

ОТЗЫВ

члена диссертационного совета на диссертацию Волковой Светланы
Владимировны на тему: «Смыловой универсум образования в
перспективе философской антропологии», представленную на соискание
ученой степени доктора философских наук по специальности 09.00.13 –
Философская антропология, философия культуры

В наш высокотехнологический, информационный век вопрос о том, что такое смысл и как его получить выступает центральным для современной культуры и такого ее института как образование, которое служит интересам личности и общества, одновременно сохраняя культуру и развивая способности новых поколений ее совершенствовать. Как считают некоторые ученые, что чем более всеобщий характер приобретает образование в условиях стремительного нарастания массива знаний и столь же стремительного их устаревания, тем более неопределенным оно становится. Неопределенность информативного воздействия связана, в частности, с непредсказуемостью влияния информации на личность, что требует нахождения выхода из этой ситуации, поиска надежных ориентиров в жизни. Человек ищет нечто, что позволяет обрести устойчивые основания своего существования – его смыслы. И исследование проблем смыслового универсума образования выступает особенно значимым в нашу цифровую эпоху.

Смыслы составляют истинное содержание и цель образования человека как сознательного субъекта свободной деятельности. Смыслы, открытые человеком, выступают фундаментом обретения человеком своего образа. Понимание смысла того, что изучается, осознание учебного содержания всегда составляло высшую цель обучения. Однако, категория смысл не была тематизирована в образовательном дискурсе. Классическая педагогика основана на понятиях знания и умения. Несмотря на начавшуюся в конце XX века перестройку педагогического мышления, связанную с признанием субъектной позиции ученика, отведением ему символической роли центра

образования, в массовой практике обучения, задача формирования человека, его способности к сознательным и ответственным поступкам по-прежнему решается за счет включения в программы все большего объема знаний. Не отрицая значение и роль знаний в образовании, тем не менее, необходимо помнить и понимать, что образование человека не исчерпывается знаниево-информационной составляющей и должно быть дополнено практиками, направленными на целостное развитие человека в процессе образования. В этой связи тема заявленной диссертации «Смысловой универсум образования в перспективе философской антропологии» безусловно является актуальной и своевременной.

Представленное исследование носит междисциплинарный, комплексный анализ природы человека в условиях образования.

Диссертационное исследование состоит из введения, шести глав, заключения и списка использованной литературы. Во введении автор обосновывает актуальность темы исследования, раскрывает степень ее разработанности, формулирует цели, задачи исследования, предмет и объект, обозначает теоретико-методологическую базу исследования, его новизну и научно-практическую значимость, представляет апробацию работы.

Анализ содержания диссертации С.В. Волковой позволяет акцентировать следующие положения, имеющие особо важное теоретическое или практическое значение.

Первую главу своего диссертационного исследования автор посвящает рассмотрению категории смысла как необходимого основания современной теории и практики образования. В параграфе 1.1 автор реконструирует тот образ человека, к которому обращено обучение и воспитание и в котором нуждается современная педагогическая наука. Диссертант приходит к заключению, что как педагогическая наука, так и философия нуждаются сегодня в таком понимании человека, при котором последний выступает в целостности своих измерений – сознания, тела и языка. Раскрывая данные измерения диссертант в своей работе исходит из понимания человека как

существа, не имеющего, но ищущего смыслы. В параграфе 1.2, 1.3 с целью реконструкции понимания категории «смысла» диссертант обращается к современной философии и, прежде всего, к той философской традиции, в которой человек интерпретируется как источник смысловой активности – к трансцендентальной феноменологии. Мобилизя, в том числе, ресурсы постструктураллистской философии, диссертант убедительно показывает взаимосвязь смысла со структурами человеческого бытия. Акцентируя внимание на таких сущностных свойствах смысла, как незавершенность, текучесть, а также необходимость участия человека в актах созиания смысла, диссертант делает вывод о важной роли тела в конституировании смысла. Глубокая аналитическая работа, вскрывающая философские воззрения на феномен смысла, позволила автору перейти к в параграфе 1.4 к попытке имплантировать категорию смысла в ткань образовательного дискурса. Отталкиваясь от идеи о дискретности того пространства, в котором разворачиваются события знания и понимания, то есть собственно образовательного пространства, диссертант справедливо отмечает необходимость активного участия учащегося в достраивании сообщаемого ему знания, а в пределе – порождения его заново. Событие знания-понимания оказывается напрямую зависимым от порождения субъектом когнитивной структуры, опосредующей внешние воздействия. Смысл как раз и способен взять на себя роль таковых когнитивных структур, благодаря которым становится возможным духовное развитие человека через усиление природных механизмов психики и перевод ее на другой уровень. Если образование понимать как деятельность, направленную на формирование личности и связанную с выявлением и развитием определенных личностных качеств, преобразованием природных задатков и возможностей, то можно утверждать, что эвристический потенциал категории смысла для понимания повседневной образовательной практики невозможно переоценить.

