

Психолог

Правильная ссылка на статью:

Брагина Е.В. Философские основания исследования проблемы вовлеченности в дополнительное образование: поощрение и развитие субъектности взрослых обучающихся // Психолог. 2025. № 1. DOI: 10.25136/2409-8701.2025.1.73021 EDN: VEVOEA URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=73021

Философские основания исследования проблемы вовлеченности в дополнительное образование: поощрение и развитие субъектности взрослых обучающихся

Брагина Елена Владимировна

ORCID: 0009-0006-4198-3965

аспирант; факультет психологии; Санкт-Петербургский государственный университет

199034, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6

✉ nedloeduru@yandex.ru



[Статья из рубрики "Психология и педагогика"](#)

DOI:

10.25136/2409-8701.2025.1.73021

EDN:

VEVOEA

Дата направления статьи в редакцию:

14-01-2025

Дата публикации:

03-02-2025

Аннотация: Проблема развития субъектности взрослых людей, обучающихся по программам дополнительного образования, занимает важное место в психолого-педагогических исследованиях. Фундаментальной целью дополнительного образования является психологическое обеспечение профессиональной самореализации и социальной успешности выпускников дополнительных программ обучения. Интегральным фактором, побуждающим к получению дополнительного образования и осмысленной вовлеченности в учебную деятельность, является личность обучающегося. Успешность выстраивания личности в образовательном процессе зависит от ее активной субъектности и автономности. Актуальность исследований проблемы субъектности

обусловлена трудностями, которые связаны с неоднозначностью понимания данного понятия в психологии образования и педагогике высшей школы. Перспективным направлением исследований является уточнение понятия субъектности личности, возможности ее развития в дополнительном образовании в синтезе междисциплинарной матрицы психолого-педагогического знания. Множество перспектив для анализа и понимания субъектной позиции взрослых обучающихся предоставляет философия. Статья посвящена осмыслению феномена субъектности личности в западной философии. Теоретическое исследование направлено на обогащение междисциплинарного дискурса по проблеме субъектности, ее содержания и развития в условиях дополнительного образования взрослых путем анализа трех тенденций в эволюции субъектности: от Протагора и софистов до метафизики Декарта и антиметафизической формы философствования на примере постмодернизма. Автором выдвигается тезис о том, что философия может быть успешно интегрирована в современную педагогику и дидактику высшей школы. Расширение научного дискурса по проблеме субъектности в психолого-психологических исследованиях актуализирует обсуждения таких тем как новая онтология и гносеология дополнительного образования, логика, этика, эпистемология, которые имеют приоритетное значение для самоопределения взрослого человека, его ценностей и смыслов, интеграции процессов и "миров", что, по сути своей, является именно философским проектом. Трансформация системы дополнительного образования взрослых должна быть направлена на обеспечение ее целостности для холистической социализации взрослых людей. Достижение этой цели предполагает интеграцию формального, неформального и информального образования, а также формирование философского мировоззрения выпускников дополнительных программ обучения. Необходимо использовать потенциал как теоретической, так и практической философии.

Ключевые слова:

философия, психология образования, дополнительное образование, образовательный процесс, вуз, взрослый человек, вовлеченность, субъектность, автономность, сопротивление

1. Введение

Мир, в котором мы живем, существенно изменился в последние тридцать лет. Взрослый человек вынужден жить в этом быстро меняющемся мире, встраиваясь в закономерности его развития, гибко адаптироваться и искать пути решения проблем все возрастающей сложности. Гипернеопределенность и турбулентность, сложность и противоречивость — характеристики "новой нормальности", которая непосредственно влияет на современного человека. Благодаря расширению использования новых технологий, качественные изменения накапливаются "[...] не только в физическом и в социальном смыслах, но и в многомерных, динамических контекстах личности, ее состояний, целей и культурной среды[...]" [\[1, с. 676\]](#). Таким образом, важным измерением новой реальности становится "расширение" личностное, которое происходит на разных направлениях, включая социальную, профессиональную и учебную идентичности личности. Многими исследователями отмечается нарастание асимметрии личностного и социального начал, которое сопровождается экспансией социального и утратой контроля личности над изменяющейся реальностью. Поступательное снижение автономности бытия несет собой угрозу личностному существованию.

Обостряется актуальность проблемы анализа и учета психологических механизмов,

побуждающих взрослых людей к осознанной активности, ответственности и способности к самоопределению в отношении собственного развития в современных социокультурных условиях, осуществлению выбора своего пути в сложном и противоречивом мире. К таким "побуждающим" механизмам относится субъектность личности, которая становится одним из доступных психологических ресурсов «самостроительства» взрослых людей [2].

В психолого-педагогических исследованиях справедливо отмечается [2; 3], что в современных вузах меняется не только содержание программ дополнительного образования, характер и формы организации учебной деятельности, но и ее субъект. Характерным трендом изменений в образовании взрослых является продолжающееся усиление содержательного и организационного обособления дополнительного образования с учетом особенностей вовлечения взрослых в обучение и характеристик их образовательного поведения. Исследователями [3; 4; 5; 6] констатируется необходимость разработки психолого-педагогических вмешательств, реализация которых с учетом особенностей и ограничений дополнительного образования - разнообразие форм, "трансформационные" подходы и методы обучения, интенсивность образовательных программ и курсов, - обеспечит развитие субъектности и автономности обучающихся для осмысленного вовлечения в дополнительное образование и успешной самореализации в будущем.

Актуальность исследований проблемы развития субъектности студентов, обучающихся по программам дополнительного образования, обусловлена трудностями, которые предопределены неоднозначностью понимания данного понятия в психологии образования, его содержательных элементов, уникальностью феноменологического проявления субъектности каждого взрослого человека [7]. Уточнения понятия субъектности и поиск технологий ее развития в дополнительном образовании взрослых в новой онтологии социальной реальности возможны в рамках междисциплинарных связей с позиций не только психологической и педагогической, но и философской парадигм исследований.

2. Теоретико-методологическая основа исследования

Тема субъектности пронизывает всю историю философии со времен античности и остается одним из наиболее обсуждаемых научных вопросов, сохраняя дискуссионный статус и неоднозначность подходов к определению ее сущности [8].

В данном исследовании мы не ставим своей целью представить все разнообразие существующих подходов и направлений дискуссии по вопросу субъектности в философии, но сосредоточимся на трех поворотных моментах эволюции данной концепции, а именно: 1) концепции субъектности, введенной Протагором (эмпирическая интерпретация Протагора); 2) понимании субъектности у Декарта (метафизический сдвиг); 3) антиметафизическом сдвиге в постмодернизме, который означал возвращение к эмпирическому пониманию субъектности, предсказывая "смерть" субъекта вместе с понятиями индивидуальности и человека в "постчеловеческой" реальности. В рамках анализа данных тенденций мы рассмотрим две философские практики развития автономности личности применительно к учебной деятельности взрослых, а именно "создание мира в диалоге" и "автобиографический эксперимент посредством философского письма".

