

УДК 159.95

DOI: 10.34670/AR.2024.86.50.013

Процессы проблематизации контекста в обучении студентов вуза

Сандакова Елена Николаевна

Аспирант,
Тихоокеанский государственный университет,
680035, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136;
e-mail: selena2475@mail.ru

Борзова Татьяна Владимировна

Доктор психологических наук,
профессор высшей школы психологии, доцент,
Тихоокеанский государственный университет,
680035, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136;
e-mail: borzova_tatiana@mail.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образовательного «Тихоокеанский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ТОГУ»), проект № 2.23 «Разработка механизмов и инструментов влияния университетов на сохранение и развитие человеческого потенциала Дальнего Востока».

Аннотация

Современное развитие когнитивной психологии, лингвопсихологии, лингвистики, теории искусственного интеллекта и смежных областей определяет перспективность мультидисциплинарных исследований в контексте изучения процессов понимания текстов, осуществляемых в точках пересечения «психологии человеческого бытия», педагогической психологии и философии. Тесная взаимосвязь психологической и философской мысли имеет важное значение для нашего исследования, так как создает научно-теоретическую базу для развития процесса понимания студентами методологических текстов. В данной статье рассматривается направление в психологии понимания – понимание студентами вуза различного рода текстов. Акцент сделан на способы работы с методологическими текстами, позволяющими студентам определить для себя основания собственной профессиональной деятельности и саморазвития, строить модели поведения в социуме. Одним из таких способов понимания является проблематизация контекста через триаду: тезис-антитезис-синтез. Разработанные способы могут быть использованы при обучении студентов вуза пониманию методологических текстов. Развитие у студентов способности к формулированию противоречия (антитезиса) к любому утверждению (тезису) позволяет активно применять данный подход при анализе методологических текстов. В процессе синтеза тезиса и антитезиса в единую точку зрения у студентов развивается способность к интерпретации контекста не только на гносеологическом, эпистемологическом, но и на герменевтическом, феноменологическом, экзистенциальном уровнях.

Для цитирования в научных исследованиях

Сандакова Е.Н., Борзова Т.В. Процессы проблематизации контекста в обучении студентов вуза // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13. № 1А. С. 186-194. DOI: 10.34670/AR.2024.86.50.013

Ключевые слова

Обучение, способ понимания, высшее образование, рефлексия, проблематизация, тезис, антитезис, синтез, контекст.

Введение

Современное развитие когнитивной психологии, лингвопсихологии, лингвистики, теории искусственного интеллекта и смежных областей определяет перспективность мультидисциплинарных исследований в контексте изучения процессов понимания текстов, осуществляемых в точках пересечения «психологии человеческого бытия» (В.В. Знаков), педагогической психологии и философии.

Тесная взаимосвязь психологической и философской мысли имеет важное значение для нашего исследования, так как создает научно-теоретическую базу для развития процесса понимания студентами методологических текстов. Ученые-философы определяют приоритетным для образования субъективное, чувственное, рефлексивное познание внешнего мира человеком (Г.В.Ф. Гегель, И.Г. Фихте, Ф. Бэкон, Р. Декарт, И. Кант).

Как отмечает В.А. Куринский: «Мысль человека всегда связана с чувством, а чувство всегда связано с мыслью», особенностью такого «дуализма» являются две стороны: психоэмоциональная как основа мироощущения и интеллектуальная как основа миропонимания [Куринский, 1994]. Двойственность восприятия, спонтанность чувств, побуждающая к движению мысль, дарит человеку, по убеждению А. Швейцера, «ощущение внутренней связи с миром, заставляя его мыслить и удивляться» [Швейцер, 2023]. В свою очередь познавательный процесс определяется «внутренним восприятием, переживанием и самосознанием познающего, опытом, экзистенцией, рефлексией» [Гегель, 1959]. Идея первичности рефлексии как проявление сущности человека развивается в отечественной и зарубежной психологии (В.П. Зинченко, Ф.Т. Михайлов, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, М. Босс, Л. Бинсвангер, А. Ленгле, Р. Мэй, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, В. Франкл и др.).

Но, несмотря на то что рефлексия является родовым качеством человека, она может быть недостаточно представленной в образовательном процессе. Однако, можно создавать условия для ее развития посредством обучения студентов способам понимания методологических текстов в ходе специально организованной учебной деятельности.

