

На правах рукописи



Попов Дмитрий Николаевич

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТИТУТ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ И МЫШЛЕНИЯ
(ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД)**

Специальность: 09.00.11 — социальная философия
(философские науки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Ярославль — 2018

Диссертационная работа выполнена на кафедре философии факультета социально-политических наук ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

Научный руководитель:

Томашов Валерий Васильевич, доктор философских наук, заведующий кафедрой социальной политики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

Официальные оппоненты:

Максимова Светлана Алексеевна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Ивашевский Станислав Леонидович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии ФГКОУ ВО «Нижегородская академия МВД России»

Ведущая организация:

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»

Защита состоится «13» апреля 2018 г. в 14.00 часов на заседании Диссертационного совета Д.212.166.04 при ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»: (603000, г. Нижний Новгород, Университетский переулок, д. 7, ФСН, ауд. № 104).

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке ННГУ им. Н.И. Лобачевского (603950, Нижний Новгород, проспект Гагарина, д. 23, корп. 1) и на сайте <http://diss.unn.ru>.

Автореферат разослан «__» _____ 2018 г.

Ученый секретарь
диссертационного
совета



Н. Н. Воронина
кандидат философских наук, доцент

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы диссертационного исследования.

Социальный институт образования в эпоху постмодерна, третьей промышленной революции и глобализации встречается с новыми вызовами: релятивизмом мировоззрения, усложнением социального устройства, утилитаризмом ценностей, новыми профессиями, технологизацией и автоматизацией не только производства, но и общественной жизни в целом. В результате развивается тенденция перехода от традиционного образования как процесса разнонаправленного развития личности к программированию и построению «одномерного человека» (Г. Маркузе), ориентированного на ценности потребления. Человек оказывается заложником «власти дискурса» (М. Фуко), то есть символических программ мышления, чувствования и поведения. Отмеченная тенденция «на упрощение» антропологического «полионтичного» бытия в пользу «гомо техникус»¹ получает существенное ускорение в образовательной системе России благодаря результативным исследованиям одной из неформальных научных школ отечественной философии мышления. Московский логический (позже методологический) кружок объединил ещё в 50е годы прошлого века передовых советских мыслителей: Э. В. Ильенкова, М. К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицкого, Д. Б. Зильбермана, В. В. Давыдова и других. Разработанные участниками кружка логико-философские методологии формирования «совершенного мышления» человека до сих пор служат магистральными концептуальными ориентирами в социальной динамике реформирования современного российского образования. Приоритетными педагогическими идеологемами оказываются последние инновации, прежде всего постмодернистской философии, такие, например, как релятивизм онтологии или детерминация субъекта. Данные инноваций стимулируют исследования по автоматизации и технологизации мышления с целью роботизации функций, традиционно и

¹ «Гомо техникус — человек, создающий новую технику и рационально использующий достижения науки и техники» (Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб: Лань, 1999, 524 с.).

естественно исполняемых самим человеком (аутсорсинг человеческих ресурсов). Особенно опасны для института образования идеи абсолютизации дискурсивно-обусловленного «технического» мышления, на познавательную ограниченность которого одним из первых в европейской философии сознания указал основатель западной философской феноменологии Э. Гуссерль в своей программной работе «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология». Опираясь на собственный детальный историко-философский анализ, Гуссерль разоблачает ущербность «наивной установки» познания субъекта релятивистского мышления, диагностируя его принципиальное онтологическое отчуждение от «актов переживаний потока сознания», определяющих «эйдосы» (сущности) человеческого познания и существования. Открывая, таким образом, новый «регион бытия» аподиктических² смыслов³, основатель феноменологии возвращает научное познание «назад к вещам», к «сущностям философской экзистенции». Открытый регион сознания конструирует, по Гуссерлю, подлинный «Жизненный мир» субъекта (LebensWelt)⁴ с соответствующими аподиктически-достоверными познавательно-образовательными методологиями мышления, который задает позитивную перспективу постмодернистской философии.

