

УДК 378.048.2

Силантьева М.В.

ФИЛОСОФИЯ В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ СЕМИНАРОВ: ИНТЕРАКТИВНАЯ ПРАКТИКА МГИМО

Ключевые слова: философия образования, образование и культура, эпистемологический поворот, культурологический парадокс, интерактивные научно-учебные семинары на базе МГИМО.

Философские основания интерактивных методик обучения при самом широком рассмотрении восходят к сократическим беседам, поэтому уместным видится обращение к «науке наук» в контексте изучения новых образовательных стратегий и релевантных им методик обучения. С точки зрения психолого-педагогических аспектов, соответствующих современному интерактивному подходу, сократический метод позволяет в том числе обсудить особенности личностного характера знания и влияние на процесс обучения ценностных установок, эмоциональной мотивации и историко-культурного ландшафта (Глаголев, 2016; Романенко, 2015б; Маурег, 2014).

Этот по сути экстерналистский подход, увязывающий процесс получения и интериоризации знаний с внешними самому процессу познания факторами, дополняется в научной и философской литературе своего рода интернализмом, утверждающим наличие собственной логики познавательного процесса. Здесь особую роль играет подход современной эпистемологии, со времен Ж. Пиаже работающей в тесном контакте с психологией и педагогикой.

Так, А.Л. Никифоров, подчеркивая необходимость нового импульса для развития логической семантики, указывает на три аспекта выражений естественного языка, которые соответствуют трем смысловым слоям слова: за словом стоит некий объект (1), который связан с определенными историко-культурными коннотациями (2) (к примеру, «руководитель» в русском варианте и «фюрер» в немецком имеют в виду сходные объекты, но их историко-культурное наполнение совершенно различно) и сопровождается соответствующими личными переживаниями (3) (Никифоров, 2011,

с. 107–108). «Расщепление жизненного мира», о чем свидетельствует подобная трехслойность, по мнению А.Л. Никифорова, не отменяет тот факт, что нечто имеется в виду, и это нечто – именно такое, как оно есть, а не другое. С другой стороны, лингвокультурная дифференциация понятий всегда сопрягает всеаспектный, целостный предмет с выделением каких-либо ключевых свойств. Различение этих подходов, подводит итог исследователь, фокусирует внимание на такой стороне знания, как его культурная обусловленность.

Сходную позицию занимает Л.А. Маркова. Описывая сложившееся в современной философии недоверие к процедурам верификации и принципиальный фаллибилизм (иногда – в крайних его формах), она также ставит вопрос о наличии источника знания, которое не тождественно ни мифологии, ни иной форме деятельности продуктивного воображения (Маркова, 2011). То, что мы можем знать *что-то*, а не *о чем-то*, – условие познания и общения, выделенное еще Э. Гуссерлем как свойство сознания – его интенциональность, т.е. направленность на предмет, реализуемая в пространстве intersubjectivity (Маркова, 2010). С другой стороны, языковые (Вострикова, 2011, 2013) и коммуникативные (Луман, 2016) практики задают сознанию исходную систему ориентации в мире.

Знание этих исходных форматов – начальный принцип культурно-антропологически заданного типа ориентации, а не только обязательное условие обучаемости или научной состоятельности. Однако груз информационного багажа, связанный с учетом всех значимых нюансов, сопровождающих сведения об «объективном» слое смысла исходя из того или иного «окошка»

культуры, не всегда оказывается сильным (Шилова, 2016; Cuseo, 2007). И дело тут не только и не столько в IQ, сколько в неумении отделить нужное от ненужного.

Такое умение должно бы формироваться на уровне школы, однако современные социогуманитарные обучающие технологии далеко не всегда справляются с этой задачей. Как подчеркивает А.Ю. Антоновский, в своем выступлении «Интеграционные и информационные социальные технологии», «первая и главная функция социальных технологий – интеграционная и стабилизационная: нейтрализовать и канализировать опасные для общества индивидуальные влечения и инстинкты» (Антоновский, 2013, с. 15). Интеграционный потенциал образования как такой интегративной социальной технологии трудно переоценить с учетом сказанного о стремительном изменении культурной среды под воздействием информационных процессов, о котором ведется речь.

