиняя другого в непонимании, многим рискуешь. Упрек в непонимании ранит больше, чем упрек в незнании. Тем не менее исследовательская деятельность предполагает готовность формулировать проблему, определять адекватные методы и средства ее решения, интерпретировать факты, генерировать качественно новое знание, коммуницировать с коллегами и следовать профессиональным этическим нормам. Все перечисленные моменты предполагают способность не просто действовать в соответствии с алгоритмом, но понимать природные процессы, суть поставленной задачи, идеалы и ценности сообщества. Выпускник современного университета должен быть, в первую очередь, исследователем. Выход видится в том, чтобы совершенствовать навыки понимания, опираясь на опыт обучающегося, на рефлексию и самодемонстрацию феноменов сознания. Эффективны разные методы взаимодействия между учителем и учеником, в том числе имеющие вид методов сбора информации.

В дальнейшем было бы целесообразно сравнить опыт обследования учащихся педагогического вуза с данными, полученными на ином материале, детально изучить факторы формирования исследовательских компетенций (в частности в связи с проблемой преемственности в системе трехуровневого образования), но главное – продолжить мониторинг изменения интеллектуального портрета аспирантов от выпуска к выпуску.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. N 902 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» (с изменениями и дополнениями) // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70731950/> (дата обращения: 15.11.2022).
2. Kvanvig J. L. Knowledge, understanding, and reasons for belief // The Oxford handbook of reasons and normativity. New York, 2018. P. 685–705.
3. Potochnik A. Scientific explanation: putting communication first // Philosophy of Science. 2016. Vol. 83, №5. P. 721–732. DOI: <https://doi.org/10.1086/687858>.
4. Baumberger Ch., Beisbart C., Brun G. What is understanding? An overview of recent debates in epistemology and philosophy of science // Explaining understanding: new perspectives from epistemology and philosophy of science. New York, 2017. P. 1–34. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315686110>.
5. Ильинский И. М., Гуревич П. С. Понимание как цель образования // Знание. Понимание. Умение. 2006. №1. С. 5–15.
6. Zahavi D. Phenomenology of reflection // Commentary on Husserl's «Ideas I». Berlin; New York, 2015. P. 177–194.
7. Минеев В. В. Единство теоретико-методологических и методико-практических аспектов преподавания философских дисциплин // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. №5–1. С. 123–127.
8. Зелеева В. П. Педагогическая феноменология: возвращение и новые смыслы // Образование и саморазвитие. 2010. №5. С. 56–61.
9. Плеханов Е. А. Феноменология образования: эпистемологические аспекты // Эпистемология и философия науки. 2009. №2. С. 58–61.

10. Куренкова Р. А. Феноменология образования: современный диалог философии и педагогики // Профессиональное образование в современном мире. 2012. №1. С. 43–49.
11. Тимошук Е. А. Феноменология в современном образовании // Философская мысль. 2018. №8. С. 67–72. DOI: 10.25136/2409–8728.2018.8.24368.
12. Draves W. A. How to teach adults. London: Learning Resources Network, 2007. 151 p.
13. Knowles M., Holton E. F., Swanson R. A. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. London; Abingdon: Routledge, 2020. 406 p.
14. Мартишина Н. И. Концепция многообразия видов познания: о некоторых следствиях парадигмы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. №1. С. 21–24.
15. Микешина Л. А. Философия познания: полемические главы. Москва: Прогресс-Традиция, 2002. 624 с.
16. Викторук Е. Н., Черняева А. С. Феномен понимания в социально-философской рефлексии. Красноярск: Сиб. гос. технол. ун-т, 2009. 157 с.
17. Stueber K. R. Understanding versus explanation? How to think about the distinction between the human and the natural sciences // Inquiry. 2012. Vol. 55, №1. P. 17–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020174X.2012.643621>.
18. Humphreys P. Analytic versus synthetic understanding // Science, explanation, and rationality: the philosophy of Carl G. Hempel. Oxford, 2000. P. 267–286.
19. Pritchard D. Seeing it for oneself: perceptual knowledge, understanding, and intellectual autonomy // Episteme. 2016. Vol. 13, №1. P. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.1017/epi.2015.59>.
20. Riggs W. Understanding «virtue» and the virtue of understanding // Intellectual virtue: perspectives from ethics and epistemology. Oxford, 2003. P. 203–226. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199252732.003.001>.
21. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
22. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. Москва: Прогресс, 1988. 704 с.
23. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию. Москва: Наука, 2013. 494 с.
24. Никифоров А. Л. Что дала человечеству наука Нового Времени? // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 42. С. 179–187. DOI: 10.17223/1998863X/42/19.
25. Касавин И. Т. Зоны обмена как предмет социальной философии науки // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 51, №1. С. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111.
26. Grimm S. Understanding // Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford, 2021. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/understanding/#UndeOntoCate> (accessed 15.09.2022).
27. Burnyeat M. F., Barnes J. Socrates and the jury: Paradoxes in Plato's distinction between knowledge and true belief // Aristotelian Society Supplementary Volume. 1980. Vol. 54, iss. 1. P. 173–206. DOI: <https://doi.org/10.1093/aristoteliansupp/54.1.173>.