Во второй главе в центре внимания диссертанта оказывается взаимосвязь феномена образования со структурами человеческого бытия и

познания. Параграф 2.1 посвящен осмыслинию философско-методологических оснований теории и практики образования. В центре внимания диссертанта оказывается феноменология «жизненного мира» (Э. Гуссерль) и «бытия-в-мире» (М. Хайдеггер). Имплантация данных феноменологических идей в ткань образовательного дискурса служит цели раскрытия возможностей феноменологии в исследовании образовательного пространства. Предметом исследования является повседневная образовательная реальность, а также те смыслы и значения, которые данная реальность получает в сознании учителя и ученика. Особое вниманиеделено описанию множественных способов понимания того пространства, в которое оказываются погружены учителя и учащиеся. Используемый автором метод герменевтической феноменологии позволяет продемонстрировать эвристичность и плодотворность обращения к идеи «жизненного мира» при анализе образовательной реальности. В заключении параграфа диссертант приходит к выводу о том, что поскольку специфика человеческого бытия заключается в его «жизненном мире» (или в «бытии-в-мире»), то учитель и ученик могут быть экранированы друг от друга собственным пространством-временем, а сама «пространственность» педагогических взаимоотношений оказывается дискретной. В этой связи педагогическое взаимодействие станет встречей ученика и учителя только тогда, когда оно обретет опору в ценностно-смысловых структурах, составляющих основу жизненного мира учащихся, их бытия-в-мире. В параграфе 2.2 диссертант постулирует одну из тенденций современности – запрос педагогов, психологов, философов на формирование антропологии образования. Отталкиваясь от данной тенденции, автор ставит перед собой задачу эксплицировать взаимосвязь процессов воспитания и обучения с таким феноменом, как настроение. Для решения поставленной задачи автор привлекает методы феноменологической редукции и дескрипции, рассматривающие педагогические отношения как смысловой коррелят сознания участников этих отношений. Следуя положениям Уtrechtской феноменологической школы, диссертант использует

литературно-художественные примеры для описания того, как настроение дано участникам педагогических отношений в их повседневном жизненном мире. В данном параграфе диссертантом убедительно продемонстрирована ограниченность трактовки человека-субъекта, связанная с дефицитом внимания к феномену настроения. Доказано, что продуктивным является подход М. Хайдеггера и О. Ф. Больнова, рассматривающий настроения как экзистенциалы человеческого способа бытия и конституенты педагогической атмосферы. Сделан вывод о том, что педагогическое взаимодействие будет продуктивным, если будет носить характер встречи, заставляющей участников образовательного процесса переживать чувство беспокойства, испытывать состояние кризиса. Отмечено, что задача педагога заключается в том, чтобы раскрыть образовательный потенциал кризиса, для чего требуется мужество и готовность принять на себя ответственность. Предпринятая автором экзистенциальная трактовка взаимосвязи настроения и человеческого бытия показывает, что мир открыт для человека не в силу естественного воздействия вещей на сознание, а только если он оказывается значимым для него в переживаемом им бытии. На этом основании, заключает автор, организация процесса обучения должна предполагать не просто усвоение учащимися значений, содержащихся в учебном материале, но и порождение участниками этого процесса личностных смыслов. Практическая значимость проделанной в параграфе аналитической работы заключается в том, что обоснована ценность эмпатии как способности идентифицировать себя с Другим и морально сопереживать ему, а также продемонстрирована роль опоры на художественную литературу и опыт ее интерпретации как средство формирования эмпатии, являющейся важной составляющей педагогической атмосферы. Развивая заявленную ранее тему феноменологической аналитики настроения, диссертант в параграфе 2.3 обращается к еще одному феномену, тесно связанному с образованием – феномену скуки. Данный вопрос – взаимоотношение скуки и образования – во многом пока остается не исследованным. Похвальным в этой связи является стремление диссертанта

