научный электронный журнал
Studia Humanitatis Borealis / Северные гуманитарные исследования
https://stnb.petrsu.ru **http://petrsu.ru**

УДК 378

ЧЕЛОВЕК В МИРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

ВОЛКОВА Светлана ВЛАДИМИРОВНА

доктор философских наук,
профессор кафедры философии и культурологии,
Петрозаводский государственный университет,
институт истории, политических и социальных наук,
Петрозаводск, Российская Федерация,
svetavolkov@yandex.ru

Ключевые слова:
человек
образование
антропология образования
воплощенное присутствие
смысл
сознание
язык

Аннотация:
Статья посвящена актуальной и малоизученной в рамках философии теме – взаимосвязи человеческого способа бытия и образования. Преследуемая автором цель двояка. Во-первых, это реконструкция образа человека, который лежит в основе мировоззрения ученых, размышляющих о проблемах образования. Во-вторых, проектирование такой модели философии, которая бы соответствовала этому образу и коррелировала с проблемами и вызовами современного образования. Обращая внимание на широкое распространение в сфере образования информационных, электронных технологий, автор обосновывает значение для педагогической деятельности модели человека как воплощенного присутствия (embodiment). Значимость данной модели в том, что она позволяет выделить смысловое измерение человеческого сознания, в котором нуждаются сегодня образование и его субъекты. Автор демонстрирует, что человек видит и познает мир не столько наличными и готовыми, сколько конституированными в актах рефлексии органами. Смысл и является таким рефлексивным функциональным органом, воспроизводящим субстанцию личности человека-учащегося. Автор также отмечает, что восприятие и познание мира осуществляется с позиции не только «чистого», но и укорененного в теле разума. Таким образом, одна из главных задач образования состоит в том, чтобы задействовать и раскрыть систему сознание-тело как источник смысловой активности субъекта. Педагогическая же ориентация на человека как существо, не обладающее, но ищущее смыслы, окажется успешной, только если сам человек будет пониматься не в разъятости, а целостности своих измерений. В итоге автор заключает, что как философия, так и педагогика нуждаются сегодня в формировании антропологии образования – междисциплинарного направления, в котором субъект образования раскрывался бы в единстве трех его ипостасей: сознания, тела и языка, взятых в качестве источников порождения смыслов.

© 2021 Петрозаводский государственный университет

Получена: 24 сентября 2021 года Опубликована: 25 октября 2021 года

Введение

На сегодняшний день высшее образование по-прежнему остается одной из самых горячо обсуждаемых в российском обществе тем. При этом оно все чаще рассматривается как форма производства, эффективность которой оценивается по количественным показателям, как сфера, для которой крайне болезненной является проблема финансирования. Действительно, сегодня университеты даже ведущих стран жалуются на финансовый голод, так как государство может удовлетворять их запросы только за счет увеличения налогов, вызывающих недовольство значительной части населения. Что касается коммерциализации образования и открытия частных университетов, то они значительно сужают круг абитуриентов и увеличивают социальное неравенство. Большие надежды, связанные с реализацией стратегии экономии, возлагаются сегодня на электронные технологии. Речь идет о том, что онлайн образование, во-первых, доступно широкому слою людей с невысокими доходами, а во-вторых, позволяет сократить штат преподавателей. Кроме того, экономия достигается также за счет сокращения времени, затрачиваемого на образование, например, путем введения двухуровневой системы, где бакалавриат продолжается четыре, а иногда и три года [3: 26-37]. Однако главное возражение против такого подхода вызвано сомнениями в качестве образования [11]. Другое возражение состоит в том, что вопрос о затратах и производительности необходимо обсуждать в более широком контексте, а именно учитывать, что образование – это важнейшая составная часть социального капитала, который обеспечивает успех в международном соперничестве [1]. Поэтому экономия на образовании в долгосрочной перспективе приводит к отставанию и утрате влияния на международной арене.