Настоящее философское исследование, опираясь, в частности, на феноменологическую методологию Э. Гуссерля, определяет образование как

² Прояснение понятие «аподиктическое» является одной из центральных проблем в философии Э. Гуссерля. Аподиктическим называется подлинное, достоверное знание, смысл, в отличие от правдоподобного мнения. Оно ясное, безусловное и не нуждается в аргументировании. Первым таким аподиктическим знанием можно считать утверждение Р. Декарта: «я мыслю, значит существую». Э. Гуссерль говорит о внутреннем квазе-временном потоке переживаний сознания и его направленности на что-либо (интенциональности), как о следующих важных аподиктических принципах, на основе которых можно построить аподиктический жизненный мир.

³ Смысл — «интенциональный коррелят особых актов сознания,... [в котором] конституируется отношение человека к миру [и себе]» (Словарь феноменологических терминов. [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/babus01/slova.htm> (дата обращения: 06.03.2017)).

⁴ Жизненный мир — это мир теоретически не концептуализируемого субъективно-релятивного (допредикативного) опыта. Он конституируется интенциональной субъективностью «как мир изначальных очевидностей, преданных и постоянно значимых во всяком объективированном опыте в качестве само-собой-разумеющегося» (Шкуратов И. С. Феноменологический словарь. URL: <http://lebenswelt.narod.ru> (дата обращения: 07.03.2017)).

социальный институт формирования сознания и мышления⁵. Формирование мышления на основе сознания подразумевает целенаправленную организацию «интерсубъективной коммуникации» (Гуссерль) в рамках образовательной системы. «Интерсубъективная коммуникация» осуществляется исключительно в «регионе сознания» и обеспечивает целостное развитие «жизненного мира» личности, включая рациональную организацию как теоретического, так и практического мышления. Тем самым, образовательный процесс гарантирует гармоничное развитие интеллектуального потенциала личности без риска отчуждения не только от собственного «региона сознания» и социально-культурной традиции, но и от многообразных иных типов мышления, социальных формаций и культурных традиций. Соответственно, формирование сознания и мышления может быть организовано на ресурсах той же феноменологической методологии «интерсубъективной коммуникации» посредством институционализации новой модели индивидуальной образовательной программы в рамках тьюторской системы наставничества.

Таким образом, **объектом** данного исследования является институт образования как часть социального целого. **Предмет** исследования — формирование сознания и мышления в образовании.

Степень научной разработанности проблемы. Проблемы онтологии образовательных систем разбираются во многих работах отечественных и зарубежных ученых. К ним в первую очередь относятся труды «отцов» философии образования в России Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, В. В. Розанова и на Западе Д. Дьюи и А.-Н. Уайтхеда.

Существуют современные исследования отечественных и зарубежных авторов, которые раскрывают противоречивую сущность и разнородную структуру образования (Н. А. Антипин, А. Г. Бермус, Б. С. Гершунский,

⁵ Заимствованная терминология в исследовании В. Б. Сокола (Сокол В. Б. Сознание против Мышления: феноменологическое исследование. Тюмень: Издательство ТГУ, 2013. 440 с.):

Сознание — «чистое сознание», «чистый поток переживаний», свободный от покрытия индивидуальным мышлением.

Мышление — рациональная рефлексия, основанная на логике относительных фактов.

Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинов, А. О. Карпов, И. А. Колесников, Ф. Т. Михайлов, А. П. Огурцов, Е. В. Палей, К. С. Пигров, В. В. Платонов, Д. М. Федяев и Н. Д. Федяева, М. Ван-Манен, И. Иллич, П. Гудмен, Э. Кезел, К.-Г. Флехзиг, П. Фрейре, Г. Цбинден, М. Хайдеггер, А. Шюц, Р. Юшер и Р. Эдвардс). Многие из них приходят к выводу о необходимости единой основы для многомерного феномена образования. Это вызывает интерес к определению образования в его самостоятельной трактовке, отвлекаясь от культурно-исторического контекста, на основе выделения его внутренней сути, единых законов, механизмов, целей и ценностей. С позиции автора, эффективный инструментарий для выделения единой основы образования дает феноменология.