восполнить данный пробел. Раскрывая эвристический потенциал хайдеггеровской аналитики человеческого бытия, автор делает парадоксальный на первый взгляд вывод, о пользе опыта фундаментальной скуки для человека и его образования. Продвигаясь по пути выявления взаимосвязи феномена образования со структурами человеческого бытия и сознания, диссертант настаивает на необходимости проблематизации глубоко укоренившегося в современной культуре дуализма духовного и телесного, ментального и физического.

Привлекая идеи феноменологической философии М. Мерло-Понти и современной когнитивной философии диссертант в Главе 3 успешно, на наш взгляд, решает задачу построения более когерентной, согласующейся с реальностью картины, в которой разум и тело будут пребывать во взаимодействии и единстве. В параграфе 3.1 критическому анализу подвергаются свойственные традиционной концепции образования представления о познании как процессе продуцирования мысленных презентаций, о дихотомии ментального и телесного, о ценностном приоритете первого над вторым. Обосновывается тезис о том, что сознание осуществляет познавательные процессы с помощью эпистемических средств, выработанных и согласованных с телесной активностью, потребностями и целями тела, и поэтому оно не фокусировано в каком-то одном «месте», а распределено в сети взаимодействий мыслительных, чувственных и двигательных процессов. Обращение в образовательной практике к живому телесному опыту, который всегда осуществляется от первого лица, является чрезвычайно важным и продуктивным, ибо обнажает те смыслы и значения, на которые ориентируется учащийся в своей деятельности, делая, тем самым, более прозрачной область интерсубъективных отношений. Диссертант полагает, что экспликация идеи единства сознания и тела позволит теоретикам и практикам образования грамотно определить место и роль телесности как в перцептивных, так и в мыслительных процессах и, как следствие, открыть новые - когнитивно-феноменологические - стратегии обоснования значимости

таких дисциплин, как драма и танец, музыка и физическая культура в образовательном процессе. Соглашаясь с представлением об оптикоцентрическом характере современной культуры, диссертант, подключая современные когнитивные исследования, демонстрирует неполноту и односторонность подобных представлений. В параграфе 3.2 показано, что визуальное восприятие опосредовано сложным взаимодействием с другими чувственными способностями и в основе познания мира лежит телесный, «воплощенный» разум. Данное обстоятельство имеет отношение и к такому феномену, как образование. Долгое время, прежде всего благодаря Ж. Пиаже, считалось, что вовлеченность тела ученика в учебный процесс есть только веха на пути к конечному результату обучения, коим является развитие интеллектуальной, мыслительной деятельности. Однако, благодаря современным когнитивным исследованиям, к которым обращается диссертант в данном параграфе, он делает вывод о комплементарной, а не подчиненной роли тела в образовательном процессе. Абстрактные понятия и интеллектуальные процессы наполняются смыслом только потому, что активируют телесные формы (схемы) опыта, от которых они берут свое начало и с которыми составляют единое целое. Вместе с тем феноменология тела закономерно подводит диссертанта к еще одной важной теме, а именно: место и роль чувственно-эмоционального начала в сфере образования. Этому аспекту исследования посвящен параграф 3.3. Указывая на одну из главных тенденций современной философии образования, получившей название «аффективный поворот», диссертант с опорой на работы по истории образования и феминистские исследования показывает, что эмоции выступают инструментами организации и контроля сознания, а также являются сферой социально и культурно конструируемых переживаний, воспроизводящих гендерные иерархии. Констатируется противоречивый статус женщины в европейской образовательной традиции: с одной стороны, в роли учителя она должна с помощью “материнской любви” привить

учащимся навыки эмоционального самоконтроля, а с другой стороны, воспринимается как носитель иррационального начала, представляющего угрозу социальному порядку. Диссертант отмечает, что в настоящее время тема взаимосвязи эмоций и образования приобрела универсальное значение, закрепившись в понятии «эмоциональная грамотность». Критическому рассмотрению подвергается способность к эмпатии, отмечаются трудности её формирования в рамках программ обучения эмоциональной грамотности.