При проведении теоретического анализа и синтеза философской, психологической, педагогической научной литературы по проблеме субъектности личности были

использованы дескриптивный метод, метод категоризации, сравнительно-исторический метод, герменевтический метод.

3. Теоретический обзор литературы

Субъектность как оригинальный философский проект

Долгая история как восточной, так и западной философии включает существенное разнообразие мировоззрений и перспектив, в основе которых лежит фундаментальный поиск, связанный со свободой воли человека: как люди должны воспринимать мир и свое место в нем, чтобы вести более ответственную жизнь? Этот вопрос, заданный 2500 лет назад и сегодня объясняет востребованность современными исследователями трудов таких мыслителей как Протагор, Сократ, Платон и многих других. Примечательно, что данный вопрос вообще был задан древними. То, что проблематизация человеческой жизни и Космоса внезапно возникла 25 веков назад, по-видимому, объясняется тем, что люди стали рассматривать свое пребывание в мире как проблематичное, нуждающееся в новом переосмыслении [\[9\]](#). Доосевой человек не искал смысла жизни [\[10\]](#). Разлад наступил лишь в эпоху окончательного кризиса мифоритуальной системы в период между VI и IV веками до н.э. Гетерономной способ бытия, при котором мир и человеческая жизнь были определенной данностью, установленной и по большей части управляемой силами, находящимися вне человечества, а самое большее, что могли сделать люди, - это послушно следовать Воле Небес, перестал удовлетворять "нового человека", воспринимающего себя обладателем индивидуальной свободой воли действовать в соответствии со своими личными целями и интерпретациями мира.

Это "начало"стремления человечества к автономии: осознание того, что "человек должен думать о своей жизни сам, а то, как и чем он живет, имеет решающее значение" [\[11\]](#). Наблюдаемые перемены выглядели так, как если бы детство человечества подошло к концу, и чувство ответственности за собственную жизнь и возможность самосовершенствования овладели homo sapiens. В "осевую эпоху" не изгонялись боги: мир, который представляли себе люди, был все еще теистическим или анимистическим. Реальные изменения в основе своей имели конфликт между дискурсом веры и дискурсом разума, и были связаны с растущей автономией человека: ощущением того, что, несмотря на существование невидимых глазу богов, люди призваны были внести свой вклад в поиск ответов на жизненно важные вопросы о природе человека и цели человеческой жизни.

Мыслители "осевого времени" были мудрецами, уверенными в собственном интеллекте и знаниях, критически относящимися к общественному мнению, достаточно убедительными для тех людей, которые вскоре последовали за ними в качестве учеников. Разные философские школы представили свои космологии и рассуждения о природе человека и наилучших способах человеческой жизни, а направляемое ими человечество вступило во взрослую жизнь, полную ответственности за себя. Таково было, по-видимому, начало философии и ее поисков "самоответственной" человеческой деятельности, субъектности и автономности.

Таким образом, субъектность в определенном смысле можно назвать оригинальным философским проектом. Несмотря на то, что эмпирическое и психологическое понимание субъектности закладывается еще в античной философии [\[11\]](#), понятие «субъектность» для философии является сравнительно новым и еще не получившим общепризнанного категориального статуса [\[12\]](#). Тема субъектности часто рассматривалась философией периферийно; она появилась в философии не как специфический самостоятельный

феномен, а совместно с другими концепциями без уточнения его онтологии, такими как intersubjectность, место Другого в возникновении самости, сознания и т.д.

Первым философом, который обратился к теме субъектности, был Протагор с его знаменитым утверждением, сформулированным Сократом: "Из всех вещей мерилom является Человек, из вещей, которые есть, - то, что они есть, и из вещей, которых нет, - то, что их нет" [13]. Имена Протагора и Сократа отождествляются с темой "человека", положившая начало философскому вопросу о субъектности и "антропологическому повороту" в философии. Обращение человека "к самому себе" началось с призыва "познать себя", тем самым выдвинув на первый план эпистемологические проблемы. Отныне "Человек" занимает свое место рядом с Космосом и Логосом как "мироздающая" сущность. В то время как досократики настаивали на соблюдении космического закона, Протагор, а также последовавшие за ним софисты и скептики предлагали принять самого человека в качестве нормативной меры. Платон в своей интерпретации Протагора в диалоге "Теэтет" рассматривает этот тезис в контексте проблемы знания, сформулированной Сократом ("Что такое само знание?") [14], которая знаменует "эпистемологический поворот" в философии. В первую очередь это касается различия между знанием и верой, между истиной и правдоподобием. Таким образом, именно Протагор сформулировал основной аргумент в пользу релятивизма. Аргументация Протагора является, с одной стороны, развитием учения Гераклита о становлении, а с другой стороны, включением самого человека и его познавательная активность в этот процесс. По существу, это указывает на связь между релятивизмом объекта (у Гераклита) и релятивизмом знания.

В контексте субъектности исследователи указывают на еще один момент в высказывании Протагора о человеке как мере сущности. Как отмечает Е.Л. Черткова, "[...] здесь по-прежнему нет "субъекта" в метафизическом смысле: это обычный человек со всеми его характеристиками и способностями" [13, с. 41-42]. Для Протагора и его последователей "субъектность" относится к определению содержания человеческих представлений о мире, понимаемых в смысле их иллюзорной, воображаемой и неистинной природы. Такое понимание "субъектности" тесно связано с телесностью, физиологией и психологией человека. Пока еще не существует идеи о том, что имеющаяся сущность в каком-либо смысле должна основываться на "собственном Я", у которого есть реальность, отличная от реальности объективной; то есть еще нет субъекта, а есть "эмпирический человек". Существует субъектность, но еще не субъект — существует эпистемологическая проблема, но еще не метафизика субъекта [15].

Ценностно-нравственный аспект феномена субъектности проявляется и в платоновской идее воспитания души человека [8]. Платон был захвачен "идеей идей": для него реальный мир был миром идей, сферой разума или понимания, а не физическим, феноменальным миром материи и потока. Что заставило Платона считать мир идей, сверхчувственный мир, более реальным, чем чувственный мир физической реальности? "Реальный" — это ценностный термин (то, что реально), - это то, что действительно имеет значение и обладает способностью воздействовать на нас наиболее глубоко. В данной интерпретации Платон был одним из первых "первооткрывателей" силы человеческого разума; то есть способность концептуализировать и интерпретировать реальность. Физика может быть для нас данностью, но метафизика — это способ, которым мы принимаем данное и создаем новый порядок смысла и силы. Мы не воспринимаем реальность "напрямую": восприятие опосредовано нашим "концептуализирующим" разумом. Концептуализирующий разум накладывает порядок значений на исходные

материалы чувственного восприятия. Так, тот человек, чей концептуализирующий разум нормально функционирует, видит не просто розу, определенную физическую сущность, но скорее видит розу через фильтр определенной совокупности значений, личной истории опыта и знаний. Эта особенность делает создание смысла субъективным: ни у кого другого не будет точно такой же смысловой констелляции. Люди могут разделять одно пространство деятельности и видеть одни и те же вещи, но обитать в десяти отдельных и тонко или грубо отличающихся мирах. Пространство и время таким образом рассматриваются не как нейтральные абстракции, а как различные по качеству и наполненные ценностями, смыслом и идеологией (понятие хронотопа М.М. Бахтина [16] - прим. автора).