Феноменологический подход к анализу функционирования социальных институтов, в частности образования, впервые начал применять А. Шюц. Шюц выполнил поставленную Гуссерлем задачу использования абстрактных категорий феноменологии к практическим сферам человеческой жизни. Его дело продолжили П. Бергер и Т. Лукман. Лукман упоминает в своем интервью о подходе Шюца: «Шюц не был конструктивистом... Шюц и его феноменология повседневности — это именно то философское протосоциологическое основание, которого не хватало веберианской исторической социологии и социальным наукам вообще»⁶. Однако «лингвистический поворот» в философии сознания изменил предмет исследования с субъекта познания на автономный дискурс. Главные исследования в области сознания ведутся в рамках аналитической философии. Философия сознания стала составляющей лингвистической философии. В связи с «лингвистическим поворотом» многие ученики Гуссерля также отождествили сознание со структурами языка. Лингвистическая интерпретация феномена сознания обозначается Н. В. Мотрошиловой, Д. Н. Разеевым, В. Б. Соколом как проблема

⁶ Интервью с профессором Томасом Лукманом. Журнал социологии и социальной антропологии. СПб., 2002. № 4. С. 10.

«непонятого Гуссерля». Акцент на внутренней долингвистической социальной мотивации, выраженный в проблеме «непонятого Гуссерля», является основным в применении феноменологического подхода в данной работе.

В диссертации в рамках феноменологии также были использованы наработки и развиты идеи В. И. Молчанова, Д. Н. Разеева, Я. А. Слинина, Г. Гадамера, М. Мерло-Понти, Г. Шпигельберга, Л. Эмбри, а также феноменологического подхода в образовании В. П. Зелеевой, Л. Г. Абрамовой, А. Е. Крикунова, Р. А. Куренковой, К. С. Пигрова, Е. А. Плеханова, О. В. Санниковой, Ч. Брауна и Т. Тодвайна, М. Ван-Манена, Ш. Галлахера и Д. Франческони, Ш. Гибсен и Л. Ханес, М. Зембиласа, Т. Конклина, Дж. Куая, В. Куперса, Дж. Магрини, К. Мустакаса, Дж. Назир, Ф. Пэйна, Й. Смиа, К. Томсон, М. Хайдеггера, М. Шелера, И. Шмукер-Гартмана, К. Ясперса, которые подчеркнули актуальность использования феноменологии в образовании и обозначили разные направления.

Исследование образования с позиции формируемых в нём установок сознания и мышления прежде всего связано с проблемами релятивистской оценки социальной реальности и необходимостью единой основы для коммуникации (Ю. Хабермас). Для анализа особенностей, структуры и динамики процесса формирования сознания и мышления использовались основополагающие идеи и принципы в работах В. А. Кутырева, В. Б. Сокола, Г. П. и П. Г. Щедровицкого, Р. Барта, Ж. Бодрийяра, П. Бурдьё, Э. Гуссерля, М. Шелера и А. Шюца. Особенно важным в различении уровней сознания и мышления является применение иерархии уровней субъекта, выделенных с помощью 3-х ступенчатой⁷ модели феноменологической редукции

⁷ Сам Э. Гуссерль, описывая феноменологическую редукцию в разных контекстах, строго не выделял ее типы. Однако в комментаторской традиции феноменологии уже существует ее классификация на три типа: психологическая, эйдетическая и трансцендентальная. Однако, В.Б. Сокол (Сокол В. Б. Сознание против Мышления: феноменологическое исследование. Тюмень: Издательство ТГУ, 2013, с. 129-158) показывает, что данная интерпретация, является смешением определений разных этапов редукций в 3х типах дискурсах Гуссерля, как их описывает Н.В. Мотрошилова (Мотрошилова Н.В. «Идеи I» Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию. М.: Феноменология-Герменевтика, 2003, с. 253). Смешение

В. Б. Сокола. Однако заметим, что в работе Сокола сделан акцент на дихотомии установок сознания и мышления. В данной работе целью является не столько разведение и противопоставление этих двух установок, сколько их взаимодействие в формировании целостной личности.