REFERENCES

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of July 30, 2014 No. 902 «On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.06.01 Education and pedagogical sciences (the level of training of highly qualified personnel)» (with changes and additions). *Garant*. URL: <https://base.garant.ru/70731950/> (accessed 15.11.2022). (In Russ.).
2. Kvanvig J. L. Knowledge, understanding, and reasons for belief. *The Oxford handbook of reasons and normativity*. New York, 2018, pp. 685–705.
3. Potochnik A. Scientific explanation: putting communication first. *Philosophy of Science*, 2016, vol. 83, no. 5, pp. 721–732. DOI: <https://doi.org/10.1086/687858>.
4. Baumberger Ch., Beisbart C., Brun G. What is understanding? An overview of recent debates in epistemology and philosophy of science. *Explaining understanding: new perspectives from epistemology and philosophy of science*. New York, 2017, pp. 1–34. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315686110>.
5. Ilyinsky I. M., Gourevich P. S. Understanding as a goal of education. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2006, no. 1, pp. 5–15. (In Russ.).
6. Zahavi D. Phenomenology of reflection. *Commentary on Husserl's «Ideas I»*. Berlin, New York, 2015, pp. 177–194.
7. Mineev V. V. Unity of theoretical-methodological and methodic-practical aspects of philosophy disciplines teaching. *Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2012, no. 5–1, pp. 123–127. (In Russ.).
8. Zeleeva V. P. Pedagogical phenomenology: coming back and new meanings. *Education and Self-Development*, 2010, no. 5, pp. 56–61. (In Russ.).
9. Plekhanov E. A. Phenomenology of education: epistemological aspects. *Epistemology and Philosophy of Science*, 2009, no. 2, pp. 58–61. (In Russ.).
10. Kurenkova R. A. Phenomenology of education: the present-day dialogue between philosophy and pedagogy. *Professional Education in the Modern World*, 2012, no. 1, pp. 43–49. (In Russ.).