По всей видимости, пора перестать упрекать школу за то, что она не справляется с этой «сверхновой» (А.В. Рубцов) задачей – поставлять кадры, готовые к обучению в высшей школе. Когда явление приобретает столь массовый характер, трудно говорить о недостатках – следует говорить о проблеме, решение которой лежит в области насущных инноваций, наличие или отсутствие которых определит в недалеком будущем лицо каждой из локальных культур, вступивших в область информационных технологий: будут ли они социально интегрированы за счет трансляции культурного наследия в совокупности с освоением новейших достижений науки или реализуется какой-то иной сценарий социокультурного развития. Интерактивные методики обучения видятся многим

авторам в качестве реальной альтернативы «механическому» набиванию студентов знаниями, «подобно колбасе» (В.С. Глаголев); дискуссионный характер этого типа обучающих технологий позволяет решить задачу соответствия фаллибилизму и фальсификационизму как основаниям современных эпистемологических подходов. На это нередко обращают внимание специалисты, поставившие своей задачей осмыслить философские основания новейших «сдвигов» в педагогических технологиях (Белогуров, 2016; Глаголев, 2012; Романенко, 2008, 2015a).

В связи с этим одной из актуальных по сей день тем остается вопрос о демаркации понятий «информация» и «знание». Традиционно рассматриваемая как «сумма сведений», информация в философском дискурсе часто противопоставляется знанию как более глубокому и всестороннему по своей природе познавательному отношению к миру: знание в этом смысле предполагает умение его добывать и свободу им распоряжаться, а также соотносить различные уровни и аспекты самого процесса познания, что предполагает усмотрение целей, а не только способов и путей их достижения. Последнее требует учета альтернатив, которые, согласно И. Лакатосу, дают для развития научной теории еще больший импульс, чем те, которые согласуются с их исходными установками (Лакатос, 2001).

В.П. Седакин, систематизируя подходы к соотношению информации и знания, анализирует и уточняет так называемую DIKW-модель, рассматривающую процесс познания как переход от ступени «данных» к информации-сведениям, затем – «знанию», и лишь после этого – «мудрости» (Седакин, 2009; Weinberger, [https://hbr.org/2010/02/data-is-to-info-as-info-is-](https://hbr.org/2010/02/data-is-to-info-as-info-is-not)

not). В свою очередь, Р. Акофф критикует этот подход, считая его слишком упрощенным: знание по сути интегративно, оно качественно отличается от линейного восхождения, давая новый синтез (Акофф, 1982).

Перед системами образования в современном мире стоит ни много ни мало задача поиска нового синтеза, который поможет преодолеть фрагментированность процесса познания, деконструировать потерю престижа образования и обеспечить выход человека и общества на новые рубежи познания и решения стоящих перед ними проблем. Не удивительно, что целостное здание достижения подобной цели еще не построено. С другой стороны, как на уровне начального образования, так и на уровне образования вузовского и поствузовского сегодня успешно развиваются интерактивные образовательные практики, включающие в себя целый спектр успешно реализуемых подходов к обучению и образованию, в том числе – учет культурологической составляющей в процессе обучения (Веденина, 2012; Воевода, 2016; Глаголев, 2015; Гуревич, 2016). Речь идет о специфической рефлексии по поводу «культурологического парадокса», лежащего в основе диверсификации знания и грамотно построенных образовательных стратегий, учитывающих этот факт: 1) стремление к целостности знания направлено на сам предмет, а не только на возможность его познания; 2) возможности познания «привязаны» к языку и культуре; 3) предмет познания в науке берется в определенном аспекте; 4) предмет познания интенционально представлен в сознании как некая целостность, существующая объективно, т.е. независимо от социокультурной основы восприятия.

