

Відгук офіційного

10.12.21.

Відгук

офіційного опонента

кандидата філософських наук, доцента Толстова Івана Вікторовича  
на дисертацію Камардаш Наталії Володимирівни на тему:

«Постмодерні освітні практики: проблема суб'єктивності», поданої на  
здобуття ступеня доктора філософії з галузі знання 03 – Гуманітарні науки,  
за спеціальністю 033 Філософія.

Сучасне постмодерне суспільство характеризується динамікою непередбачуваних трансформацій, результати яких випереджають реальність: те, що ми запланували вчора в якості інноваційного проєкту, сьогодні постає неефективним або таким, що потребує модернізації та удосконалення. Таку саму динаміку ми можемо спостерігати й в освітній сфері. Саме зараз у зв'язку із ізоляцією людей під час пандемії стає актуальною проблема переосмислення освітніх практик як методів і технологій, завдяки яким реалізується загальна стратегія навчання і виховання. Як зазначає дисертантка: «Учні, студенти, всі, хто мають потребу в отриманні відповідної освіти, перетворюються сьогодні з пасивного об'єкта на активного суб'єкта освітньої реальності, але спрямованість їх освітньої траєкторії, процес особистісного розвитку багато в чому залежать саме від обраної освітньої практики» [с. 22].

Таким чином, стан освіти, процеси, що в ній відбуваються, їхній вплив на формування сучасного суб'єкта не можуть залишити байдужими не тільки провідну освітянську спільноту, але й філософську. Тільки філософська рефлексія освітніх практик здатна прояснити процеси становлення людської особистості, формування ідентичності, пошук і реалізацію смислів, усвідомлення діалектичного взаємозв'язку особистісного й суспільного, особистісного й державного тощо.

Погоджуючись з тим, що сучасні освітні практики потребують філософської рефлексії, дисертантка поставила за мету проаналізувати вплив освітніх практик постмодерну на формування суб'єктивності, визначити кореляцію освітнього і суб'єктивного в суспільних трансформаціях початку ХХІ століття. Ця мета вдало втілена у назві дисертаційної роботи: «Постмодерні освітні практики: проблема суб'єктивності». Важливість обраної теми авторка також ілюструє зверненням до праць представників філософії постмодерну, емансипаторської педагогіки, які дали змогу визначити ключові етапи розвитку освітніх практик, концептуалізувати вплив постмодерної думки на освітній процес, сформувані теоретичні узагальнення щодо розв'язання проблеми суб'єктивності в освітніх практиках постмодерну. Так вона пише, що важливе значення в контексті заявленої теми для розуміння сутності та генезису постмодерної доби мають підходи та розвідки П. Андерсона, В. Вельша, Ж.-Ф. Ліотара, К. Харта, І. Хассана; базовими для аналізу умов та глибинних основ освітніх тенденцій і факторів, що їх зумовлюють (потенційно та реально), є праці Т. Адорно, Г. Арендт, З. Баумана, К. Бертоне, М. Квека, Д. Келлнера, Б. К. Кларка, Б. Рідінгса, Р. Рорті, П. Слотердайка, П. Фрейре, М. Фуко, серед вітчизняних дослідників – доробки М. Култаєвої, В. Зінченко та інших; для інтерпретації поняття суб'єктивності, зокрема в контексті освітніх впливів, базовими постають роботи Ж. Бодрійяра, П.-Ф. Гваттарі, Ж. Дерріда, Б. Стінглера, В. Козачинської, Ж. Лакана, М. Фуко, Д. Генріха.

Для реалізації мети дослідження авторка виокремила декілька дослідницьких завдань серед яких, на наш погляд, особливої уваги заслуговують наступні: «1) здійснити аналіз теоретико-методологічної бази постмодернізму, ревізію його провідних ідей, зокрема й щодо їх впливу на освітні перетворення постмодерну; 2) концептуалізувати розуміння суб'єктивності в епоху постмодерну та розкрити соціокультурні детермінанти що впливають на її формування та саморепрезентацію людини; 3) виділити ключові особливості постмодерних освітніх практик і дослідити їх конверсії

щодо суб'єкту; 4) концептуалізувати освітньо-орієнтовану дію та визначити орієнтири філософської рефлексії щодо співвідношення освітніх практик і суб'єктивності» [с. 24-25].

Власне такі завдання, на наш погляд, і визначили побудову структури дисертації, яка зумовила застосування цілої низки наукових підходів та методів. Як зазначає дисертантка: «У дослідженні релевантно поєднані філософський, педагогічний, соціологічний підходи; застосовано методи системного аналізу, компаративістський підхід, метод абстрагування» [с. 2]. Саме така методологія, на думку здобувачки, дала змогу осмислити можливості застосування різноманітних технологій навчання, принципів трансдисциплінарності, способів адаптації до умов цифрового світу, а також виявити конверсії суб'єктивного в розмаїтті соціального.