Цель статьи: исследовать возможности применения способа «проблематизация контекста в триаде: тезис – антитезис – синтез» для развития у студентов вуза понимания разного рода текстов.

Задачи:

- описать способ «проблематизация контекста в триаде: тезис-антитезис-синтез»;
- обосновать эффективность применения способа «проблематизация контекста в триаде: тезис-антитезис-синтез» для развития процесса понимания разного рода текстов;

–провести анализ полученных результатов работы студентов с текстами в экспериментальной и контрольной группах.

Основная часть

Проблематизация контекста – это один из способов работы с научными текстами в нашем исследовании. Ранее в статье «Текст в семиотическом аспекте культуры как основа понимания методологических контекстов» были представлены различные способы работы с методологическим текстом, такие как: «аллегоризация-деаллегоризация», «формулировка категориального аппарата текста», «сочетание социального контекста с индивидуально-личностным», «анализ, интерпретация японской поэзии (хокку, танка)», «составление синквейна», которые показали свою эффективность при обучении студентов вуза пониманию [Борзова, Сандакова, 2023].

Остановимся на подробном описании способа проблематизации контекста. Во-первых, следует отметить, что постановка проблемы является неотъемлемым проявлением критического мышления и рефлексии. Как считает И.Т. Касавин, «проблема выступает как неотъемлемая черта познания, понятого как сложная, саморазвивающаяся, человекоразмерная и обращаемая на себя событийность». Свойство проблемы – это постановка под вопрос наличного знания. И, как утверждает автор, «проблематизация представляет это знание, ориентированное на появление новых точек зрения, нового осознания, рефлексии» [Касавин, 2009]. Во-вторых, если обратиться к значению контекста, то он индивидуализирует смысл и придает эмоционально-ценностный аспект высказыванию.

Способ понимания различного рода текстов посредством проблематизации контекста достаточно эффективно реализуется с помощью триады «тезис – антитезис – синтез» (нем.: Thesis, Antithesis, Synthesis). Такая последовательность трех идей опирается на диалектику Г.В.Ф. Гегеля. Философ считал, что разум и бытие идентичны, и поэтому весь мир развивается по единым законам.

Первый этап, тезис (бытие) – это формальное утверждение, иллюстрирующее точку зрения. Тезис считается истинным до тех пор, пока не возникнет противоречащий ему антитезис.

За ним следует вторая идея, следующий этап – это антитезис (ничто), что противоречит или отрицает вышеизложенное. Появление «противоречия» – это сигнал появления проблемы, сигнал для включения мышления, для самостоятельного исследования («осмысливания») предмета. Поэтому в образовательном процессе нужно создавать условия, чтобы противоречие служило толчком к самостоятельной работе студентов [Борзова, 2013].

И, наконец, третья идея – это синтез (становление), процесс преодоления противоречия между тезисом и антитезисом, то есть утверждение нового тезиса. Синтез, разрешая конфликт между тезисом и антитезисом, является результатом гармонизации.

Работа с текстом в рамках способа «проблематизация контекста: «тезис – антитезис – синтез» отражает три закона диалектики Гегеля:

- закон единства и борьбы противоположностей: именно существование противоречия вынуждает развиваться мир естественным образом;
- закон перехода количественных изменений в качественные: противоречия между противоположностями, накапливаясь вызывают изменения;
- закон отрицания отрицания: нет ничего статичного в этом мире, и каждая новая стадия в свою очередь порождает изменения.

Таким образом, учитывая философские воззрения Г.В.Ф. Гегеля, «нелинейность» цикла диалектического познания позволяет избежать вербального псевдопонимания». Применяемый нами способ понимания научных текстов в контексте диалектического познания связан с «глубоко личностным размышлением, продуманным, прочувствованным и пережитым». Гегелевская философия позволяет разбудить «собственное философское мышление», которое ученый относит к «нормальному человеческому мышлению» [Гегель, 1959].

В рамках работы по обучению студентов пониманию методологических текстов нами была избрана форма рефлексивных практикумов. Следует зафиксировать, что контрольная и экспериментальная группы состояли из студентов ФГБОУ ВО «Тихоокеанского государственного университета» (169 человек), которые обладали на начало эксперимента одинаковыми умениями осуществлять способы работы с различного рода текстами.