Несмотря на то, что физическая реальность может быть одинаковой для всех, поскольку она физически воздействует на всех в равной степени, реальность понимания и переживания, которую мы называем "миром", проявляется как отдельные частности в плане смысла. Здесь можно говорить о множественности миров или о путешествиях по миру, поскольку, как индивидуумы, мы не живем в одном фиксированном мире, который создали сами, но постоянно создаем новые миры; кроме того, посредством различных способов общения наши миры встречаются.

Пересечение времени и пространства дополнительного образования происходит в профессионально-личностной позиции обучающегося [2; 4]. В освоении программ дополнительного образования интегральным фактором, побуждающим к получению дополнительного образования и осмысленной вовлеченности, в учебную деятельность является личность обучающегося. Это личность призвана творить свое обучающееся пространство, обогащая собственное "расширяющееся Я" за счет формулирования и отбора "Я-возможных". В новых гибридных интерактивных пространствах обучения, возможных благодаря новым технологиям, дискурсы и практики дополнительного обучения могут продуктивно пересекаться и сливаться с дискурсами повседневной жизни взрослых людей, вынуждая их "вырабатывать согласованную идентичность во все более разнообразных и фрагментированных средах" [17; 18].

Ключом к успешной "интеграции миров" является активация концептуального разума, который артикулирует реальность с помощью образов, символов, концепций, слов и т.п. Такое артикулирование реальности — это то, что делает возможным существование языка. Из различных языков (образов, символов) философия особенно свободно владеет понятиями. Философия — это искусство мыслить, формировать концепции [19]. Обучаясь мыслить, взрослый человек учится искусству переосмысления опыта, замечая то, что раньше было недоказуемым или невидимым, формулируя то, о чем думал и чувствовал лишь наполовину, переконфигурируя тонкое тело реальности, переоценивая ценности, присвоенные вещам, и сотням других творческих действий. Дискурсивный язык является отличным носителем концепций. Как таковой, в умелых руках философов язык манипулирует концепциями, тем самым осуществляя онтологические сдвиги. Таким образом, язык является онтологическим "рычагом" для смещения миров. Такого рода понимание исключительной важности языка для нашего восприятия реальности было отличительной чертой философии. Вспомним часто цитируемую строку Витгенштейна: "Границы моего языка означают границы моего мира" [20]. Неразрывная, тонкая связь между словом и миром была предметом постоянных размышлений от Платона до Р. Рорти [21]. Философия не просто использует слова для обозначения и описания того, каков заранее данный мир. Ее отношение к языку выходит за рамки репрезентации, следовательно, инструментальности. Скорее, философия — это деятельность человека по

сдвигу и переворачиванию самих основ реальности, постоянно порождающая новый мир благодаря новому осознанию, предоставляемому языком.

Как внедрить в дополнительное образование взрослых понимание философии как мирозерцания или онтологического "изменения формы"? Выделяется одна освященная веками философская практика: диалог. "Диалог" состоит из "диа" (посредством) и "логоса" (слово), и их сочетание обозначает особую человеческую способность воспринимать реальность с помощью силы слов, а также способность передавать это восприятие другим людям. Миры создаются и передаются друг другу с помощью слов. Но есть и другая причина, по которой диалог так важен для создания мира. Посредством диалога можно превращать информацию в личные знания. Только личные знания полезны для создания мира: информация, какой бы правильной и полезной она ни была, мало способствует созданию мира. Это потому, что создание мира — субъективное дело, происходящее на метафизическом плане личного понимания и интерпретации. Простая информация, то есть полученное знание, еще не усвоенное субъективным ядром индивида, не способствует формированию личных знаний. Как справедливо указывает А.Н. Леонтьев, "личностному смыслу нельзя научить, его нельзя передать или усвоить, и тем более никакая предметная деятельность не гарантирует образования желательного преподавателю смысла" [22, с. 102]. "Сама природа личности ограничивает возможность влияния на нее извне", но смысл возникает как результат образовательного процесса.

Заметим, что взрослые как субъекты образовательного процесса различаются масштабом и спецификой противоречий, степенью конструктивности их разрешения, характером удовлетворения основных психологических потребностей и в отношении, а также признании значимости обучения для повседневной жизни, возможностями для наращивания и проявления потенциала субъектности и автономности. В этой связи на первый план в исследованиях дополнительного образования взрослых выдвигаются конфликты между субъектами образовательного процесса, а также возникающее сопротивление как поведение, потенциально порождающее возможности поощрения обучающегося к принятию более конструктивной учебной позиции [4; 17; 18]. Как отмечают А. Раджала и А. Саннино, обучение как процесс включает "[...] преодоление границ между сообществами и социальными практиками обучающихся, и борьба за то, что считается знанием, и чьи знания действительно имеют значение, становится неизбежной" [18, с. 35-36]. К. Касвом называет эту борьбу "борьбой с личностными смыслами", которая предполагает, что взрослые люди выживают и адаптируются к своим мирам, конструируя собственные модели осмысления образования [4]. Отклонения от ожидаемых преподавателем или дидактом норм, правил и последовательностей — важнейшая возможность для развития личных смыслов учебной деятельности и становления личностного опыта взрослых обучающихся [23]. Сопротивление студентов дидактически навязанным нормам можно и нужно рассматривать как возникающее свойство динамики образовательного поведения и зарождающуюся форму автономности обучающихся.

Диалог между субъектами образовательного процесса — это не просто информативный обмен мыслями между субъектами образовательного процесса. Как отмечает Пьер Адо, диалог имеет форму "сражения", хотя и дружеского, как между друзьями, в ходе которого собеседники заставляют друг друга критически, с предельной строгостью, исследовать свои мысли, восприятие и впечатления на предмет "самопротиворечия" и поверхностности, путаницы и обмана [24]. Адо пишет: "Диалог возможен только в том случае, если у собеседника есть реальное желание вести диалог: то есть, если он

действительно хочет открыть истину, желает Добра из глубины своей души и согласен подчиниться рациональным требованиям Логоса” [24, с. 235]. Подчеркнем, что цель такого состязания не в том, чтобы увидеть, кто победит в поединке за знание (цель дебатов); скорее, целью является личное знание и аутентичность. Личное знание состоит из видений и взглядов, которые являются глубоко личными для обучающегося и в то же время в равной степени всеобъемлющими и жизнеспособными, потому что они были проверены в горниле межличностного диалога в классе; аутентичность — это состояние личности, которая выдержала эти испытания, что приводит к чувству целостности и убежденности. Таким образом, личное знание не обязательно должно быть просто субъективным, то есть идиосинкразическим — оно возникает на пересечении частного и публичного.