Стремительный рывок в развитии научно-технического знания заставил многих современных философов, ученых говорить о наступлении новой эры - эры визуальных и цифровых технологий и интерактивности. В этой связи вполне оправданным выглядит стремление диссертанта в Главе 4 разобраться, в чем состоит влияние виртуальной реальности на человека в его повседневной жизни, существенное место в которой занимают практики обучения и воспитания. В параграфе 4.1 диссертант фиксирует амбивалентный характер влияния современных электронных технологий на человека. С одной стороны, сила и притягательность электронных технологий имплицирована в их потенциале эффективно обслуживать информационные потребности человека. А, с другой, как убедительно показывает в своем исследовании диссертант, эти же самые технологии выступают сегодня и средствами подавления желаний индивида, оказываясь в роли инстанций контроля и надзора за его поведением, о чем диссертант подробно пишет в параграфе 4.2. В связи с получившим широкое распространение обслуживанием учебного процесса интернет-технологиями, актуальным и требующим решения является следующий вопрос: где сегодня локализуется сознание учащихся? В электронных поисковых системах, в электронных банках рефератов, курсовых и проч., или в самих индивидах, их творческих способностях? Осмысливая поставленную проблему, диссертант в параграфе 4.3 обращается к малоизученной теме онтологических и гносеологических оснований взаимодействия электронных технологий и субъектов образовательного процесса. Привлекая ресурсы феноменологической

философии, диссертант в данном параграфе предпринимает попытку эксплицировать понятие сознания, соответствующее специфике электронных образовательных технологий, а также осуществляет анализ требований, которые предъявляют электронные технологии к опыту сознания субъектов образовательного процесса. Необходимость обращения к методам феноменологической рефлексии и дескрипции является, на наш взгляд, оправданной и продиктована тем, что именно с их помощью выявляются такие релевантные поставленной цели темы, как «сознание и время», «сознание и понимание», «сознание и тело». Диссертант обосновал положение, согласно которому технология электронной презентации является экспликацией феноменологического понимания сознания и времени как формы организации сознания. Продемонстрировано, что электронная презентация представляет собой символ ментальной жизни ее создателя (педагога), однако в восприятии учащихся этот символ, как правило, отрывается от требования воссоздавать эту жизнь сознания в своем личном рефлексивном опыте. Диссертант настаивает, что характерное для электронных образовательных технологий клиповое сознание купирует потенциал герменевтического восприятия, а сопутствующее этим технологиям обеднение телесного опыта ограничивает участников образовательного процесса в их способности видеть личностное измерение друг друга, а также затрудняет возможности развития педагогического такта. В соответствии с поставленной целью, диссертант заключает, что специфике электронных образовательных технологий отвечает феноменологическая трактовка сознания, а главным требованием, предъявляемым данными технологиями к обучающимся, является освоение ими опыта интенциально-рефлексивной, синтетической жизни сознания. Резюмируется, что в той мере, в какой пользователи электронных технологий (ученик и учитель) отказываются от необходимости культивировать сознательный опыт, они сами становятся частью технологических систем – устройствами, воспроизводящими и считающими информацию. Подчеркивается, что опыт диссеминированного, расщепленного субъекта

оказывается наиболее частым антропологическим коррелятом электронных образовательных технологий.