Студентам предлагалось погрузиться в рефлексивное размышление, применяя способ «проблематизации контекста в триаде: тезис – антитезис – синтез». На этапе констатирующего эксперимента студентам экспериментальной (85 человек) и контрольной (84 человека) групп было дано задание представить собственное понимание утверждения (тезиса) Иоганна Готлиба Фихте: «Весь мир – это Я». Затем написать антитезис – отрицание к этому утверждению. Процедура синтезирования представляла собой размышление участников рефлексивного семинара при ответе на ключевой вопрос: «Что я должен делать, чтобы сохранить себя в этом мире?»

Приведем работы студентов экспериментальной группы (орфография сохранена):

Н.А.: «Каждый человек имеет свой внутренний мир, который определяет его взгляды, мысли, своего рода реальность.

Антитезисом выступает выражение эгоистичной позиции, которая игнорирует роль и значение других людей в понимании мира.

Синтез: каждая индивидуальность является результатом взаимодействия нашего «Я» с окружающими миром».

Т.В.: «Весь мир – это Я, потому что я живу в этом мире и весь мир живет во мне.

Но Я не могу быть всем миром, потому что не выхожу за пределы территории, в которой проживаю. Не выхожу за социум, круг общения в котором нахожусь, мне не комфортно за его пределами.

Мне нужно выходить постепенно за свои границы и осваивать новые пространства, делая их своими. И тогда я смогу согласиться с утверждением, что весь мир – это Я, просто его границы я осваиваю постепенно».

Приведем работу студента контрольной группы (орфография сохранена):

М.Н.: «Фактически весь мир для меня – это то, что я чувствую, я вижу, я ощущаю на себе. Весь мир – это мое отношение к реальности.

У каждого человека свой мир. Но Я – это лишь часть того, что существует в реальности.

Чтобы сохранить себя в этом мире, и если рассматривать вопрос с точки зрения физического существования, то заниматься своим здоровьем. Если говорить о ментальной стороне, то не бояться трудностей, работать над собой. Но главное помнить, что я несу в этот мир, в свою жизнь, и что я хочу делать».

Анализируя полученные в результате исследования данные, мы обнаружили, что 65% студентов скопировали ответы на задание из сети Интернет. И лишь 35% респондентов представили собственные рассуждения, попытались сформулировать стремление к сохранению своей психологической безопасности, ориентируясь на взаимоотношения с миром и его

ценности (примеры их работ представлены в статье).

Данное исследование подтвердило наши предположения о том, что студенты нуждаются в обучении способам понимания методологических текстов. Следующим этапом эксперимента стало проведение лекционно-практических занятий с экспериментальной группой по овладению способам работы с методологическими текстами. Расширяя возможность реализации способа «проблематизации контекста в триаде: тезис – антитезис – синтез», студентам экспериментальной группы было предложено еще одно задание: представьте ваше понимание утверждения (тезис): «Чтобы лучше узнать человека, нужно надеть его туфли и проходить в них». (If I were in your shoes). Напишите антитезис – отрицание к этому утверждению. Синтезируйте написанные вами размышления. Задайте ключевой вопрос в структуре операции синтеза.

Приведем в качестве примера работу студента экспериментальной группы (орфография сохранена):

М.Я.: «Это утверждение можно воспринимать как призыв к пониманию. Идея заключается в том, чтобы поставить себя на место другого человека и взглянуть на мир через его глаза. Надевая туфли другого человека и проходя в них, мы можем получить лучшее представление о его жизни, опыте и переживаниях. Подобное понимание человека может помочь развить сострадание, а также способствовать более глубокой коммуникации и взаимодействию. Иногда мы можем быть слишком склонны судить или предполагать о чужой жизни, не осознавая, что происходит изнутри у другого человека. Надевая его туфли и проходя в них, мы можем получить новые перспективы и лучше понять его мотивы, проблемы и радости.

Однако, важно помнить, что каждый человек уникален, и нельзя полностью пережить или понять чужой опыт. У нас всегда остаются ограничения и пределы нашего собственного восприятия. Однако данное утверждение может служить напоминанием о важности ставить себя на место других, чтобы развивать понимание и сочувствие к окружающим нас людям.