В целом все вышесказанное недвусмысленно свидетельствует о том, что сугубо экономический подход к сфере образования и ее реформированию не является панацеей. В погоне за выполнением количественных показателей и повышением рейтингов не следует забывать о миссии университета, а за цифрами и диаграммами важно не потерять человека. Полагаем, что современное российское общество нуждается сегодня в фундаментальном – философском – осмыслении феномена образования. Что заключает в себе философская рефлексия феномена образования? В свое время М. Хайдеггер заметил, что в основе понимания того или иного явления лежит определенное истолкование бытия, и прежде всего, бытия того сущего, которое способно задаться вопросом о самом себе. Речь идет о человеке. В связи с этим мы убеждены, что осмысление кризисных явлений в современном образовании должно сопровождаться философско-антропологической рефлексией и поэтому целью настоящей статьи будет, во-первых, реконструкция того образа человека, который лежит в основе мировоззрения ученых, размышляющих о проблемах образования. А во-вторых, проектирование такой модели философии образования, которая бы соответствовала этому образу человека и коррелировала с проблемами и вызовами современного образования.

Теоретико-методологическая база настоящего исследования определяется в спектре пересечения философии и педагогики, а также ряда смежных с ними областей знания, таких как когнитивная психология и психология личности. В работе использовались идеи феноменологического и герменевтического подходов, позволяющие раскрыть различные стороны человеческого бытия и культуры в качестве сферы конституирования и интерпретации смыслов.

Образовательный потенциал концепции трансцендентальной субъективности

Итак, как уже говорилось, философское осмысление феномена образования заставляет задуматься о той трактовке человеческого бытия, которая лежит в основе данного феномена и часто оказывается нетематизированной в рамках конкретно-научной, в данном случае педагогической рефлексии. Коль скоро сама идея образования и педагогическая наука, размышляющая о нем, формируются в эпоху Нового времени, то будет резонным обратиться к той модели человека, которая стала парадигмальной для философии Нового времени. Таковой, на наш взгляд, является модель человека как трансцендентального субъекта [12]. Присмотримся внимательнее к этой модели. Философом, внесшим особый вклад в оформление идеи трансцендентального субъекта, был Р. Декарт. Как известно, исходным пунктом размышлений Р. Декарта в поисках наиболее достоверного фундамента для всего корпуса знания стало сомнение, в процессе которого он пришел к выводу о том, что таковым фундаментом выступает мыслящее «я»: Ego cogito ergo sum. При этом кардинально важным для Декарта оказывается то, что «я» – это не просто вещь, которая мыслит, но вещь, которая мыслит самое себя. Как заметил Хайдеггер, всякое cogito есть cogito me cogitare [13]. В этой связи сущностное ядро картезианской концепции трансцендентального субъекта есть cogito – но не как абстрактно-логическая деятельность, а как рефлексия, то есть сознающая себя мысль, действие, желание.

Мы не случайно обратились к идее трансцендентального субъекта. В ее свете становится понятным, почему сегодня некоторые теоретики и практики образования говорят о необходимости понимающей педагогики и антропологии образования. Приведем слова отечественного философа С. А. Смирнова. В своей статье «Антропология образования: дискурс и практика» он констатирует, что «в существующей ежедневной образовательной практике ни в средней, ни в высшей школе в принципе даже пока не ставится вопрос об антропологии образования или об образовании как институте человека, т. е. даже не обсуждается, какой образ человека строится, когда осуществляется некая образовательная практика. Следствием этого является то, что под содержанием образования имеется в виду все что угодно: компетенции, навыки, знания, умения, способности, нормы, процедуры и прочее – все, что уже привычно и набило оскомину, только не то, ради чего существует институт образования – новая антропология, то есть новая антропопрактика становления человеческого в человеке» [9: 174; 8]. Солидаризируясь с автором данного высказывания, возьмем, однако, на себя смелость продолжить его мысль и добавить, что никакая новая антропопрактика становления «человеческого в человеке» не возможна без ориентации на концепцию трансцендентального субъекта, ибо конститутивными для «человеческого в человеке» являются именно когитальные т. е. рефлексивные процедуры. Данное обстоятельство приобретает особую актуальность в современных условиях. К сожалению, сегодня школа и вуз все чаще становятся площадкой-тренажером по «натаскиванию» учащихся на тесты – ЕГЭ, ФЭПО и т. д. Безусловно, цифровизация и ее спутники – поисковые системы, машинные переводчики, автоматические системы обработки информации – это закономерный этап развития знания. В то же время понятно, что университет должен готовить специалистов, способных принимать ответственные решения. Поэтому студентов нужно обучить не только проходить тесты и сдавать письменные экзамены, но и думать. Между тем вопросы тестов, как правило, чисто функциональны и нацелены на количественные данные. В этой связи, используя возможности цифрового общества, не следует забывать и о традициях. Необходимо подсоединить новые медиа к практикам образования книжной культуры. «Натаскивание» учащихся на тестах годится для запоминания фактических данных, а рефлексивное мышление должны формировать критико-аналитические, проблемные лекции и семинары.