Одним из примеров интерактивного обучения, построенного на осно-

вании изложенных выше принципов, является метод интерактивных учебно-научных семинаров, реализуемый на площадке МГИМО. Его аналогом могут служить занятия, проводившиеся в нашем вузе ранее (Веденина, 2012; Практическая психология..., 2011; Романенко, 2014; Шестопал, Силантьева, 2014). Также адаптируется к условиям вуза опыт, полученный на других площадках и в другое историческое время. Так, структура учебно-научного семинара основана на образце отечественных методсеминаров, проводившихся в СССР в 1960–1970-х гг. в МГУ им. М.В. Ломоносова («биологи/философы»; «физики/философы» и др., в том числе с участием А.Г. Спиркина и А.Ф. Лосева), в медицинских, педагогических и других вузах страны, а также на современном опыте ведущих отечественных и зарубежных университетов (МГТУ им. Н.Э. Баумана, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева (Россия), Оксфордский университет (Великобритания), Университет штата Техас в г. Остин (США) (Глаголев, 2009) и др.). Технологии проведения интерактивных занятий осваивались рядом участников семинаров МГИМО методом включенного наблюдения, качественного опроса, а также освоения соответствующей литературы.

Практикуется «введение в проблему» – выступление одного или нескольких участников с ключевым докладом (максимум три содокладчика). Каждое из вводных выступлений построено так, что вместе они не могут превышать 20 минут. Затем наступает время вопросов (также до 20 минут) и обсуждения. В целом отпущенное на семинар время соответствует одной

паре – полутора астрономическим часам. Однако прежде всего семинар представляет собой свободную дискуссию – заинтересованное обсуждение какой-либо региональной проблемы. В силу специфики МГИМО это могут быть проблемы как одного из регионов России (например, транспортное сообщение в Сибири), так и любого из регионов ближнего и дальнего зарубежья (тема футбольных болельщиков в Бразилии). При этом обсуждение частной темы не ограничено только специалистами по региону, хотя они, разумеется, также представлены. В обсуждении принимают участие специалисты по другим регионам и специалисты другого профиля (к обсуждению экономических проблем привлекаются лингвисты, юристические – культурологи и т.д.).

Издержки, возникающие в «мозговом штурме», хорошо известны: дилетантизм, как известно, имеет свойство уводить от решения поставленных задач. Однако наличие специалистов нужного профиля позволяет извлечь выгоду даже из этой ситуации: вопросы дилетанта в данной сфере, который тем не менее не является дилетантом в собственной специализации, могут выявить неожиданные ракурсы и подходы, открывающие новые перспективы исследования. Речь идет об одном из возможных форматов работы по модели «исследовательского университета», где обучение и образование оказываются включенными в работу по конкретным исследовательским проектам.

Участниками семинара становятся как преподаватели, так и студенты – бакалавры, магистранты и аспиранты (Силантьева, 2012, 2013). Разновозрастная площадка, где в процессе неформального обсуждения темы представлены лица с разным уров-

нем образования, позволяет решить не только задачу «поиска свежего взгляда», но и обратную ей – заинтересованного поиска оптимальных стратегий размышления и релевантных методологических подходов со стороны профессорско-преподавательского состава.

Важная особенность семинаров – участие в них гостей из других вузов и других стран. За прошедшие годы это были представители Института философии РАН, Института русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова, философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, вузов Великобритании, США, Франции, Германии, Сербии, Египта, Китая, Японии и др. Подобная организация встреч дает возможность обмена мнениями исходя из разных ценностных форматов и разной степени погруженности в культурные процессы изучаемых регионов.

Семинары проходят по двум основным направлениям: во-первых, это изучение философии науки в аспирантских группах разной профильной специализации (юристы-международники, экономисты-международники и т.д.) и, во-вторых, освоение курса «Межкультурная коммуникация» аспирантами направлений «Философия культуры» и «Теория и история культуры», также специализирующимися в сфере международных отношений.

Строго говоря, планируемый результат такого семинара – освоение новых подходов и идей в процессе научной коммуникации, расширение теоретических и методологических горизонтов, а также получение импульса эмоциональной вовлеченности в процесс научного творчества. Далеко не все участники семинара имеют возможность и желание непосредственно использовать сведения, полученные в ходе доклада и его

обсуждения. Лишь некоторые из них воспользуются ими для уточнения своей научной позиции, поиска новых научных имен и связанных с ними идей. Однако косвенно каждый из участников повышает свою компетентность в области межкультурной коммуникации, улучшает ориентацию в сфере существующих и формирующихся теоретико-методологических подходов, а также развивает критическое мышление и навыки научного синтеза. Данные результаты с трудом поддаются формализации. При этом они соответствуют задаче интегрирования образовательных процессов на базе конкретных исследовательских задач. Поэтому в конечном счете результатом семинара являются: 1) научные публикации; 2) выступления его участников на конференциях вне стен МГИМО; 3) подготовка диссертационных и иных научных исследований.