Антитезис к данному утверждению можно сформулировать следующим образом: «Чтобы лучше понять человека, не обязательно надевать его туфли и проходить в них». Понимание другого человека не должно быть связано с буквальным надеванием его обуви и имитацией его жизни. Вместо этого, мы можем стремиться к развитию эмпатии и сопереживания, используя наши собственные способности к интеллектуальному и эмоциональному восприятию. Понимание человека требует сочувствия, слушания, задавания вопросов и активного участия в разговоре. Мы можем стараться вникать в его мысли, эмоции и мотивы, а также учитывать контекст и обстоятельства, в которых он находится. Поэтому, хотя надевание туфель другого человека может символизировать наше желание вникнуть в его ощущения, на самом деле понимание человека требует более сложного и многогранных подходов».

Наблюдая за деятельностью студентов экспериментальной группы при выполнении задания, следует заметить, что они формулировали и проясняли свое отношение к возникающим в реальной жизни ситуациям, переосмысливали сложившийся опыт в постоянно изменяющейся социальной жизни.

Такое задание выполняли и студенты контрольной группы, но занятия по овладению способом работы с методологическими текстами со студентами не проводились. Приведем в качестве примера работу студента контрольной группы (орфография сохранена):

К.Ш.: *«Я понимаю данное утверждение следующим образом: человек в своей жизни встречается со многими трудностями. С некоторыми справляется, с некоторыми нет. В результате чего у человека формируется поведение, которое, может быть, противоречит нашему взгляду на то, каким оно должно быть. Но, чтобы перестать осуждать человека за его поведение, поступки, мысли нам придется пройти полностью его жизнь, чтобы понять, почему человек такой, какой он есть».*

Основанием для качественного анализа результатов исследования послужила концепция многоуровневости означивания в процедуре уровней интерпретации «Я» Т.П. Горовой: гносеологический (познание Я), эпистемологический (совпадение с Я), герменевтический (понимание Я), феноменологический (сознание и Я), экзистенциальный (со-участие, сопричастие Я). До специального обучения студенты экспериментальной и контрольной групп, представляя собственное понимание тезиса, демонстрировали эпистемологический и гносеологический уровни интерпретации. Феноменологический уровень интерпретации, «отражающий совокупность смысловых горизонтов» [Горовая, 2008] у некоторых студентов проявлялся на невысоком уровне, герменевтический и экзистенциальный уровни не фиксировались. После специального обучения в ходе формирующего эксперимента у студентов экспериментальной группы при выполнении задания по второму тезису зафиксирована положительная динамика развития феноменологического, герменевтического и экзистенциального уровней интерпретации.

Интерпретация тезиса на герменевтическом уровне происходила «через призму личного понимания», главным критерием проявления этого уровня являлась «осмысленность деятельности» [Горовая, 2008]. Например, в одной из работ студент О.Т. экспериментальной группы признает, что другой человек «всегда будет в чем-то отличаться от остальных, но порой нужно мириться с этим», т.е. принятие данного факта, говорит об осмысленном отношении к миру, принимая его таковы какой он есть. На феноменологическом уровне «понимания себя как текста позволяет открыть новые смысловые горизонты» [Горовая, 2008], цитируя ответ студента Г.С.: «...ведь далеко не все, что мы видим на самом деле является истиной, несмотря на нашу убежденность», мы утверждаемся во мнении, что, синтезируя тезис с антитезисом, студенты приходят к таким умозаключениям, которые расширяют их пространство восприятия окружающего мира. Экзистенциальный уровень – «встреча с текстом может создать проект своего будущего» [Горовая, 2008]. Например, студент М.К. отмечает следующее: «...наша способность к эмпатии позволяет нам понять и сопереживать другим, даже если мы сами не прошли через их конкретные жизненные ситуации», т.е. развитие эмпатии помогает студентам взаимодействовать с другими людьми. Ценность такой работы заключается в том, что студенты сами формулируют для себя собственную реальность бытия. У студентов же контрольной группы уровни интерпретации контекста остались на прежнем уровне.

Количественные данные подтвердили эффективность применения способа «проблематизации контекста в триаде: тезис – антитезис – синтез» в процессе обучения студентов пониманию различного рода текстов, именно в этом состояла суть эксперимента. До специального обучения число студентов и в экспериментальной группе А1, и в контрольной группе В1, испытывающих затруднения при формулировании антитезиса и синтеза, значительно больше, чем число таких студентов в экспериментальной группе после специального обучения данному способу работы с текстом.