Сказанное можно продолжить и в еще одном направлении. Распространенной является мысль о том, что одна из задач высшей школы – это формирование культуры научного мышления. С тех пор как в 70–80-х годы XX века эта культура стала предметом внимания микросоциологических исследований, были получены любопытные результаты. Оказывается, что научно-познавательная деятельность, вопреки обыденным о ней представлениям, проходит под знаком постоянных разночтений и разногласий, которые, в свою очередь, зависят от того, где, как, чему и у кого обучался конкретный ученый. Конечно, в каждой лаборатории существуют стандартные формулировки и рекомендации, общие критерии решений. Но дело в том, что эти стандартные формулировки и общие критерии всегда приходится адаптировать к определенному месту и времени проведения исследования, и поэтому они неизбежно приобретают локальное значение. Эта контекстуальность научно-познавательной деятельности часто становится источником споров и дискуссий между исследователями. Данные споры обнаруживают нечто общее. Как правило, вопрос о том, какой эксперимент можно считать экспериментом, повторяющим первоначальный и поэтому его опровергающим, вовлекает спорящие стороны в процесс выявления теоретических предпосылок, встроенных как в конструкцию экспериментального оборудования, так и в интерпретацию экспериментальных данных. При этом в силу интерпретативной гибкости подобных предпосылок у спорящих сторон всегда сохраняется возможность придерживаться своей точки зрения. В этой связи и достигнутый консенсус о природе полученного научного результата никогда не бывает полным и впоследствии может быть пересмотрен [14; 16].

В целом данный пример, будучи спроецированным на область образования, говорит о следующем. Если университет и в самом деле преследует цель формировать культуру научного мышления, то смысл образовательных усилий должен заключаться не просто в приобщении студентов к дискурсивным, логико-понятийным формам мышления, но в научении их навыку дистанцирования внутри самой рациональной аналитики. Речь идет о рефлексивном навыке обнаружения за рационально сконструированной картиной мира неявных предпосылок этого конструирования и понимания вариативности этих предпосылок. Можно сказать, что общий смысл образования заключается в развитии потребности и навыка деконструкции, т. е. пересобирания оснований своего мышления. Разумеется, одним из принципиальных условий возможности реализации данной задачи должно стать увеличение гуманитарной составляющей в образовании. Практика показывает, что те страны, которые ориентировались на гуманитаризацию образования, быстрее и эффективнее решали задачи модернизации. Так, Япония, после окончания

Второй мировой войны, существенно увеличила количество часов на изучение гуманитарных предметов: музыки, рисования, истории, литературы и на этом фундаменте смогла осуществить модернизацию экономики. Эта же тенденция наблюдается и в современной западной высшей и средней школе. Существуют исследования, которые показывают зависимость качества выпускаемой продукции от гуманитарной подготовки рабочего, техника, инженера. Президент корпорации Google по стратегическим партнерствам в регионе Европы, Ближнего Востока и Африки Карло д'Азаро-Бьондо считает, что по-настоящему квалифицированными и высокооплачиваемыми инженерами смогут стать лишь те, кто не только специализируется на определенной технологии, но и понимает потребности людей, понимает человека в целом.

И здесь мы переходим к еще одной важной философской идее, имеющей значение для понимания происходящих в сфере современного образования процессов. Данная идея связана уже не с трансцендентальной философией Р. Декарта, а с феноменологией М. Хайдеггера и М. Мерло-Понти.