Слід відмітити, що рецензоване дослідження відзначається глибоким проникненням думки авторки у проблему особливостей постмодерну(ізму) взагалі, її поширенням, і впливом на подальші наукові розробки філософських проблем суб'єктивності, організації нових освітніх практик та виявлення їхньої кореляції.

Цілком логічним є початок руху дослідницької думки авторки саме з обґрунтування теоретико-методологічних засад. Дисертантка виявляє блискучу соціально-філософську ерудицію, вибудовуючи текст першого розділу, в якому аналізуються основні традиції філософського осмислення теоретико-методологічної бази постмодернізму, зокрема й щодо їхнього впливу на освітні перетворення постмодерну.

Проаналізувавши у підрозділі 1.1. розмаїття описів та характеристик постмодерну(ізму) різних філософів XX-XXI ст., авторка виявила, що «проблема концептуалізації суб'єкта, суб'єктності, суб'єктивності постає як актуальна в сучасній філософії. Позначаючи людину в комплексі її само- і ре-презентацій, зазначені концепти хвилеподібним чином зароджуються, активізуються і детермінуються в історичному полі філософських пошуків,

актуалізуючись в умовах прихованої системи маніпуляцій, сформованих бажань як оновлених інструментів дисциплінарної влади неолібералізму» [с. 44]. У підрозділі 1.2. дуже ґрунтовно, дисертантка досліджує версії суб'єктивного в постмодерні, які на її думку, «відповідають його тренду «об'єднаної диференціації»: сама їх поліваріативність орієнтує на холістичний образ суб'єкта, який, як і час, в якому він існує, коливається в своїх проявах від суцільного інфантилізму і конформізму до сміливого бунтарства» [с. 59]. Основною ж характеристикою суб'єкта є те, що він знаходиться в стані (не)народження через постійне повернення до питання про джерела і детермінанти його потенцій і сутності. Таке розуміння суб'єкта дало змогу авторці висвітлити особливості трансформацій суб'єктивності в історичній перспективі модерн – постмодерн, а також обґрунтувати тезу про незакінченість «проєкту суб'єкта» як у модерні, так і в постмодерні, і нарешті зробити висновки про процесуальність і маргінальність постмодерного суб'єкта.

Щодо першого розділу в цілому, то його зміст, особливо розгляд сучасного досвіду осмислення постмодерну(ізму) у поєднанні з незакінченістю «проєкту суб'єкта», виглядає логічно та підсилює ту текстуально смислову напругу, яка не тільки утримує читача в очікуванні обґрунтованих висновків (це, звісно, важливо), але й налаштовує на сприйняття сутнісних ознаки постмодерну ХХІ століття на філософському рівні як умови для формування нового типу суб'єктивності (інтернет-суб'єкт, *кіберактор*).

Таким чином, перше та друге завдання, які ми вділили вище, дисертантка повністю виконала, здійснивши своєрідне аналітичне розчищення теоретико-методологічної площини для розбудови того ґрунтового дискурсу, який задекларований авторкою, в якості проєкту.

У 2-му розділі аналізуючи філософські погляди різних мислителів, починаючи від античних і закінчуючи сучасними, авторка зауважує, що «всі прогнози і заклики щодо вивільнення суспільства від освітнього пресу поки

залишаються такими ж утопічними, як і острів Т. Мора, не зважаючи на всі застережливі футурологічні прогнози» [с. 63]. Вихідною тезою підрозділу 2.1 є теза, що «поява університетів, як особливої освітньої інституції, перетворює освіту на повноцінний соціальний інститут та формує потужну ланку вищої освіти в європейській освітньому просторі» [с. 86]. У підрозділі 2.2. підкреслюється, що «тривалий шлях формування і розвитку освіти надає нам уявлення про природу потреби в цьому соціальному інституті, про глибинні суспільні причини його існування, а також про його двоїсту природу, яка полягає в репрезентації суспільно-державного та автентичного, що по-особливому проявляється в постмодерну епоху, викликаючи нові хвилі дискурсів навколо тисячолітньої проблеми – місії освіти» [с. 94]. Далі у підрозділі 2.3 авторка порівнює дві моделі університетів: німецька (освітньо-дослідницька) та французька (освітньо-дисциплінарна) та простежує їхнє вплетання в систему вітчизняної освіти. Також висвітлюється стан кризи університету, пропонуються зміни стратегій реалізації місії університету в контексті здійсненого аналітичного екскурсу.