Философия Декарта: метафизический сдвиг в понимании субъектности

В отличие от Протагора Декарт считает человека субъектом самосознания, источником и гарантом уверенности. Вдохновившись успехами зарождающейся науки, Декарт стремится утвердить безусловную основу истины [25]. Он находит меру бытия для всех сущностей в самосознании субъектом своего бытия. Мыслящий субъект становится центром, вокруг которого, по мнению Декарта, мы можем построить систему определенных знаний. Уверенность в собственном существовании является отправной точкой на этом пути. В метафизике Декарта субъект — это не просто эмпирическая личность, как у Протагора, но существо, которое оправдывает себя, которое обладает самосознанием. Как отметил В. Хесле: “Благодаря Декарту субъектности удалось абсолютизировать себя до степени, беспрецедентной в мировой истории” [26]. Картезианское наследие, связанное с дихотомиями между природой и разумом, сознанием и телом, возобладало в той версии рационализма, на которой была основана современная философия [27]. Однако идея самосознания как аристотелевской “самостоятельно мыслящей мысли” достигла абсолютной субъектности только в философии Гегеля [28].

Ряд атрибутов субъектности в философии Декарта остаются актуальными и сегодня. Как идеальное единство разума, “cogito” Декарта выдвигает на первый план такие характерные атрибуты субъектности, как реальность самоопределения и необходимость постоянной рефлексии для сохранения самости [29]. Это считается онтологической реальностью, своего рода бытием, а не функцией мозга, организма или общества. Акт самосознания служит основой для свободного и ответственного поведения индивида, его способности “обрабатывать” информацию, даже если она (гипотетически) заложена в нем, либо отвергая ее, либо принимая и неся за нее ответственность. Внутреннее самоопределение является неизбежным препятствием для различных манипуляций. Здесь стоит отметить единство когнитивного и этического аспектов cogito: обоснование не только рационалистического метода, но и особого рода онтологии, метафизическое обоснование индивидуальной свободы и морали, уникальность субъекта свободной воли и в то же время общее значение его акт самосознания, то есть единство свободы и ответственности. Эти свойства предмета не являются данностью. Они требуют от человека постоянных усилий по их защите и реализации [30], в то время как мир создает проблемы и продуцирует вызовы, которые угрожают десубъективизацией субъекта.

Декарт отстаивал интеллектуальную автономию. Мы можем найти множество недостатков в его мировоззрении и методах мышления, таких как его безграничная вера в дедуктивное мышление, его концепция человеческого “Я” как бестелесного,

монологического центра сознания или полная девальвация всего, что не обладает разумом, как мертвой материи. Несмотря на это, акцент Декарта на том, что с тех пор стало называться субъектностью был поистине революционным шагом в философии. Картезианским наследием в том числе стала демонстрация процесса самоанализа, который является основой философского мышления. Философское мышление — это не просто обладание идеями и манипулирование ими. Последнее является необходимым, но не достаточным условием для философского мышления. Что превращает работу с идеями в философское мышление, так это решающее присутствие и активность “Я”, которое отказывается принимать любую идею, не подвергнув ее “лабораторному” испытанию на собственном внутреннем опыте [\[31\]](#).

Человека лишает способности мыслить самостоятельно настойчивое навязывание готовых идей и направление умственной деятельности только для того, чтобы перестроить приобретенные идеи, вернуть себе самообладание авторитет должен начинаться с самокритичного анализа полученной информации.

Декарт начинает свою серию размышлений с личного признания в том, что он долгое время ждал этого момента, чтобы провести радикальную проверку и, при необходимости, полное ниспровержение своих приобретенных убеждений и мнений. Значение этого предложения заключается в подразумеваемом смещении позиции авторитета с того, что является внешним по отношению к “Я”, на то, что является внутренним по отношению к “Я”. “Я” является законным источником авторитета постольку, поскольку оно является автором своего собственного опыта, которому помогает сила анализа и интерпретации. Таким образом, авторитет — это то, что может быть как потенциальным, так и актуальным. Методом развития актуального авторитета по Декарту — написание эссе.

Используя стиль эссе, Декарт следовал примеру Мишеля де Монтеня, который, находясь под глубоким влиянием текстуальной практики стоического саморефлексивного письма в эллинистические времена, положил начало современному жанру написания эссе. Эссе могут стать попытками самоанализа и интерпретации своего восприятия, чувств, мыслей и действий. Смысл таких испытаний состоит в том, чтобы усилить и расширить, в целом преобразовать свой опыт. Артикулируя, переосмысливая и переоценивая свой опыт, человек воссоздает последний. Появляется другое представление о том, на что похож человек и мир. Таким образом, философское письмо обладает потенциалом для проектирования “Я”.

Обсуждение философского письма как стремления к автопознанию было бы неполным без упоминания Ницше, “первого глубинного психолога”, хотя сопоставление Декарта с Ницше может показаться наиболее начальным. Но они опираются на одну общую основу: философскую текстуальную практику преобразования предмета. Труды Ницше — автобиографические записи о его постоянных усилиях преобразовать и обновить свой опыт и свою жизнь в целом. По мнению Дж.Свенсона, труды Ницше задуманы не как изложение истины или описание того, каков мир на самом деле, а скорее как приглашение рассмотреть различные точки зрения и то, какие изменения это оказывает на чей-либо опыт [\[32\]](#). Его психологические прозрения представлены в том же духе: не как абсолютные истины о состоянии человека, а как гипотезы, которые должны быть проверены на собственном опыте, как эксперименты, которые должны быть проведены в “лаборатории” человеческой психики.

Какой вклад может внести приведенное выше понимание философских эссе в дополнительное образовании взрослых? Оценка возможного вклада эссе зависит от академического и социального контекста дополнительного обучения. Общий контекст

современного образования взрослых заключается в том, что преподаватели зачастую недостаточно поощряют студентов к проведению “экспериментов в лаборатории своей психики” [33]. В исследованиях, посвященных обучению взрослых, традиционная педагогика подвергается критике за то, что она слишком фокусируется на процессах передачи знаний, основанном на внешнем авторитете преподавателя, и отодвигает идеи обучающихся на периферию учебной деятельности. Это лишает студентов мотивации и свободы воли, неэффективно тратит их драгоценное время, отведенное на прохождение программы или курса. Британский математик, логик, философ Альфред Норт Уайтхед сказал, что использование идей — это “... соотнесение [идеи] с потоком, состоящим из чувственных восприятий, чувств, надежд, желаний и умственной деятельности, приспособляющей мысль к мысли, которая формирует нашу жизнь” [34, с. 261].