Концепция «воплощенного присутствия» (embodiement) и образование

Итак, как уже было замечено, сутью концепции человека как трансцендентального субъекта выступает рефлексия – обращенное на самое себя сознание. Между тем было бы резонным спросить: а что заставляет сознание вновь и вновь полагать себя предметом для себя самого, не оставляя попыток познать самое себя? Является ли данная обращенность естественным, само собой разумеющимся актом? Вслед за М. Хайдеггером мы полагаем, что самопредставленность или обращенность сознания на самое себя оказывается возможной в силу того, что человек – это сущее, которое небезразлично себе самому, сущее, которое не имеет, но ищет смысла своего бытия. Уже здесь можно было бы заметить, что задача, ради которой существует институт образования, заключается не только в том, чтобы человек знал как можно больше, но в том, чтобы он был существом, ищущим *смыслы*. Только выявление смысловых координат позволяет человеку пережить самостоятельность своей жизни, нести ответственность за свое поведение и не терять связь со своим образом – образом человека [2]. При этом важно, что на отсутствие смысла и его поиск откликается не только мышление человека, но и его чувство, воля, тело, т. е. все его существо [10]. На последнее обстоятельство указывал М. Мерло-Понти. Как и Хайдеггер, он исходил из того, что существование (sum) в смысле «заброшенности в мир» неизбежно предшествует cogito, причем так, что генетический исток самого существования оказывается «за спиной» у сознания, образуя некий дорефлексивный корень его бытия. Интенциональность в этой экзистенциалистской интерпретации мыслится в контексте возврата к тем структурам бытия-в-мире, которые совпадают с некой «изначальной присутствуемостью», а именно с телом. По сути вся философия французского философа посвящена раскрытию одного главного тезиса: человеческое тело – это сигнификативное ядро, которое проецирует значения вовне, сообщая им место, что позволяет им существовать в качестве вещей у нас под руками и перед глазами [5]. Таким образом, коль скоро не сознание само по себе, а система «сознание – тело» выступает основанием, собирающим воедино творческие силы человека, то настоятельной необходимостью оказывается обращение к пониманию человеческого бытия как «воплощенного присутствия» (embodiment).

Для того, чтобы понять, сколь важной является связь между трактовкой человеческого бытия как «воплощенного присутствия» (embodiment) и феноменом образования, будет уместным вспомнить один из аспектов классической образовательной концепции Bildung. Так, в мире неогуманизма Bildung означало такое самосовершенствование, которое ведет к гармоничному союзу разума и тела. В европейской культуре особый акцент на этом делали Г. Гельмгольц, Э. Дюбуа-Реймон. Примечательно, что и Гельмгольц, и Дюбуа-Реймон были учеными-экспериментаторами. Они полагали, что для такой деятельности, как экспериментирование, колоссальное значение имеет навык координировать чувственные импульсы, мысли со способностью мускулов отвечать на эти импульсы с тонкими градациями силы и времени [4]. Развить этот навык помогает, например, гимнастика и, как известно, Дюбуа-Реймон даже работал инструктором в этой сфере. Он говорил, что чем дольше упражняется то или иное движение тела, тем более «неосознанным» оно становится для контролирующей деятельности центральной нервной системы. В итоге эти хорошо заученные действия образуют нечто вроде «телесного чутья», необходимого при работе с экспериментальными установками и приборами.

Надо сказать, что подразумеваемая понятием Bildung идея о союзе разума и тела оказывается актуальной и для современного научного образования. Так французский науковед Д. Пестр пишет, что для того, чтобы гарантировать сопоставимость результатов и последовательность программ исследований в течение продолжительного времени, каждая научная лаборатория старается «ректифицировать» своих наблюдателей, то есть научить их владеть своим глазом и делать синхронные жесты – короче, стандартизировать [7]. Кроме того, данная идея является важной и при понимании

процесса трансляции знаний и навыков в рамках научного образования. Показательным в этой связи является пример, который приводит в своем исследовании социолог, историк науки Г. Коллинз. В 1970 году в научной публикации появилось сообщение о создании эффективного ТЕА-лазера. С этого момента разные группы физиков пытались на основе имеющихся в научных статьях сведений создавать собственные варианты действующего лазера. Однако эти попытки ни к чему не приводили до тех пор, пока не были установлены личные контакты с учеными-изобретателями этого нового оборудования. Эти личные контакты оказались столь важны, потому что только через них ученые получили доступ к тому самому «неявному знанию», которое ушло в телесные навыки, усваивать которые дистанционно в виде дискурсивно выраженных и оформленных на бумаге инструкций, было невозможно.