Для статистической проверки мы использовали угловое преобразование Фишера (Таблица 1.). Приведенная совокупность данных демонстрирует положительные изменения, поскольку в

доверительный интервал попадают все значения ϕ^* превышающие 2,28 с уровнем достоверности $p \leq 0,01$. Полученные экспериментальные результаты являются следствием специально организованной нами деятельности. В результате было выявлено, что в группе АП увеличилось число студентов, которые продемонстрировали способность к интерпретации контекста при объяснении тезиса, а также формулировании антитезиса и синтеза. Таким образом, студенты экспериментальной группы не испытывают значительных трудностей в применении способа «проблематизации контекста в триаде: тезис – антитезис – синтез».

Таблица 1 - Особенности работы студентов с методологическим текстом

№ п/п	Эмпирические показатели	ϕ 1 для АП	ϕ 2 для ВП	ϕ^* угловое преобразования Фишера
1.	Аллегоризация-деаллегоризация	2,534	1,554	6,37
2.	Формулировка категориального аппарата текста	1,929	1,113	5,17
3.	Сочетание социального контекста с индивидуально-личностным	2,277	1,124	7,49
4.	Анализ, интерпретация японской поэзии (хокку, танка)	2,657	1,414	8,08
5.	Составление синквейна	2,240	0,907	8,66
6.	Проблематизации контекста в триаде: тезис – антитезис – синтез	2,378	1,027	8,78

Примечание: А – экспериментальная группа; В – контрольная группа; А1 – констатирующий этап (n=84); АП – контрольный этап (n=84); В1 – констатирующий этап (n=85); ВП – контрольный этап (n=85).

Заключение

Таким образом, как показал опыт проводимого нами исследования, со студентами необходимо осуществлять специально организованную деятельность, направленную на осознанное осуществление работы с текстом. В процессе такой деятельности у студентов развивается нечто большее, чем просто когнитивный акт, а именно, согласно В.В. Знакову, «бытийное реагирование», при этом понимание автор связывает «с поиском смысла жизни, а этот смысл жизни никогда не бывает статичным, он динамически развивается, он находится не внутри человека, а во вне, внутри обстоятельств» [Знаков, 2022].

Установление взаимосвязи между образовательными задачами и эмпирическим контекстом реальности, позволяет рассматривать содержание образования в соотношении «Человек – Мир» и акцентировать внимание на двух полюсах: предметности осваиваемой культуры и внутреннем мире человека, что «позволяет личности выстраивать жизненную перспективу в соответствии со своими возможностями и желаниями» [Борзова, 2013]. Как отмечает Г.П. Звенигородская, такая «онтологическая значимость образования, помогает принимать студенту образовательный процесс как фрагмент жизни», в котором человек предстает как субъект собственной жизнедеятельности, как создатель и носитель смысла жизни. [Звенигородская, 2002].

Развитие у студентов способности к формулированию противоречия (антитезиса) к любому утверждению (тезису) позволяет активно применять данный подход при анализе методологических текстов. В процессе синтеза тезиса и антитезиса в единую точку зрения у студентов развивается способность к интерпретации контекста не только на гносеологическом, эпистемологическом, но и на герменевтическом, феноменологическом, экзистенциальном

уровнях. Как утверждает Т.П. Горová, «путь к пониманию возможен через проживание – соединение «Я» с опытом «жизненного мира» [Горová, 2008]. Этот процесс имеет значимость не только при изучении научной литературы, но и помогает студентам формулировать собственную точку зрения при решении жизненных задач.

Библиография

1. Борзова Т.В. Теоретические основы психологии понимания в обучении. Хабаровск, 2013. 340 с.
2. Борзова Т.В., Сандакова Е.Н. Текст в семиотическом аспекте культуры как основа понимания методологических контекстов // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 1. С. 64-68.
3. Гегель Г.В.Ф. Сочинения в 14-ти томах. Том IV. Система наук. Часть первая: Феноменология духа. М.: СОЦЭГИЗ, 1959. 440 с.
4. Горová Т.П. Философские аспекты культуры мышления преподавателя // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. № 4. С. 19-24.
5. Звенигородская Г.П. О феноменологии и рефлексии в образовании: книга для учителя. Хабаровск, 2002. 117 с.
6. Знаков В.В. Психология возможного. Новое направление исследований понимания. М., 2022. 365 с.
7. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М., 2016. 448 с.
8. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
9. Касавин И.Т. Проблема как форма знания // Эпистемология & философия науки. 2009. Т. XXII. № 4. С. 5-13.
10. Куринский В.А. Автодидактика: Часть первая. М.: Автодидакт, 1994. 391 с.
11. Швейцер А. Культура и этика. URL: <http://www.rodon.org/sha2/kie.htm>