В качестве творческого развития эвристического потенциала методсеминара его участники переносят полученные приемы в область традиционных форм научной дискуссии. Так, по аналогии с организованной в СПбГУП формой дискуссии по заранее представленным докладам кафедра философии проводит в МГИМО конференции студентов и аспирантов в рамках «Дней науки МГИМО», а также регулярные конференции формата РАМИ – Российской ассоциации международных исследований, где ведет секцию «Межкультурная коммуникация». Научный резонанс, который получила работа этой секции, свидетельствует о большом интересе ученых к живой дискуссии. Вместе с тем стоит подчеркнуть, что данная практика все еще находится в стадии становления и нуждается в серьезном совершенствовании и усилении теоретико-методологического обеспечения.

Итак, поиск границ, позволяющих соизмерить бесконечный объем информации с получением конкретных научных результатов, на современном уровне предполагает переформатирование отношения к знанию как динамическому процессу – взамен устойчивой традиционной модели, однозначно сводящей его преимущественно к набору сведений. Для апробации новых динамических моделей в сфере поствузовского образования уместно апробировать принятые уже на уровне школьного и вузовского стандартов интерактивные методики обучения. Модель, соответствующая реализации этой задачи, была апробирована на базе аспирантских спецкурсов по философии в МГИМО. Главной задачей этой модели является поиск путей амортизации рисков, связанных с постепенным угасанием эмоциональной составляющей научного знания в современном мире, схоластизацией дискурсивных практик в области высокого теоретического знания и в то же время насущной необходимостью осваивать эти предельно усложнившиеся практики для получения более значимых научных результатов. Роль философии в этом процессе трудно переоценить. Вместе с тем интерактивное взаимодействие любого типа всегда ориентировано на конкретную аудиторию. Поэтому в своем развитии подобный подход может опираться на раскрытие личностного потенциала даже самой «глухой» аудитории, что позволит не только решать насущные задачи в сфере интеграции науки и образования, но и повысить степень интегрированности общества в целом.

Литература

1. Акофф Р. Искусство решения проблем. М.: Мир, 1982.
2. Антоновский А.Ю. Гуманитарное знание и социальные технологии (материалы конференции – круглого стола) // Вопросы философии. 2013. № 9. С. 3–30.
3. Белогуров А.Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества. М.: МАКС Пресс, 2016.
4. Веденина Л.Г. О межвузовском семинаре «Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения» // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 5. С. 289–292.
5. Воевода Е.В. Межкультурная коммуникация в межкультурном образовательном пространстве // Научные исследования и разработки: Современная коммуникативистика. 2016. № 3. С. 24–28.
6. Вострикова Е.В. Интенциональность с точки зрения философии языка // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 2. С. 5–19.
7. Вострикова Е.В. Семантика vs прагматика: современные подходы // Лингвистика, коммуникация и история: семантический анализ. М.: Ин-т философии РАН, 2013. С. 142–162.
8. Глаголев В.С. Вербально-понятийные аспекты методологического дискурса VII Конвента РАМИ // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 6. С. 216–219.
9. Глаголев В.С. Обучение в высшей школе США: опыт университета штата Техас города Остин // Право и управление. XXI век. 2009. № 2. С. 30–37.
10. Глаголев В.С. Реформы высшей школы после 2014 года: корректировка идеолого-организационных приоритетов // Модернизация отечественного высшего образования: расчеты и просчеты: материалы Международной науч.-метод. конф. Новосибирск: Сибирский гос. ун-т путей сообщения, 2015. С. 27–32.
11. Глаголев В.С. Студент российского вуза как феномен образовательных усилий // Образование как единство обучения и воспитания: материалы международной науч.-метод. конф. Новосибирск: Сибирский гос. ун-т путей сообщения, 2016. С. 30–38.
12. Гуревич Т.М. Диалог культур на уроке иностранного языка // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Сер. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2016. № 2. С. 33–41.
13. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции // Структура научных революций / Т. Кун. М.: АСТ, 2001. С. 455–524.
14. Луман Н. Истина, знание, наука как система. М.: Логос, 2016.
15. Маркова Л.А. Интерсубъективность у Э. Гуссерля и П. Рикера // Эпистемология и философия науки. 2010. № 4. С. 204–218.
16. Маркова Л.А. Наука без истины, субъекта и объекта: что дальше? // Эпистемология и философия науки. 2011. № 4. С. 51–59.
17. Никифоров А.Л. О некоторых проблемах логической семантики // Эпистемология и философия науки. 2011. № 2. С. 97–109.