Надо сказать, что сегодня тема «воплощенного присутствия» (embodiment) становится особенно актуальной в связи с распространением в сфере образования электронных технологий. Учитывая, что интернет соединяет людей по всему миру, стать участником беседы, дискуссии, в том числе учебной, становится проще. Это можно сделать, не выходя из дома, включив компьютер, или находясь в кафе с ноутбуком. Что, однако, представляет собой это сетевое взаимодействие? Какова феноменологическая специфика учебных, интерсубъективных отношений в интернет-пространстве? По-видимому, одно из главных обстоятельств, которое обращает на себя внимание, заключается в том, что электронная коммуникация предполагает усвоение ее участниками достаточно специфического пространственного опыта. Дело не только в том, что участники электронной коммуникации не разделяют одного общего пространства-времени, ибо могут читать сообщения и отвечать на них в любое удобное время, в любом месте. В действительности любой учащийся, где бы он ни находился, и когда бы он ни заходил на онлайн форум, оказывается как бы в положении расщепленного субъекта: с одной стороны, он находится перед компьютером, в неком определенном месте, а с другой стороны, он вне этого места – там, где осуществляется коммуникация, обмен сообщениями. С феноменологической точки зрения условия возможности подобной двойственности лежат, по-видимому, в характерной для человеческого бытия способности к трансцендированию – превышению и размыканию каких-либо наличных границ, пределов. Однако главное все же заключается в том, что, если в условиях обычного, реального класса коммуницирующие явлены друг другу телесно, то в рамках виртуальной коммуникации они как бы развоплощены; на их присутствие указывает соответствующий значок (иконка) интерфейса. Для того, чтобы в полной мере оценить значимость этой разницы, уместно обратиться к рассуждениям М. Мерло-Понти относительно феномена речи. С точки зрения французского феноменолога, патологической является ситуация, когда человек может говорить лишь при том условии, если он подготовил фразы, если всякое потенциальное вопрошание, импровизация сведены к минимуму. Как это ни странно, но виртуальная коммуникация воспроизводит черты патологической речи. В самом деле, в физическом пространстве класса телесная явленность ученика заставляет его поддерживать режим открытости, готовности к возможному вопросу, даже в том случае, когда он молчит. Что касается виртуального пространства, то телесная незримость учащегося в нем обеспечивает ему определенную изолированность, дистанцированность и тем самым позволяет смягчить необходимость быть всегда открытым для возможных обращений, вопросов. В конце концов, участник онлайн-семинара всегда может объяснить свое молчание в ответ на некий вопрос техническим сбоем, или тем, что он был вынужден отлучиться и не мог присутствовать рядом с компьютером.

Но это не все. В данном случае уместно обратить внимание на саму специфику человеческого отношения к окружающему миру. Допустим, определенный значок интерфейса свидетельствует о том, что пользователь находится в сети, и появляющиеся на экране строчки говорят о том, что он участвует в разговоре. Дело, однако, в том, что феноменологическая специфика отношения сознания к предмету вовсе не тождественна просто распознаванию этого предмета в смысле помещения его в определенную группу, класс: пользователь, ученик, учитель, родитель и т. п. Как замечает В. И. Молчанов, феноменологическая идентификация сходна с «узнаванием в толпе близкого нам человека, имя которого означает для нас его личность. Такого человека мы не относим к какому-либо классу людей, такой человек предстает перед нами так, как он есть, в “своей воплощенной самости”» [6: 340]. Известно, какую большую роль для самости, персональной идентичности человека играет его мимика, жесты, походка, тембр голоса и т. д. Безусловно, все эти телесные проявления составляют область неявных значений, смыслов, для распознавания коих необходимо некое «телесное чутье». Применительно к педагогическим отношениям М. ван Манен назвал это чутье «тактом». По его словам, именно такт как обеспокоенность и чувствительность к частностям, деталям, уникальным ситуациям должна направлять педагога в его отношении к ученику [15]. Понятно, что в рамках виртуальной коммуникации, когда общающиеся друг для друга незримы, возможности развития такта существенно

ограничены. Более того, будет уместным заметить, что с феноменологической точки зрения именно тело, данное в опыте непосредственного переживания как совокупность актуальных и возможных действий, является отправной точкой для схватывания интерсубъективных отношений. А поскольку специфика электронных технологий такова, что как учащиеся, так и педагог ограничивают спектр своей телесной активности, то и область интерсубъективных отношений приобретает все более отчужденный характер; из нее все чаще выпадает миметический элемент, т. е. ситуации, когда ученик обучается, подражая жестам, позам, манере речи, письма учителя [17].