Цель диссертационного исследования: произвести анализ формирования и функционирования сознания и мышления в образовании для создания основы позитивной постмодернистской модели российского образования.

Для достижения поставленной цели были выделены следующие **задачи**:

- 1) определить онтологию и функции института образования в современном обществе (§ 1.1);
- 2) установить специфику интегративно-феноменологического подхода к образованию (§ 1.2);
- 3) провести социально-философский и феноменологический анализ динамики современной философии образования (§ 2.1);
- 4) провести анализ существующих направлений феноменологического подхода и их реализации в образовании (§ 2.2);
- 5) выяснить специфику философии современного российского образования с позиции интегративно-феноменологического подхода (§3.1);
- 6) проанализировать возможные пути развития российской системы образования и реализации двухмодусной модели образования как института формирования сознания и мышления (§3.2);

Методологические основания исследования. Достоверность полученных результатов основана на применении в исследованиях апробированного научно-методического аппарата феноменологии Э. Гуссерля и его разработок в отечественной и зарубежной феноменологической традиции.

дискурсов является красной нитью работы Сокола, которая приводит к необходимости промежуточной редукции лингвистического субъекта.

В интегративно-феноменологическом подходе синтезировались а) интегративный подход к исследованию с различением модальных регионов на основе единого региона сознания, и б) инструментарий феноменологической 3-х ступенчатой редукции⁸ В. Б. Сокола, который выделяет психофизический⁹, лингвистический¹⁰, трансцендентальный (эйдетический)¹¹ и интенциональный¹² регионы бытия человека.

Образование исследуется как объект модальной онтологии (А. А. Мёдова), на основе того, что личность, как главный предмет образования, имеет модальный характер. Модальная онтология образования заключается в том, что разные проявления единой сущности образования (его противоречивые функции) не могут противопоставляться друг другу, так как каждое из них содержит в себе модальное целое образования. Феноменологический подход как раз направлен на работу с модальными объектами и, как следствие, может разрешать противоречия образования без ошибок постмодернизма.

Онтологической чертой образования в контексте данного подхода является его преобразовательная функция. Согласно феноменологии данная функция распространяется на два региона: сознание и мышление. Отсутствие достаточного различения между этими регионами порождает эффект агрессивного сознания (Молчанов).

Кроме того, на различных этапах исследования использовались методы компаративного анализа и историко-теоретическая репродукция. Таким

⁸ Редукция (от лат. *reductio* — возвращение, отодвигание назад) — «нейтрализация», «заключение в скобки» (эпохе).

⁹ Психофизическая предметность выделяется эйдетической редукцией и соответствует эмпирически воспринимаемому миру.

¹⁰ Лингвистическая предметность выделяется лингвистической редукцией (Сокол) и соответствует рассудочному восприятию дискурсивных смыслов.

¹¹ Трансцендентальная (Сокол) или эйдетическая (Гуссерль) предметность выделяется трансцендентальной редукцией и советуется рациональному восприятию абстракций «чистых» наук (математика, геометрия, этика и т.д.).

¹² Интенциональная предметность является остаточной предметностью после трансцендентальной феноменологической редукции и соответствует восприятию коррелятов объектов, конституируемых сознанием.

Конституирование (лат. *constituere* — формировать) — «творческая продуктивность сознания, осмысливающего предметы своего опыта в соответствии с присущими им способами данности в этом опыте» (Шкуратов И. С. Феноменологический словарь. URL: <http://lebenswelt.narod.ru> (дата обращения: 07.03.2017)).