Що стосується підрозділу 2.4., то в ньому представлений аналіз концептуальних засад емансипаторської (критичної) педагогіки, що з'являється в 70-х роках ХХ століття завдяки бразильському педагогу Паоло Фрейре. Через розгляд як доробку самого П. Фрейре, так і знаних його послідовників і теоретиків критичної педагогіки, показані важливі трансформації як філософсько-педагогічного дискурсу, так і змін суспільної свідомості щодо ролі, змісту і організації освіти як важливого суб'єкто- і суспільно-формуючого інституту.

Таким чином, в другому розділі як і в першому дисертантка продемонструвала прекрасний стиль викладу матеріалу, глибоку історико-філософську та соціально-філософську ерудицію, оригінальне розв'язання третього завдання, яке було виділено нами вище.

Завершенням розгортання дисертаційного дискурсу є 3-й розділ. Якщо у 1-му та 2-му розділах авторка розкрила методологію розуміння сутності суб'єктивності в епоху постмодерну та виділила ключові особливості постмодерних освітніх практик як філософської проблеми, то у 3-му розділі концептуалізується освітньо-орієнтована дія та визначаються орієнтири філософської рефлексії щодо співвідношення освітніх практик і суб'єктивності.

У підрозділі 3.1. на основі дослідження робіт сучасних філософів та педагогів дисертантка намагається довести необхідність змін в сучасних освітніх практиках, які повинні враховувати цінності постмодерну: безпеку (не зважаючи ні на які власні «особливості» людина не повинна зазнавати утиску, знуцань чи цькування); доступність знань (інклюзія, врахування всіх освітніх потреб); психологічний та емоційний комфорт (діалогічність, право на власну думку та ініціативу, орієнтація на суб'єктивний досвід, який береться до уваги при створенні і реалізації навчального плану, гендерна рівність); синергетичність (відмова від лінійності в опануванні знаннями, трансдисциплінарність, поєднання різних форм навчання, альтернативність засобів і методів навчання, орієнтація на мінливість реальності і сприяння формуванню відповідних компетенцій). В цьому контексті розглядаються такі освітні практики як фінська модель освіти, евтагогіка (або хьютагогіка), коннективізм, фрактальна педагогіка, теорія подвійної петлі навчання (double-loop learning), навчання впродовж життя (lifelong learning). Далі дисертантка підкреслює, що «значимість виховного потенціалу освітнього процесу та освітніх практик зокрема, ... не втрачали і не втрачатимуть свого визнання і затребуваності в першу чергу, як інструмента формування особистісного, суб'єктивного, актуального в перманентній реальності буття [с. 139]».

Дослідивши вище згадані освітні практики, авторка показала їхній вплив на формування нового типу людини – Homo Digitalis, що характеризує нову сутність суб'єкта постлюдства, який є активним користувачем, споживачем, актором цифрового світу, ідентичність якого не визначена, розмита, але так

само наділена певними правами та свободами. З огляду на це, доведена теза про необхідність зміни стратегій розвитку сучасної освіти, перегляду змісту, методології й навчальних планів разом з активним впровадженням оновлених практик, визначена позитивна роль дистанційної освіти в умовах ХХІ століття.

У підрозділі 3.2. авторка робить висновок, що всі освітні практики постмодерного суспільства повинні бути засновані на принципах *epimeleia heautou*, як основі особистої гідності, свободи та відповідної соціальної активності. І тоді освіту будуть розуміти не тільки як отримання «перепустки» у «дорослий» світ, а як місце набуття досвіду духовності, що опосередковується зіткненням суб'єктивностей – перш за все того, хто навчає і того, кого навчають [с. 147].

У підрозділі 3.3., використовуючи теорії Г. Стендінга, Б. Стіглера, розкрита суть освітньо-орієнтованої дії через враховані питання комодифікації освіти, перформативності, латентні практики впливу (гендер), символічний капітал і соціо-особистісні дефініції суб'єкта, а також реабілітовано статус цифрової освіти (з урахуванням всіх зауважень щодо вад дигітального) як реалії неосоціального. Так дисертантка розуміє освітньо-орієнтовану дію як «головний концепт в питанні розгляду освітньої діяльності суб'єкта, яка демонструє орієнтацію на освіту. Зміст і сутність зазначеного концепту можна представити в якості умовного алгоритму: суб'єкт – мета – реалізація – досягнення – результат» [с. 163]. За допомогою такої дії суб'єкт проявляє індивідуальну сміливість, креативність, вирішує складне питання самоідентифікації, (ре)презентації себе в соціумі, навичок участі в сучасних дискурсах і прояву активної життєвої позиції в боротьбі за соціальний успіх. Таким чином, й з четвертим завданням, яке ми виділили вище, дисертантка успішно впоралася.