Выводы

Итак, какой вывод напрашивается из сказанного? Прежде всего, мы полагаем, что сумели показать, что как философия образования, так и педагогика нуждаются сегодня в построении целостной картины человеческого бытия. Подобное построение, на наш взгляд, может и должно осуществляться через формирование антропологии образования – философского направления, в котором субъект образования раскрывался бы в единстве его ипостасей и прежде всего – сознания и тела. Далее, если исходить из философско-антропологической посылки о том, что человеку его бытие дано как проблема, задача (кто я такой и зачем существую?), тогда придется признать, что мир открыт для человека не в силу некоего автоматически-естественного процесса, например, аффицирования сознания предметами, а только если он задевает человека, то есть оказывается значимым для него в его бытии. Для педагогической науки это означает научиться видеть бытие учащихся в герменевтической перспективе, т. е. суметь организовать образовательный процесс как процесс извлечения, порождения и интерпретации учащимися *смыслов*. При этом необходимо помнить, что то, какой смысл приобретет для учащихся то или иное явление культуры, будет зависеть не только от духовного потенциала ученика. В действительности, усвоить некие понятия, идеи – значит выработать телесные по своей сути установки и диспозиции. Например, тот факт, что индивид усвоил такие ценности, как любознательность, упорство, спокойное и терпимое отношение к смысловой неопределенности, обретает достоверность не ранее, чем данный индивид оказывается способен развернуть определенную систему действий, придерживаться определенных поведенческих установок. Последние в свою очередь должны получить закрепление на уровне нервов, мускулов, органов индивида. Таким образом, можно без преувеличения сказать, что педагогическая ориентация на человека как существо, не обладающее, но ищущее *смыслы,* окажется успешной, только если сам человек будет пониматься не в разъятости, а целостности своих измерений – сознания, тела и языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антропология субъективности и мир современной коммуникации: сборник статей / Отв. Ред. А.Ю. Шеманов. М.: 2010. 384 с.

2. Асмолов А. Г. Россия нуждается в смысловом образовании. Интервью в «Российской газете». 1.07.2011. Режим доступа: http://www.rg.ru/2011/07/01/asmolov-site.html (accessed 12.6.2021).

3. Бодуэн Уильям Г. Высшее образование в цифровую эпоху. М.: изд. Дом Высшей школы экномики, 2018. С. 26 -37.

4. Дириг С. Трагедия Аполлона: любовь к античной Греции и эксперимент в лаборатории Дюбуа-Реймон // Наука и научность в исторической перспективе. СПб. 2007. С. 184-227.

5. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб.: Ювента, наука, 1999. 603 с.

6. Молчанов В. И. Исследования по феноменологии сознания. Москва: Территория будущего, 2007. – 453 с.

7. Пестр Д. Социальная и культурологическая история науки: новые определения, новые объекты, новые практики // Вопросы истории естествознания и техники. 1996. № 4. С. 40–59.

8. Слободчиков В. И. Ключевые категории мышления профессионального педагога: введение в антропологию образования. М., 2013. 106 с.

9. Смирнов С. А. Антропология образования: дискурс и практика // Философия образования. 2013. № 2 (47). С. 172-180.

10. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни. М.: Республика, 1994. — 432 с.

11. Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. Вып. 2011, 1 (2). Санкт-Петербург. 2011. 312 с.

12. Хайдеггер М. Время картины мира // М. Хайдеггер. Время и бытие. М., 1993. С. 41–62.

13. Хайдеггер М. Европейский нигилизм // М. Хайдеггер. Время и бытие. М., 1993. С. 63-176.

14. Collins H. M. The Seven Sexes: A Study in the Sociology of a Phenomenon, or the Replication of Experiments in Physics // Sociology. 1975. Vol. 9. P. 205–224

15. Manen Max van. The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness / Max van Manen. – Albany, New York : SUNY Press, 1991. 240 p.

16. Pinch T., Bijker W. The social construction of facts and artifacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other // Social Studies of Science. 1984. Vol. 14. P. 399–441.

17. Pozzer-Ardenghi L., Roth W.-M. On Performing Concepts During Science Lectures // Science Education. 2007. Vol. 91 (1). P. 96–114.

REFERENCES

1. Anthropology of subjectivity and the world of modern communication: collected papers / Editor-in-Chief. A.Yu. Shemanov. Moscow, 2010. 384 p. (In Russ.)