18. Практическая психология для дипломатов / под ред. Р.Ф. Додельцева. М.: МГИМО-Университет, 2011.
19. Романенко Н.М. Гуманизация современного образования как фактор развития субъект-субъектных отношений педагогов и учащихся // Среднее профессиональное образование. 2015а. № 12. С. 40–44.
20. Романенко Н.М. К вопросу методологических основ педагогики высшей школы // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015б. № 11. С. 21–29.
21. Романенко Н.М. Особенности аккультурации в профессиональной деятельности специалиста-международника // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 4. С. 312–316.
22. Романенко Н.М. Системно-структурный подход к организации интеллектуального развития студентов вуза // Современные гуманитарные исследования. 2008. № 2. С. 217–219.
23. Седякин В. П. Информация и знания // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Философия. Социология. Право. 2009. № 8. С. 180–187.
24. Силантьева М.В. Ежегодная научная конференция кафедры философии // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 1. С. 286.
25. Силантьева М.В. Философия науки в интерпретации аспирантов МГИМО // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 6. С. 325.
26. Шестопал А.В., Силантьева М.В. Проблемы культуры в системе подготовки специалистов-международников // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм: материалы науч. конф. М.: МГИМО, 2014. С. 36–41.
27. Шилова И.М. Психологическое сопровождение студента в процессе профессионального обучения и воспитания // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 1. С. 33–35.
28. Cuseo, J., 2007. The empirical case against large class size: adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. *Journal of Faculty Development*, 21 (1): 5–21.
29. Mayper, M.A. Teaching Acceptance of Differences and Equality across General Education Curricula: Changing Perspectives on Multiculturalism and Social Acceptance through Transformative Learning: PhD Dis. Antioch University, 2014. URL: https://etd.ohiolink.edu/etd.send_file?accession=antioch1415721847&disposition=inline.
30. Weinberger, D. The Problem with the Data-Information-Knowledge-Wisdom Hierarchy. URL: <http://hbr.org/2010/02/data-is-to-info-as-info-is-not>.
1. Ackoff, R., 1982. *Art of solving problems*. Moscow: Mir. (rus)
2. Antonovsky, A. Yu., 2013. Humanitarian knowledge and social technologies (conference proceedings – a round table). *Philosophy Questions*, 9: 3–30. (rus)
3. Belogurov, A. Yu., 2016. Modernization of teacher training in the context of innovative development of society. Moscow: MAX Press. (rus)
4. Vedenina, L.G., 2012. About an interuniversity seminar "Linguistic and cultural studies: analysis methods, teaching technologies". *Bulletin of MGIMO-University*, 5: 289–292. (rus)
5. Voyevoda, E.V., 2016. Cross-cultural communication in interethnic educational space. *Research and development: Modern communication studies*, 3: 24–28. (rus)
6. Vostrikova, E.V., 2011. Intentionality from the point of view of language philosophy. *Bulletin of Tomsk State University*, 2: 5–19. (rus)
7. Vostrikova, E.V., 2013. Semantics vs pragmatics: modern approaches. In: *Linguistics, communication and history: semantic analysis* (pp. 142–162). Moscow: Institute of philosophy of RAS. (rus)
8. Glagolev, V.S., 2012. Verbal and conceptual aspects of methodological discourse of the VII Convention of Russian International Studies Association. *Bulletin of MGIMO-University*, 6: 216–219. (rus)
9. Glagolev, V.S., 2009. Teaching at US higher school: experience of university of the State of Texas of Austin. *Law and Management. 21st century*, 2: 30–37. (rus)
10. Glagolev, V.S., 2015. Reforms of higher school after 2014: correction of ideological and organizational priorities (pp. 27–32). In: *Modernization of the national higher education: calculations and miscalculations: Proceedings of International Research Conference*. Novosibirsk: Siberian State University of Transport. (rus)
11. Glagolev, V.S., 2016. Student of the Russian higher education institution as a phenomenon of educational efforts. In: *Education as unity of teaching and nurturing: Proceedings of International Research Conference* (pp. 30–38). Novosibirsk: Siberian State University of Transport. (rus)
12. Gurevich, T.M., 2016. Dialogue of cultures at a foreign language lesson. *Scientific Journal of Voronezh State University of Architecture and Construction. Series: Modern Linguistic and Didactic Researches*, 2: 33–41. (rus)
13. Lakatos, I., 2001. History of science and its rational reconstruction. In: Kuhn, T. *Structure of Scientific Revolutions* (pp. 455–524). Moscow: AST. (rus)
14. Luhmann, N., 2016. *Truth, knowledge, science as a system*. Moscow: Logos. (rus)
15. Markova, L.A., 2010. Intersubjectivity of E. Husserl and P. Ricoeur. *Epistemology and philosophy of science*, 4: 204–218. (rus)
16. Markova, L.A., 2011. Science without the truth, subject and object: what's next? *Epistemology and Philosophy of Science*, 4: 51–59. (rus)