Поощрение студенческой инициативы в первую очередь связана с попытками вовлечь студентов в процесс создания знаний. Эти попытки включают в себя переосмысление объекта учебной деятельности от воспроизведения знаний и точного использования процедур до понимания концепций и принципов предметной области и выработки продуктивных привычек мышления, которые поддерживают продуктивное и порождающее использование концепций и принципов. Философское мышление — это прежде всего эквивалентный процесс на ментально-концептуальном уровне. Идеи обдумываются человеком посредством ряда вопросов: что я думаю об этой идее? как она соотносится с определенными взглядами, которых я придерживаюсь в жизни, в работе? если я восприму эту идею серьезно, смогу ли я продолжать жить так, как жил раньше? Идеи, которые не были подвергнуты этому осмыслению, то есть “идеи, которые просто поступают в сознание, не будучи использованными, или проверенными, или брошенными в новые комбинации”, остаются “инертными” [35]. Инертные идеи не способствуют формированию личности взрослого обучающегося и развитию его автономности. Написание философских эссе в духе Монтеня, Декарта может стать эффективным способом осмысления идей [36].

Антиметафизический сдвиг в постмодернизме: “смерть” субъекта

Определив метафизическую специфику философии, мы сталкиваемся с обратной стороной такого видения в рамках антиметафизических форм философствования. Именно антиметафизический сдвиг в постмодернизме ознаменовался возвращением к эмпирическому пониманию субъектности и предсказал “смерть” субъекта.

Как было отмечено нами ранее, в философии долго не существовало теории субъектности, понимаемой как общее качество человеческих феноменов, будь то индивидуальных или социальных, которое возникает в культурном, социальном и исторически сложившемся контекстах. Несколько взаимосвязанных фактов стали причиной этой ситуации в XIX веке [31]: 1) акцент на социальных отношениях как производительной силе; 2) развитие науки; 3) влияние медицины и психиатрии, основанное на объективных биологических факторах; 4) возникновение позитивизма как философии науки. Ф.Г.Рей указывает, что лучшим доказательством необходимости теории субъектности в философии является тот факт, что философы сосредоточенные на социальности, истории и политике, например Т. Иглтон, Г. Маркузе и Т. Адорно в своих работах одновременно обращались к З. Фрейду при обсуждении нерациональных человеческих феноменов [31]. Этот факт приводит к двум взаимосвязанным выводам: 1) конкретный онтологический характер субъектности неизвестен, и 2) философы все еще пытаются найти его выражение в бессознательном, генезис которого упоминается как

некультурные и универсальные телесные влечения. Последнее является результатом значительного влияния психоанализа на Западе как культурно устоявшейся области.

Лингвистический и дискурсивный повороты, объединенные как тренды одной и той же теоретической последовательности работ таких авторов, как Л.Витгенштейн, М. Хайдеггер, М. Фуко, Р. Рорти, сформировали прочное ядро, внутри которого прагматизм, герменевтика и дискурс оказались тесно взаимосвязанными как основа постструктуралистской мысли. Это мощное направление современной философии нашло в постструктурализме синтез некоторых из своих основных принципов, став доминирующим с последней четверти XX века и по сегодняшний день [\[35\]](#). Доминирующие представления в социальных науках и в психологии так или иначе основаны на этой последовательности философской мысли.

Одним из флагов, поднятых против субъектности, был прагматизм в соответствии с определением. По мнению Рорти, во-первых, метафизическая традиция изучения традиционных философских проблем была отвергнута в пользу практических вопросов. Как пишет Рорти: "современные философы, подобно инженерам и юристам, должны выяснить, что нужно их клиентам". Свобода, как и истина, не является абсолютной ценностью [\[21\]](#). Более того, такой атрибут, как ответственность, полностью исчезает из этой концепции свободы. Рорти утверждает, что свобода, которую мы ценим больше всего, это свобода быть честными друг с другом и не подвергаться за это наказанию [там же]. Разум, истина и мораль — все это слова из словаря платоновско-кантианской философии, словаря, которому нет места в современном мире. Сам Рорти излагает это видение задачи философии с опорой на прагматизм. За этим, однако, мы можем видеть более древний прототип: софистов, с которых мы начали обсуждение субъектности в этой статье.

Парадокс этой ситуации заключается в том, что рост субъективизма, релятивизма и даже волюнтаризма по отношению к реальности сочетается с отказом от субъекта как сознающего свою индивидуальную ответственность. Это претензия на субъектность без субъекта, которая в современных социокультурных условиях опасна для человеческого существования.

Выделим основные темы, которые существовали в философском дискурсе о субъектности в исследуемый период времени.

1. Тесная взаимосвязь эмоций и воображения делает вымысел и реальность, природу и опыт, разум, тело и мир неразделимыми (Дж. Дьюи, М. Мерло-Понти и Б. Уильямс). Вымышленный и изобретательный характер человеческих реальностей лежит в основе культуры.
2. Поиск понимания того, каким образом одновременные социальные и культурные реалии мотивируют человека к действиям, имеющим многостороннюю природу, которую невозможно постичь с помощью каких-либо "универсальных причин или принципов" (Мерло-Понти, Фуко и Э. Кассирер).
3. Невозможность отделить субъективную реальность от человеческого разума и человеческих действий (Кассирер, Дьюи, Мерло-Понти и Маркс). Существование субъективной реальности требует ее определения в качестве новой онтологической области, отличной от той, которая называется психикой. Субъектность представляет собой один из путей достижения этого.
4. Появление концепции социального субъекта, впервые очерченной Марксом через

концепцию рабочего класса, положило начало идее о том, что человеческие феномены подразумевают социальных агентов и субъектов. Эта идея оставалась имплицитной у Маркса, но представляла собой важный фактор для продвижения темы субъекта и действия как на индивидуальной, так и на социальной арене.

Вышеперечисленные интерпретации философов, на наш взгляд, открывают пространство, в рамках которого тема субъектности может быть развита в психолого-педагогических исследованиях на дополненной теоретической основе. Новая онтология и гносеология дополнительного образования, логика, этика, эпистемология — темы, которые должны быть интегрированы в современный психолого-педагогический дискурс по проблеме развития субъектности взрослых обучающихся.

Признание субъектности как таковой — это еще и признание того качества человеческих процессов, которое проявляется как мотивация в самих людях [37]. Следующая цитата из Л.С. Выготского является выражением силы субъектности: "Они не понимали [имея в виду психологов того времени], что инвалидность — это не просто обнищавшее психологическое состояние, но и источник богатства, не просто слабость, но и сила. Они думали, что развитие слепого ребенка зависит от его слепоты. Психология слепоты — это, по сути, психология победы над слепотой" [38, с. 86-100]. Несмотря на то, что субъектность здесь не фигурирует, Выготский указал на ее главную характеристику: субъектность позволяет преодолеть объективные ограничения, она — "способ превзойти то, что объективно дано человеку" [там же].