2. Asmolov A.G. Russia needs semantic education. Interview in "Rossiyskaya Gazeta". 1.07.2011. Available at: http://www.rg.ru/2011/07/01/asmolov-site.html (accessed 12.6.2021). (In Russ.)

3. Bowen W.G. Higher Education in the Digital Age. Moscow, 2018. 164 p. (In Russ.)

4. Dirig S. The Tragedy of Apollo: Love for Ancient Greece and an Experiment in the Laboratory of Dubois-Reymond // Science and Scientific in a Historical Perspective. Saint Petersburg. 2007. P. 184-227. (In Russ.)

5. Merleau-Ponty M. Phenomenology of Perception. Saint Petersburg, 1999. 603 p. (In Russ.)

6. Molchanov V. I. Research on the phenomenology of consciousness. Moscow, 2007. 453 p. (In Russ.)

7. Pestre D. Social and cultural history of science: new definitions, new objects, new practices // Studies in the History of Science and Technology. 1996. N. 4. P. 40–59. (In Russ.)

8. Slobodchikov V.I. Key categories of a professional teacher's thinking: an introduction to the anthropology of education. Moscow, 2013. 106 p. (In Russ.)

9. Smirnov S.A. Anthropology of Education: Discourse and Practice // Philosophy of Education. 2013. N. 2 (47). P. 172-180. (In Russ.)

10. Trubetskoy E. N. The meaning of life. Moscow, 1994. 432 p. (In Russ.)

11. Philosophical education: Bulletin of the Association of Philosophical Faculties and Departments. Issue 2011, 1 (2). St. Petersburg. 2011. 312 p. (In Russ.)

12. Heidegger M. The Age of the World Picture // M. Heidegger. Time and Being. Moscow, 1993. p. 41–62. (In Russ.)

13. Heidegger M. European nihilism // M. Heidegger. Time and Being. Moscow, 1993. p. 63-176. (In Russ.)

14. Collins H. M. The Seven Sexes: A Study in the Sociology of a Phenomenon, or the Replication of Experiments in Physics // Sociology. 1975. Vol. 9. P. 205–224

15. Manen Max van. The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness / Max van Manen. Albany, New York: SUNY Press, 1991. 240 p.

16. Pinch T., Bijker W. The social construction of facts and artifacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other // Social Studies of Science. 1984. Vol. 14. P. 399–441.

17. Pozzer-Ardenghi L., Roth W.-M. On Performing Concepts During Science Lectures // Science Education. 2007. Vol. 91 (1). P. 96–114.

VOLKOVA S. THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION: A PHILOSOPHICAL VIEW // Studia Humanitatis Borealis / Северные гуманитарные исследования. 2021. № 2. P. 25–32.

THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION: A PHILOSOPHICAL VIEW

VOLKOVA SVETLANA

PhD in Philosophy,
Associate Professor,
Petrozavodsk State University, INSTITUTE OF HISTORY, POLITICAL AND SOCIAL SCIENCES,
Petrozavodsk, Russian Federation,
svetavolkov@yandex.ru

Keywords:
human being
education
educational anthropology
embodiment
meaning
mind
language

Summary:
The article focuses on the little-studied interrelationship between the human way of being and education. The goal of the study is twofold. First, it is to reconstruct the image of the individual that lies at the basis of the scholars' worldview. Secondly, it is to develop a model of philosophy that would correspond to this image and correlate with the problems and challenges of modern education. Drawing attention to the widespread use of information and electronic technologies in education, the author argues that the model of human being as embodied presence (embodiment) is very important for pedagogical activities. The significance of this model is that it enables to distinguish the meaning-making dimension of human consciousness so needed by contemporary education. The author demonstrates that an individual sees and cognizes the world not so much with the organs that are available and ready, but rather with those that are constituted in the acts of reflexing. Meaning, therefore, is the reflexive functional organ that reproduces the substance of the personality of a human being as a student. The author also notes that the perception and comprehension of the world is carried out from the perspectives of both the "pure" and the embodied mind. Thus, one of the main tasks of education is to engage and reveal the mind-body system as a source of the subject's meaning-making activity. So, orienting education towards the individual as a being who does not possess meanings but searches for them will succeed only if the human being is viewed as an integral whole rather than as separate parts. The author concludes that both philosophy and pedagogy need to develop educational anthropology, an interdisciplinary area that would explore the subject of education in the integrity of their three dimensions – mind, body and language, taken as sources of creating meanings.