В связи с происходящей трансформацией традиционных форм коммуникации, диссертант в главе 5 заявляет о необходимости по-новому ставить проблему интерсубъективности. В параграфе 5.1 высвечивается важность не только электронно-дистанционных форм коммуникации, но и необходимость личных контактов и встреч, особенно в сфере образования. Трудно не согласиться с диссертантом относительно сложности проблемы интерсубъективности – одной из самых не простых проблем современной философии. Однако, диссертант, вдохновляясь эзистиическим потенциалом идей Э. Гуссерля, М. Хайдеггера и др., не просто реконструирует интенциональные отношения, но продумывает условия возможности интерсубъективности, выявляет механизмы, лежащие в ее основе. На этом теоретическом фундаменте, диссертант рассмотрел в параграфе 5.2 как раскрывается лежащий в основе интерсубъективности феномен заботы в теории и практике образования. Опираясь на понятие *Dasein*, диссертант обращает внимание на то, что самость ребенка существует в напряжении между полюсами собственного и несобственного модусов человеческого бытия. В центре внимания диссертанта оказывается «забота». Анализируя разновидности экзистенциала заботы, диссертант демонстрирует, что в контексте заменяюще-подчиняющей заботы образование приобретает неподлинный, отчужденный характер. Восстановление подлинного, т.е. аутентичного специфики человеческого бытия, характера образования увязано с заступнически-освобождающей заботой. Особо акцентируется, что важнейшим фактором реализации заступнически-освобождающей заботы в сфере образования является организация учебного процесса в форме диалога. Действительно, способность к диалогу означает готовность признавать множественность реальности, а значит – наличие и правомерность существования параллельно с тобой другого качества бытия, отказавшись при этом от его количественной оценки по принципу «лучше – хуже», «больше –

меньше» и т. д. Данная мысль позволяет диссидентанту в параграфе 5.3 снова обратиться к проблеме интерсубъективного взаимодействия. Только на этот раз в связи с полемическим опытом признания, господства и подчинения в образовательном пространстве. Данную задачу диссидентант решает, мобилизуя методологический потенциал психоаналитической философии, в частности, философии Ж. Лакана. Констатируя присутствие в сфере образования четырех дискурсов, о которых говорит Ж. Лакан: господина, университета, истерии и аналитика, диссидентант полагает, что наиболее важным, с точки зрения образования, является дискурс аналитика. В соответствии со спецификой данного дискурса целью образования выступает умение сохранять и поддерживать равенство в интерсубъективных отношениях, выражющееся во взаимной открытости мыслей, чувств индивидов друг другу, а также обоюдной осторожности и тактичности при обращении с ними. Дискурс аналитика предполагает диалогические формы работы, культивирует чувствительность к противоречиям и непоследовательности, помогает развить навык критико-рефлексивного мышления.

Специфика дискурса аналитика логично приводит диссидентанта в Главе 6 к еще одной важной и смежной теме – теме взаимосвязи образования с феноменами коммуникации, языка и понимания. Мобилизуя ресурсы философской герменевтики, теории коммуникативной рациональности диссидентант в параграфе 6.1 справедливо подчеркивает, что язык – это не просто средство для выражения мыслей, а та среда, в которой находит отражение жизнь народа, специфика его культуры, мировоззрения. При этом, коль скоро пользование родным языком происходит автоматически, то и та культурно-историческая традиция, которая сегментирована в языке, воздействует на мышление человека скрытым, неявным образом, что может породить определенные трудности с пониманием Другого. Речь идет об опасности видеть и слышать только самого себя и то, что подсказывает видеть и слышать уже имеющийся опыт. Чрезвычайно важным в данном случае оказывается воспитание в рамках образовательных практик чувствительности

к языковой предпосылочности. В связи с чрезвычайно важным и эвристичным в контексте исследования феномена образования становится привлечение диссертантом в параграфе 6.2 ресурсов еще одного направления современной философии, тематизирующего свое пространство с человеком, языком, коммуникацией и представляющего поэту интерес для теории и практики образования – постструктурализму. Данное направление привлекает к себе внимание ученых, философов. Однако экспликации философских идей постструктурализма в плоскости различных социокультурных явлений, в частности, образования характеризуется меньшей степенью изученности. В этой связи попытка диссертанта восполнить данный исследовательский проблем безусловно заслуживает поддержки и похвалы. Теоретическая реконструкция базовых положений постструктуралистской мысли позволили диссидентанту в параграфе 6.3 конкретизировать их педагогический аспект: будучи взаимодействием процессов обучения и воспитания, образование должно быть направлено на культивирование такой модели личности, как справедливо констатирует диссидентант, для которой основанием, ее внутренним ядром выступает феномен конституирующей смысл интерпретации. Личный вклад диссидентанта отражается в разработанной и апробированной диссидентантом модели обучения и воспитания, направленной на поиск и порождение учащимися смыслов, реализуемой с помощью создания в учебном процессе личностно-ориентированной ситуации, включающей: педагога-психомайевта, ученика-интерпретатора и текст как социокультурный феномен. Показано, что данная модель отвечает постструктуралистскому понятию «деконструируемого субъекта» – индивида, который воспринимает собственную культурную идентичность не как наличную и самодостаточную, а напротив, требующую восполнения со стороны других культур.