Завершуючи аналіз тексту дисертації слід відмітити, що дисертантці вдалося проаналізувати вплив освітніх практик постмодерну на формування суб'єктивності та на цій основі визначити кореляцію освітнього і

суб'єктивного. У дисертаційній роботі простежується чітка логіка викладу, мова роботи грамотна і термінологічно виважена. Філософські роздуми авторки супроводжуються елементами конкретної полеміки з вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Поставлена мета реалізована у виконанні завдань задекларованих дисертанткою, які, в свою чергу, відповідають заявленим положенням наукової новизни та підводять до обґрунтованих висновків. Дисертація містить у собі значний науково-методологічний потенціал, здатний сприяти виокремленню нових аспектів дослідження суб'єктивності. Авторська позиція виявилася методологічно продуктивною. Очевидно у цьому і полягає сенс наукової творчості. Дисертантці вдалося створити та оформити, згідно з вимогами, оригінальний текст, який відповідає провідним інтенціям сучасної філософської рефлексії.

Основні положення і результати дисертаційного дослідження відображено у 14 наукових працях, серед яких: 2 статті у наукових фахових виданнях України в галузі філософських наук, 1 стаття у періодичному науковому виданні держави-члена ЄС, 1 публікація, що додатково висвітлює результати дисертації, 10 тез доповідей на наукових і науково-практичних конференціях.

Також слід відмітити, що на підставі вивчення тексту дисертації здобувача, наукових праць здобувача та Протоколу контролю оригінальності (перевірку наявності текстових запозичень виконано в антиплагіатній інтернет-системі [Strikeplagiarism.com](http://Strikeplagiarism.com)) встановлено, що дисертаційна робота виконана самостійно, текст дисертації не містить плагіату, а дисертація відповідає вимогам академічної доброчесності.

Позитивно оцінюючи представлену роботу вважаємо за необхідне висловити певні побажання та зауваження:

**По-перше**, одним з дисертаційних завдань було визначення ролі університетської освіти в процесі формування суб'єктивності, але результати

цього завдання ніяк не відображені у загальних висновках, хоча йому присвячений підрозділ 2.3.

**По-друге,** досліджуючи у підрозділі 2.3. дві моделі університетів, дисертантка ставить під сумнів можливість існування університету в майбутньому. З цим висновком важко погодитися, тому що сьогодні однією з успішних парадигм існування університету є глобальна модель дослідницького університету XXI століття – Emerging Global Model of the 21-st century Research University (EGM-університет), яка була презентована на III Міжнародній конференції з проблем університетів світового класу, що проходила у 2009 році в Шанхаї.

**По-третє,** в дисертації лише побіжно згадуються вітчизняні перетворення в сфері освіти та їхній вплив на формування суб'єктивності. Тому хотілося б порадити дисертантці більше уваги приділяти саме українським реаліям та запропонувати практичні рекомендації щодо удосконалення освітньої сфери в Україні.

**По-четверте,** дисертантці можна порадити при розгляданні освітнього процесу як в світі так в Україні також використовувати праці відомого вітчизняного філософа освіти В.П. Андрущенко, наприклад такі як «Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів» або «Освітня політика (огляд порядку денного)».

**По-п'яте,** авторка лише побіжно говорить про андрагогіку як освітню практику, але ця практика, на наш погляд, дуже важлива для формування суб'єктивності, було б доцільно розкрити її зміст детальніше.

**По-шосте,** не скрізь у тексті вказуються джерела, на які спирається виклад думок, тому виникає питання: «Чи це міркування певного дослідника переказані автором, чи результат її самостійного дослідження першоджерел?»

Однак ці зауваження не впливають суттєво на загальну високу оцінку роботи, ніскільки не применшують її наукової та практичної цінності, а також

жодним чином не ставлять під сумнів актуальність та належну якість виконаної дисертації.

Таким чином, дисертаційна робота «Постмодерні освітні практики: проблема суб'єктивності» є самостійним, завершеним науковим дослідженням, яке виконане на високому теоретичному та методичному рівні. Зміст, структура, оформлення дисертації та кількість публікацій відповідають діючим вимогам п.п. 9, 11, 12 «Тимчасового порядку присудження ступеня доктора філософії» (постанова Кабінету Міністрів України від 06.03.2019 р. № 167 зі змінами), наказу Міністерства освіти і науки України від 12.01.2017 р. № 40 «Про затвердження вимог до оформлення дисертацій», а її автор Камардаш Наталія Володимирівна заслуговує на присудження наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 03 – Гуманітарні науки за спеціальністю 033 – Філософія.

Офіційний опонент  
завідувач кафедри філософії та соціології  
навчально-наукового центру  
гуманітарної освіти  
Українського державного університету  
залізничного транспорту  
кандидат філософських наук, доцент



Особистий підпис  
Завідувач канцелярії  
УкрДУЗТ

I.V.ТОЛСТОВ

Г.В.Толстов  
Олександр Олександрович Н.М.