4. Результаты исследования

Теоретическая и практическая значимость полученных автором результатов состоит в возможности их использования для формирования новых философско-мировоззренческих и методологических подходов к развитию субъектности личности взрослого человека в психологии, педагогике и дидактике дополнительного образования.

Фундаментальной целью дополнительного образования является развитие человеческой воли в смысле способности реализовывать свою свободу (в противоположность обусловленным и привычным образцам мышления, восприятия и действий), основанную на личных знаниях и этике. Эта способность и есть "субъектность"; она позволяет преодолеть объективные ограничения новой реальности, превзойти то, что объективно дано человеку. Личность формирует себя благодаря своей активной субъектности, благодаря «проектирующему Я» [39]. Механизм субъектности реализует потенциал обучающегося к "выстраиванию себя в учебном процессе", за счет отбора и формулирования "возможных Я" согласно своему опыту, ценностям и этике. Активная субъектная позиция позволяет взрослому человеку не только отвечать требованиям новой для него образовательной системы и быть инициатором собственной образовательной активности, но и реализовывать свою свободу в противоположность обусловленным и привычным паттернам восприятия, мышления и поведения, самостоятельно контролировать его.

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие обобщающие **выводы**.

Наблюдаемые динамические изменения традиционных подходов к дополнительному образованию взрослых ставят вопросы их обоснования с позиций философии. Мы обосновываем идею единства философского, психологического и педагогического

знания о взрослом человеке и его дополнительном образовании. Новая онтология и гносеология социальной реальности актуализирует новую онтологию и гносеологию дополнительного образования, которые можно обнаружить за его институциональными пределами. Дополнительное образование взрослых сегодня не только социальный институт, но процесс определения себя в бытии, движения к обретению экзистенциальной идентичности человека.

Субъектность — общефилософская категория, отражающая в себе не только многообразие образовательного поведения взрослого человека, его функции и роли в современном мире, но и его способность к автономному функционированию, своей самодетерминации и саморегуляции. Философия может внести свой вклад в понимание роли взрослого человека как автономного субъекта образовательного процесса и факторов, детерминирующих его формальную, неформальную и информальную образовательную активность, а также вовлеченность в образование или отчуждение от него.

Глубокое изучение субъектности и автономности личности взрослого обучающегося невозможно в отрыве от категорий онтология и гносеология, логика, этика, эпистемология, а также эпистемологическая автономность. Саморазвитие взрослого человека как субъекта в дополнительном образовании невозможно дидактически навязанными эпистемологиями.

Воздействовать на изменяющиеся границы автономии личности обучающегося возможно средствами социальных, образовательных, личностных практик. Корректировка эпистемологического, социального и технологического содержания программ и курсов дополнительного образования поможет индивидуализировать передачу знаний, облегчить их трансферт между "мирами" взрослых и снизит сопротивление обучающихся.

Процесс развития субъектности личности в дополнительном образовании требует расширения диалогических взаимодействий в вузе, которые позволяют обучающимся интегрировать всю свою учебную деятельность, происходящую в разных контекстах, с учетом пространственно-временных отношений и своего опыта, объединяя свои переживания и "миры" во время коллективных дискуссий. Диалог может стать инструментом сопротивления тренду простого приобретения большего количества качественных знаний и навыков, релевантных современным социокультурным условиям и происходящим изменениям. Диалог о конфликте и его причине между обучающимися и преподавателем может привести к продуктивному пересмотру личностных установок и убеждений обоих, изменить отношения между субъектами учебного процесса. Таким образом сопротивление обучающихся может трансформироваться в субъектность.

Большим потенциалом для трансформации "Я" обучающихся обладает философское письмо. Оценка возможного вклада эссе зависит от контекста обучения. Для взрослых студентов, чье обучение ранее основывалось преимущественно на обобщении и сопоставлении мнений преподавателей и обезличенной информации под видом "исследовательской работы", написание философских эссе "своим голосом" может оказаться парализующим и обескураживающим опытом. Однако зачастую лишь отойдя от научной объективности, взрослые люди могут развить свою субъектность и автономность в образовательном процессе, стать более проницательными в своих взглядах, а значит и более вовлеченными.

5. Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволяет расширить и углубить научные

теоретические представления о субъектности личности в дополнительном образовании и ее развитии.

Концепция субъектности в философии закладывает основу для осмысления использования потенциала философских знаний в совершенствовании психолого-педагогических подходов к развитию субъектности и автономности взрослых обучающихся в новой онтологии социальной реальности дополнительного образования.

Распространенное представление о том, что философия непрактична и не должна быть интегрирована в современное дополнительное образование взрослых, следует отнести к списку устаревших мифов и популярных заблуждений. В педагогике и дидактике высшего образования можно использовать потенциал как теоретической, так и практической философии. В статье раскрыт потенциал двух философских практик развития автономности личности применительно к учебной деятельности взрослых: "создание мира посредством диалога" и "автобиографический эксперимент посредством философского письма".

Сформулированные автором теоретические положения и рекомендации могут быть положены в основу исследований автономной вовлеченности взрослых обучающихся. В качестве дальнейших перспектив исследования нами рассматривается создание теоретической модели психологической структуры автономной вовлеченности взрослых в дополнительное образование с учетом их личностной эпистемологии, разработка психологического инструментария для ее диагностики, проведение эмпирических исследований, результатом которых станет комплекс мер специализированной психологической поддержки взрослых обучающихся как автономных субъектов образовательного процесса и обеспечения для них релевантного психолого-педагогического сопровождения на этом этапе вузовского обучения.

Библиография

1. Черниговская Т.В., Аллахвердов В.М., Коротков А.Д., Гершкович В.А., Киреев М.В., Прокопеня В.К. Мозг человека и многозначность когнитивной информации: конвергентный подход // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2020. – № 36 (4). – С. 675-686.
2. Завьялова Е. К., Посохова С. Т., Лисовская А. Ю., Соколов Д. Н. Кто в России учится управлению: особенности личности слушателей образовательных программ «Мастер делового администрирования» // Организационная психология. – 2021. Т. 1., № 1. – С. 162-167.
3. Адаптационный аспект ДПО взрослых в сфере менеджмента // Психологические и педагогические проблемы образования в условиях цифровой трансформации и социальных вызовов / Сборник статей под ред. Н.В. Бордовской, С.Т. Посоховой – М.: ООО «Русайнс», – 2022. – С. 124-138.
4. Kasworm C.E. Adult Meaning Making in The Undergraduate Classroom // Adult Education Research Conference. Kansas State University Libraries: New Prairie Press, – 1999. – P. 1-8.
5. Johansen M.O., Eliassen S., Jeno L.M. The bright and dark side of autonomy: How autonomy support and thwarting relate to student motivation and academic functioning // Frontiers in Education. – 2023. – Vol. 8. – P. 1153647.
6. Sun X. How the level of student research autonomy in higher education affects learning efficiency by shaping motivation: A case of instructional disconformity // Learning and Motivation. – 2024. – Vol. 87. – P. 102016.
7. Левина И.Л. О субъектности субъекта учебной деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – №

2. – С. 89-100.