Наряду с явными достоинствами диссертации С. В. Волковой существуют, на наш взгляд и некоторые спорные места. Выделим самые существенные из них.

Понятно, что, следуя своему замыслу реконструкции субъекта образования в многообразии и единстве его измерений, диссертант ориентируется прежде всего на философские традиции антропологической направленности: трансцендентальная феноменология, экзистенциальная аналитика, философская герменевтика и постструктурализм. Однако, диссертанту следовало бы обратиться и к традиции аналитической философии. Особенно такое обращение представляется оправданным в тех главах исследования, которые посвящены рассмотрению смысла как философской категории, а также анализе языка и текста в мире образования.

Данное обращение было бы вполне уместным и оправданным, учитывая сам факт существования т. н. аналитической философии образования и то, что некоторые из представителей данной философии, в частности, Л. Витгенштейн и К. Поппер получили специальность школьного учителя и были связаны с движением за реформу австрийской школы, развернувшемся в 20-е годы XX века.

Еще один проблемный момент диссертационного исследования связан, на наш взгляд, с гипертрофированным вниманием автора к такой стороне процесса образования, как обучение. Данное обстоятельство объясняется приверженностью диссертанта к феноменологической философии, которая как бы экранирует его от иных концептуальных направлений, прежде всего, от религиозной (христианской) антропологии и не позволяет ему в полной мере обратиться к феномену воспитания и сопряженном с ним аксиологическому измерению образования.

Наконец, последнее. С одной стороны, можно приветствовать намерение диссертанта продемонстрировать место и роль таких экзистенциальных феноменов как страх, доверие, скука как конституент педагогической атмосферы. С другой стороны, мы вынуждены признать, что данная демонстрация удалась автору лишь отчасти. Дело в том, что за границами внимания соискателя остался важный для педагогических отношений феномен любви. Этим, по-видимому, объясняется и отсутствие в работе

упоминания и анализа философской традиции М. Бубера и Э. Левинаса, рассматривающих философию как, прежде всего, мудрость любви и сострадания.

Сформулированные замечания носят полемический характер и не меняют, безусловно, положительного впечатления от диссертации С. В. Волковой. Диссертацию выгодно отличают логичность, последовательность, обоснованность выводов. Представленное к защите исследование представляет самостоятельную научную работу, в которой решаются актуальные проблемы философской антропологии. Личный вклад диссертанта состоит в самостоятельном проведении философско-антропологического исследования феномена образования, понятого как универсум смысла, и в разработке концепции, которую можно квалифицировать как научное достижение, содержащее новые научные результаты и положения, которые могут применяться в исследовательских и учебных целях.

Диссертация Волковой Светланы Владимировны на тему: «Смыловой универсум образования в перспективе философской антропологии» соответствует основным требованиям, установленным Приказом от 01.09.2016 № 6821/1 о «Порядке присуждения ученых степеней в Санкт-Петербургском государственном университете», соискатель Волкова Светлана Владимировна заслуживает присуждения ученой степени доктора философских наук по специальности 09.00.13 – Философская антропология, философия культуры. Пункт 11 указанного Порядка диссидентом не нарушен.

Член диссертационного совета

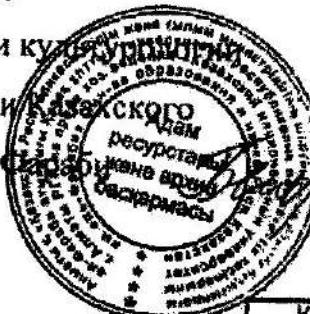
доктор философских наук, профессор,

профессор кафедры религиоведения и культуры

Факультета философии и политологии

национального университета им. аль-Фараби

29 сентября 2019 года



Бегалинова К. К.

КОЛТАНБАСЫН
РАСТАЙМЫН
ПОДПИСЬ ЗАВЕРЯЮ