11. Timoshchuk E.A. Phenomenology in modern education. *Philosophical Thought*, 2018, no. 8, pp. 67–72. DOI: 10.25136/2409–8728.2018.8.24368. (In Russ.).
12. Draves W.A. *How to teach adults*. London, Learning Resources Network, 2007, 151 p.
13. Knowles M., Holton E.F., Swanson R.A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. London, Abingdon, Routledge, 2020, 406 p.
14. Martishina N.I. The concept of the diversity of types of cognition: some consequences of the paradigm. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Studies*, 2016, no. 1, pp. 21–24. (In Russ.).
15. Mikesheva L.A. *Philosophy of cognition: polemical chapters*. Moscow, Progress-Tradiciya, 2002, 624 p. (In Russ.).
16. Viktoruk E.N., Chernyaeva A.S. *The phenomenon of understanding in socio-philosophical reflection*. Krasnoyarsk, Siberian State Technological Univ., 2009, 157 p. (In Russ.).
17. Stueber K.R. Understanding versus explanation? How to think about the distinction between the human and the natural sciences. *Inquiry*, 2012, vol. 55, no. 1, pp. 17–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/0020174X.2012.643621>.
18. Humphreys P. Analytic versus synthetic understanding. *Science, explanation, and rationality: the philosophy of Carl G. Hempel*. Oxford, 2000, pp. 267–286.
19. Pritchard D. Seeing it for oneself: perceptual knowledge, understanding, and intellectual autonomy. *Episteme*, 2016, vol. 13, no. 1, pp. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.1017/epi.2015.59>.
20. Riggs W. Understanding «virtue» and the virtue of understanding. *Intellectual virtue: perspectives from ethics and epistemology*. Oxford, 2003, pp. 203–226. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199252732.003.0010>.
21. Heidegger M. *Being and time*. Kharkiv, Folio, 2003, 503 p. (In Russ.).
22. Gadamer H.-G. *Truth and method: fundamentals of philosophical hermeneutics*. Moscow, Progress, 1988, 704 p. (In Russ.).
23. Husserl E. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: an introduction to phenomenological philosophy*. Moscow, Nauka, 2013, 494 p. (In Russ.).
24. Nikiforov A.L. How the modern age science has enriched the humanity? *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2018, no. 42, pp. 179–187. DOI: 10.17223/1998863X/42/19. (In Russ.).
25. Kasavin I.T. Trading zones as a subject-matter of social philosophy of science. *Epistemology and Philosophy of Science*, 2017, vol. 51, no. 1, pp. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111. (In Russ.).
26. Grimm S. Understanding. *Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford, 2021. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/understanding/#UndeOntoCate> (accessed 15.09.2022).
27. Burnyeat M.F., Barnes J. Socrates and the jury: paradoxes in Plato's distinction between knowledge and true belief. *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 1980, vol. 54, iss. 1, pp. 173–206. DOI: <https://doi.org/10.1093/aristoteliansupp/54.1.173>.

Информация об авторах

Минеев Валерий Валерьевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89, e-mail: vvmineyev@mail.ru), кафедры фундаментальных исследований и методологии науки, Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук» (Российская Федерация, 660036, г. Красноярск, ул. Академгородок, 50). ORCID: 0000–0001–5378–9891

Викторук Елена Николаевна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89, e-mail: eviktoruk@yandex.ru); ведущий научный сотрудник лаборатории научно-образовательных технологий подготовки кадров высшей квалификации, Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук» (Российская Федерация, 660036, г. Красноярск, ул. Академгородок, 50). ORCID: 0000–0003–3445–1638

Статья поступила в редакцию 04.02.2022

После доработки 12.01.2023

Принята к публикации 13.01.2023

Information about the authors

Valery V. Mineev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy, Economics and Law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (89 Ady Lebedevoy Str., Krasnoyarsk,

660 049, Russian Federation, e-mail: vvmineyev@mail.ru), Professor of the Department of Fundamental Researches and Methodology of Sciences, Federal Research Center «Krasnoyarsk Science Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences» (50 Akademgorodok Str., Krasnoyarsk, 660 036, Russian Federation). ORCID: 0000–0001–5378–9891

Elena N. Viktoruk – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy, Economics and Law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (89 Ady Lebedevoy Str., Krasnoyarsk, 660 049, Russian Federation, e-mail: eviktoruk@yandex.ru); Leading Researcher of the Laboratory of Scientific and Educational Technologies for Training Highly Qualified Personnel, Federal Research Center «Krasnoyarsk Science Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences» (50 Akademgorodok Str., Krasnoyarsk, 660 036, Russian Federation). ORCID: 0000–0003–3445–1638

The paper was submitted 04.02.2022

Received after reworking 12.01.2023

Accepted for publication 13.01.2023