References

17. Nikiforov, A.L., 2011. About some problems of logical semantics. *Epistemology and Philosophy of Science*, 2: 97–109. (rus)
18. Dodeltsev, R.F. (Ed.), 2011. *Practical psychology for diplomatic officials*. Moscow: MGIMO-University.
19. Romanenko, N.M., 2015(a). A humanization of modern education as a development factor the subject – the subject relations of teachers and pupils. *Secondary Professional Education*, 12: 40–44. (rus)
20. Romanenko, N.M., 2015(b). To the issue of methodological grounds of pedagogy of higher school. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 11: 21–29. (rus)
21. Romanenko, N.M., 2014. Features of acculturation in professional activity of the a foreign affairs specialist. *Bulletin of MGIMO-University*, 4: 312–316. (rus)
22. Romanenko, N.M., 2008. System and structural approach to the organization of intellectual development of students of higher education institution. *Modern humanitarian researches*, 2: 217–219. (rus)
23. Sedyakin, V.P., 2009. *Information and knowledge. Scientific Essays of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Law*, 8: 180–187. (rus)
24. Silantyeva, M.V., 2013. Annual scientific conference of philosophy department. *Bulletin of MGIMO-University*, 1: 286. (rus)
25. Silantyeva, M.V., 2012. Philosophy of science in interpretation of graduate students of MGIMO. *Bulletin of MGIMO-University*, 6: 325. (rus)
26. Shestopal, A.V. and M.V. Silantyeva, 2014. Problems of culture in the system of preparing foreign affairs specialists. In: *Topical issues of training specialists in international relations: change of paradigms: Proceedings of International Research Conference* (pp. 36–41). Moscow: MGIMO. (rus)
27. Shilova, I.M., 2016. Psychological support of the student in the course of vocational education. *Psycho-pedagogics in law enforcement agencies*, 1: 33–35. (rus)
28. Cuseo, J., 2007. The empirical case against large class size: adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. *Journal of Faculty Development*, 21 (1): 5–21.
29. Mayper, M.A. *Teaching Acceptance of Differences and Equality across General Education Curricula: Changing Perspectives on Multiculturalism and Social Acceptance through Transformative Learning*. PhD Dis. Antioch University, 2014. URL: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=antoc1415721847&disposition=inline.
30. Weinberger, D., 2010. The Problem with the Data-Information-Knowledge-Wisdom Hierarchy. URL: <https://hbr.org/2010/02/data-is-to-info-as-info-is-not>.