The Processes of Problematizing Context in University Student Education

Elena N. Sandakova

Postgraduate,
Pacific State University,
680000, 68, Karla Marksa str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: selena2475@mail.ru

Tat'yana V. Borzova

Doctor of Psychology,
Professor of the Higher School of Psychology, Associate Professor,
Pacific State University,
680000, 68, Karla Marksa str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: borzova_tatiana@mail.ru

Abstract

The modern development of cognitive psychology, linguistic psychology, linguistics, the theory of artificial intelligence and related fields determines the prospects of multidisciplinary research in the context of studying the processes of understanding texts carried out at the intersection of the “psychology of human existence,” educational psychology and philosophy. The close relationship between psychological and philosophical thought is important for our research, as it creates a scientific and theoretical basis for the development of the process of students’ understanding of methodological texts. This article examines the direction in the psychology of understanding among university students’ understanding of various types of texts. The emphasis is on ways of working

with methodological texts that allow students to determine for themselves the foundations of their own professional activities and self-development, and to build models of behavior in society. One of these ways of understanding is to problematize the context through the triad: thesis-antithesis-synthesis. The developed methods can be used in teaching university students to understand methodological texts. Developing students' ability to formulate a contradiction (antithesis) to any statement (thesis) allows them to actively apply this approach when analyzing methodological texts. In the process of synthesizing thesis and antithesis into a single point of view, students develop the ability to interpret the context not only at the epistemological, epistemological, but also at the hermeneutic, phenomenological, and existential levels.

For citation

Sandakova E.N., Borzova T.V. (2023) Protsessy problematizatsii konteksta v obuchenii studentov vuza [The Processes of Problematizing Context in University Student Education]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 13 (1A), pp. 186-194. DOI: 10.34670/AR.2024.86.50.013

Keywords

Education, understanding method, higher education, reflection, problematization, thesis, antithesis, synthesis, context.

References

1. Borzova T.V. (2013) *Teoreticheskie osnovy psikhologii ponimaniya v obuchenii* [Theoretical foundations of the psychology of understanding in learning]. Khabarovsk.
2. Borzova T.V., Sandakova E.N. (2023) Tekst v semioticheskom aspekte kul'tury kak osnova ponimaniya metodologicheskikh kontekstov [Text in the semiotic aspect of culture as the basis for understanding methodological contexts]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 1, pp. 64-68.
3. Hegel G. (1959) *Sochineniya v 14-ti tomakh. Tom IV. Sistema nauk. Chast' pervaya: Fenomenologiya dukha* [Works in 14 volumes. Volume IV. System of Sciences. Part one: Phenomenology of spirit]. Moscow: SOTS'EGIZ Publ.
4. Gorovaya T.P. (2008) Filosofskie aspekty kul'tury myshleniya prepodavatelya [Philosophical aspects of the culture of thinking of a teacher]. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoi Sibiri i na Dal'nem Vostoke* [Humanitarian research in Eastern Siberia and the Far East], 4, pp. 19-24.
5. Il'enkov E.V. (1991) *Filosofiya i kul'tura* [Philosophy and culture]. Moscow: Politizdat Publ.
6. Kasavin I.T. (2009) Problema kak forma znaniya [Problem as a form of knowledge]. *Epistemologiya & filosofiya nauki* [Epistemology & philosophy of science], XXI, 4, pp. 5-13.
7. Kurinskii V.A. (1994) *Avtodidaktika: Chast' pervaya* [Autodidactics: Part One]. Moscow: Avtodidakt Publ.
8. Shveitser A. *Kul'tura i etika* [Culture and ethics]. Available at: <http://www.rodon.org/sha2/kie.htm>
9. Znakov V.V. (2016) *Psikhologiya ponimaniya mira cheloveka* [Psychology of understanding the human world]. Moscow.
10. Znakov V.V. (2022) *Psikhologiya vozmozhnogo. Novoe napravlenie issledovaniya ponimaniya* [Psychology of the possible. A new direction in comprehension research]. Moscow.
11. Zvenigorodskaya G.P. (2002) *O fenomenologii i refleksii v obrazovanii: kniga dlya uchitelya* [On phenomenology and reflection in education: a book for teachers]. Khabarovsk.