8. Богданова В.О. Философское осмысление феномена "субъектность" // Социум и власть. – 2023. – № 3 (97). – С. 7-17.

9. Пелипенко А.А. Контрэволюция. М.: Издательство «Знание», – 2016. – 240 с.

10. Зима В.Н. К проблеме оценки теоретического и эвристического потенциала основных метафизических теорий свободы воли в истории философии // Современные философские исследования. – 2020. – № (1). – С. 55-66.

11. Семушкин А.В. «Осевое время» как условие и предпосылка генезиса философии на Западе и Востоке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2006. – № 2. – С. 40-49.

12. Радченко Е.В., Ранг К.А. Понимание субъектности в философии и языкознании // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2012. – № 2 (261). – С. 74.

13. Chertkova E.L. Subjectivity as the Theme of Philosophy // Russian Studies in Philosophy. 2018. № 56 (1). P. 39-48.

14. Перевозчикова Л.С. Становление субъектности как основополагающего принципа западноевропейского гуманизма // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – С. 253-262.

15. Порошенко О.Ю. От метафизики субъективности человека к онтологии одиночества // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2009. № 151 (1). С. 58-67.

16. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе / Бахтин М.М. Соч.: в 7 т. Т. 3. М.: Языки славянских культур, 2012. С. 340-503.

17. Engeström Y., Sannino A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges // Educational Research Review. – 2010. – № 5 (1). – P. 1-24.

18. Rajala A., Sannino A. Students' deviations from a learning task: An activity-theoretical analysis // International Journal of Educational Research. – 2015. – № 70. – P. 31-46.

19. Мамардашвили М.К. Введение в философию. М.; Издательство: Азбука, - 2023. 480 с.

20. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Пер. с нем. Л. Добросельский. М.: АСТ, - 2020. 160 с.

21. Рорти Р. Философия и будущее / Пер. с англ. Т. Н. Благовой // Вопросы философии. 1994. № 6. С. 29-34.

22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

23. Rosebery A., Ogonowski M., DiSchino M., Warren B. "The Coat Traps All Your Body Heat": Heterogeneity as Fundamental to Learning // Journal of the Learning Sciences. 2010. № 19 (3). P. 322-357.

24. Адо П. Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлие и Арнольдом И. Дэвидсоном / Пер. с фр. В.А. Воробьева. – М.; СПб.: Степной Ветер; Коло, 2005. – 288 с.

25. Ильин М.В. Картезианский момент. Новые рассуждения о стилях и методах в старомодной манере Декарта // Метод: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. – 2020. – № 10. – С. 22-76.

26. Хесле В. Философия и экология / пер. с нем. А.К. Судакова. М.: Ками, - 1994. 187 с.

27. Formosa P. Kant's Conception of Personal Autonomy // Journal of Social Philosophy. 2013. № 44 (3). P. 193-212.

28. Быкова М.Ф. Гегелевский феномен современности, или насколько Гегель взгляд к современности // Логос. 2001. Т. 31. № 5-6. С. 95-111.

29. Торубарова Т.В. Принцип Р. Декарта как событие личностно-исторического контекста // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. – № 5 (427). – С. 111-116.

30. Мамардашвили М.К. «Быть философом – это судьба...» // Материалы Международной конференции «Мераб Мамардашвили: вклад в развитие философии и культуры». Москва: Прогресс-Традиция, - 2010. С. 158-172.
31. Rey F.G. Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology // Journal for The Theory of Social Behaviour. 2019. Vol. 49. P. 212-234.
32. Swenson J. Saying What One Means: Nietzsche and the Experience of Literary Philosophy // Southwest Philosophy Review. – 2021. – Vol. 37 (1). – P. 169-178.
33. Park I. Seeking advice: Epistemic asymmetry and learner autonomy in writing conferences // Journal of Pragmatics. – 2012. – Vol. 44. – Iss. 14. – P. 2004-2021.
34. Норт У.А. Избранные работы по философии / Перев. с англ. М.: Прогресс, – 1990. – 720 с.
35. Тынянова О.Н. К ценностно-ориентированному осмыслению культуры и культурфилософских дискурсов (опыт критического историко-парадигмального исследования) // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – 2018. – №. 16 (1-2). – С. 1-152.
36. Писарчик Л.Ю. Р. Рорти о природе философского знания и научной рациональности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 7 (143). – С. 37-45.
37. Акимов И.Б. Особенности субъектности мотивации обучающихся среднего профессионального образования // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. – 2020. – № (6). – С. 500-504.
38. Выготский Л.С. Основы дефектологии [Учебное пособие]. СПб.: Лань, - 2003. 656 с.
39. Психологическая зрелость личности / Под общ. ред. Л.А. Головей. – СПб.: Скифия-принт, СПбГУ, 2014. – 240 с.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Предметом исследования в представленной статье являются философские основания исследования проблемы вовлеченности в дополнительное образование в контексте поощрения и развития субъектности взрослых обучающихся.

В качестве методологии предметной области исследования в данной статье в рамках междисциплинарного подхода были использованы дескриптивный метод, метод категоризации, метод анализа.

Актуальность статьи не вызывает сомнения, поскольку в современных условиях многочисленных социальных изменений система образования вынуждена «подстраиваться» под эти реалии и претерпевать определенные трансформации, которые затрагивают, прежде всего, сферу взаимоотношений между участниками образовательного процесса и особенности взаимодействия с обучающимися. Принцип непрерывности образования и новая социальная реальность современной действительности становятся главными факторами, определяющими необходимость и потребности в получении знаний у взрослых обучающихся, которые удовлетворяются, прежде всего, через дополнительное профессиональное образование. С этой точки зрения изучение философских оснований исследования проблемы вовлеченности в дополнительное образование в контексте поощрения и развития субъектности взрослых обучающихся представляет научный интерес в сообществе ученых.

Научная новизна исследования заключается в глубоком изучении по авторской

методике и подробном описании философских оснований исследования проблемы вовлеченности в дополнительное образование в контексте поощрения и развития субъектности взрослых обучающихся.

Статья написана языком научного стиля с использованием в тексте исследования изложения различных позиций ученых к изучаемой проблеме и применением научной терминологии и дефиниций, характеризующих предмет исследования.

Структуру статьи, к сожалению, нельзя считать выдержанной с учетом основных требований, предъявляемых к написанию научных статей. В структуре данного исследования представлены такие элементы как введение, результаты исследования, заключение и библиография.

Содержание статьи отражает ее структуру. В частности, особую ценность представляет отмеченная в ходе исследования тенденция, что «поощрение студенческой инициативы в первую очередь связана с попытками вовлечь студентов в процесс создания знаний. Эти попытки включают в себя переосмысление объекта учебной деятельности от воспроизведения знаний и точного использования процедур до понимания концепций и принципов предметной области и выработки продуктивных привычек мышления, которые поддерживают продуктивное и порождающее использование концепций и принципов».

Библиография содержит 51 источник, включающий в себя отечественные и зарубежные периодические и непериодические издания.

В статье приводится описание различных позиций и точек зрения ученых, характеризующие разные аспекты и подходы к пониманию субъектности, а также особенностей этого феномена. В статье содержится апелляция к различным научным трудам и источникам, посвященных этой тематике, которая входит в круг научных интересов исследователей, занимающихся указанной проблематикой.

В представленном исследовании содержатся выводы, касающийся предметной области исследования. В частности, отмечается, что были рассмотрены «две философские практики развития автономности личности применительно к учебной деятельности взрослых: "создание мира посредством диалога" и "автобиографический эксперимент посредством философского письма". Обширные диалогические взаимодействия в вузе позволяют обучающимся интегрировать всю свою учебную деятельность, происходящую в разных контекстах, с учетом пространственно-временных отношений и своего опыта, объединяя свои переживания и "миры" во время коллективных дискуссий. Диалог может стать инструментом сопротивления тренду простого приобретения большего количества качественных знаний и навыков, релевантных современным социокультурным условиям и происходящим изменениям. Диалог о конфликте и его причине между обучающимися и преподавателем может привести к продуктивному пересмотру личностных установок и убеждений как преподавателя, так и студента, сущностно изменить отношения между взрослыми субъектами учебного процесса. Таким образом сопротивление обучающихся может трансформироваться в субъектность. Большим потенциалом для трансформации "Я" обучающихся обладает философское письмо. Оценка возможного вклада эссе зависит от контекста обучения. Для взрослых студентов, чье обучение ранее основывалось преимущественно на обобщении и сопоставлении мнений преподавателей и обезличенной информации под видом "исследовательской работы", написание философских эссе "своим голосом" может оказаться парализующим и обескураживающим опытом. Однако зачастую лишь отойдя от научной объективности, взрослые люди могут развить свою субъектность в образовательном процессе, стать более пронзительными в своих взглядах, а, значит, и более академически вовлеченными».

Материалы данного исследования рассчитаны на широкий круг читательской аудитории, они могут быть интересны и использованы учеными в научных целях, педагогическими

работниками в образовательном процессе, руководством и педагогами организаций дополнительного профессионального образования и дополнительного образования взрослых, философами, психологами, социологами, консультантами, аналитиками и экспертами.

В качестве недостатков данного исследования следует отметить, то, что необходимо обратить внимание на структуру научного исследования и отдельные его структурные элементы. В частности, необходимо отдельно выделить обзор литературы, дополнить статью описанием методологии и методов исследования, включить в рукопись обсуждение результатов исследования и выводы, а не ограничиваться лишь заключением. Кроме того, в статье встречаются незначительные опечатки и технические ошибки, например, в использовании знаков пунктуации («... способности мыслить самостоятельно, - это настойчивое навязывание готовых идей и направление умственной деятельности ...»), в отсутствии пробела («... иМаркс.»), в раздельном написании слова «выше перечисленные», которое пишется слитно в данном случае. В качестве рекомендации хотелось бы отметить, что, если возможно, то библиографию стоило бы пересмотреть в сторону сокращения, так как для такого вида научно-исследовательской работы, как статья библиографический список очень обширен. В названии статьи определено, что рассматривается исследование «проблемы вовлеченности в дополнительное образование», но в тексте статьи в большей степени речь идет о рассмотрении этих вопросов в дополнительном профессиональном образовании, однако, это отмечено в качестве рекомендации, поскольку эти вопросы носят дискуссионный характер. Указанные недостатки не снижают высокую научную значимость самого исследования, однако их необходимо оперативно устранить, доработать текст статьи в плане его структуры. Рукопись рекомендуется отправить на доработку.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Статья представляет собою весьма оригинальную, можно даже сказать, необычную для жанра научно-психологической статьи, попытку философского анализа дополнительного образования. В некоторой степени философско-психологического анализа, так как авторами рассмотрены такие психологические категории, как, например, "воля" и "субъектность".

Предмет работы прямо не прописан в тексте самой статьи, но фактически "заявлен" в заголовке. Цель работы также прописана косвенно.

Методология исследования - теоретический анализ философских источников. Методы исследования прописаны кратко. Возникает вопрос, все ли из заявленных методов действительно применялись и как? Стоило либо расписать подробнее, либо сократить список до реально примененных.

Актуальность обоснована общо. В целом статья актуальна, так как дополнительное образование сейчас переживает своего рода "бум".

Научная новизна не прописана прямо, но исследование является весьма оригинальным по замыслу, поэтому в целом можно сказать, что оно обладает новизной. Единственное, стоило бы более акцентированно прописать вклад данной работы именно в

психологическую науку, коль скоро статья подается в психологический журнал.

Стиль и структура статьи в целом соответствуют требованиям к структуре и стилю научных публикаций. Структура вполне логичная. Единственное, не следует выделять целый параграф жирным шрифтом (хотя, вполне возможно, что это техническая ошибка). Содержание статьи представляет собою философский анализ. Автор (по крайней мере в нашем прочтении) идет как бы от общего к частному. От анализа субъектности и прочих общих глобальных философских и психологических понятий, к частному, к конкретным вопросам вовлеченности студентов в процесс получения знания в рамках дополнительного образования, мотивации студентов, применимости знаний.

Библиография статьи составляет 39 источников, в числе которых достаточно относительно свежих статей, а также зарубежных источников. Можно сказать, что библиография имеет приемлемый объем и содержание для статьи такого рода. Апелляция к оппонентам собственно по теме философских оснований вовлеченности в процесс дополнительного образования отсутствует. Статья в принципе представляет собою некоторый диалог авторов самих с собою с вовлечением в диалог работ различных авторов. В целом такой жанр несколько необычен для научных психологических статей, но нельзя назвать его неприемлемым. Это может показаться непривычным читателям, но вполне соответствует гуманитарной традиции в психологии даже в западных журналах.

Интерес читательской аудитории к данной статье обусловлен уже хотя бы редкостью темы. Вообще рискнуть изучить философские основания в отношении к психологическим и психолого-педагогическим феноменам может не каждый автор. Статья содержит относительно небольшое количество незначительных помарок. Текст статьи немного трудно-читаем в силу своего жанра - статья-рассуждение, но в целом оценка статьи в значительной степени положительная.

Я рекомендую статью к печати, как минимум по причине высокой ее оригинальности и хорошей проработке темы. Это хороший теоретический анализ.