образом, работа в целом имеет междисциплинарный характер с использованием разработок философии сознания в социально-философской проблематике.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. С позиции феноменологического подхода образование имеет двухмодусную онтологию как институт формирования сознания (институт личности) и мышления (общественный институт). В регионе сознания подразумевается рост самосознания и различения опыта сознания, а в регионе мышления — социокультурное этико-эпистемологическое наполнение, как инструмент коммуникации. Формирование сознания в образовательном процессе является ключевым фактором становления личности (§ 1.1, 1.2).

2. Постмодернистская философия образования выявляет многие проблемы современного образования. Но, несмотря на стремление к эмансипации от само-собой-разумеющегося знания, из-за отсутствия различения региона сознания она склонна к искажениям агрессивного сознания (Молчанов) и порождает новые проблемы образования при переходе: 1) от рефлексии существующего дискурса к отвержению традиции (кризис различения переживаний «до» и «теперь»); 2) от диалога к партикуляризму (кризис различения Другого); 3) от борьбы с формализацией отношений к деинституализации образования (кризис различения свой-чужой); 4) от заключения в скобки мира к интерпретации и виртуализации реальности (кризис различения регионов бытия); 5) от возвращения к непосредственным переживаниям сознания к погружению в обыденную повседневность и культивирование витальных потребностей, эмоциональности, телесности (кризис различения регионов сознания); 6) от проблем социальной детерминации субъекта к отрицанию его автономности и «смерти субъекта» (кризис различения трансцендентального эго); 7) от проблемы сущего/должного к релятивизму морали и науки, обращение к иррациональности (кризис различения разума) (§ 2.1, 2.2).

3. Образование, основанное на Системе мыследеятельностной (СМД-) методологии, станет действительно эффективным, если будет восстановлена первая функция образования — формирование сознания. И только в контексте синтеза феноменологии Э. Гуссерля и СМД-методологии Г. П. Щедровицкого становится возможным формирование мышления на основе сознания личности. Для этого необходимо возместить дефицит различий сознания и восстановить методичность создания интерсубъективной коммуникации через инструментарий феноменологической редукции, выделяющий наше «изначальное Я» (Ur-Ich) (§ 3.1).

4. Применение модели двухмодусного образования как института формирования сознания и мышления возможно в проекте российского образования 4-го уровня — индивидуальной образовательной программы. Данный проект построен на основе СМД-методологии и для предупреждения возможных проблем нуждается в дополнительных различениях региона непосредственных переживаний сознания. Необходимо сделать акцент на формировании сознания и ввести соответствующие педагогические технологии (тьюторство, наставничество), что приведет к обретению новых компетенции: 1) создание инноваций и выход на междисциплинарность, 2) целостность восприятия и решение проблем на другом уровне, 3) экоцентрическое мироотношение, 4) различение ресентимента агрессивного сознания, 5) взаимная коррекция в коммуникации, 6) различение границ культурного дискурса и развитие межкультурного диалога, 7) рефлексия на основе различения опыта и интерпретации, 8) различение экзистенциальной воплощенности в социальном контексте (идентичность, патриотизм), 9) формирование демократического сознания, 10) различение неэмпирических аспектов творческой интуиции и духовности (§ 3.2).

Научная новизна работы.

1. Онтология образования была конкретизирована в связи с вызовами постмодерна и информационной эпохи. Произведен анализ существующих феноменологических подходов к образованию в России и зарубежом. Конкретизирован интегративно-феноменологический подход к образованию.

2. Проведен интегративно-феноменологический анализ динамики образования в эпоху модерна и постмодерна. Выявлены проблемы института образования, в котором отсутствуют различение и формирование региона сознания. Определены способы разрешения проблем образования на основе феноменологического подхода.

3. На основе синтеза подходов Э. Гуссерля и Г. П. Щедровицкого предложены пути реализации модели образования как института формирования сознания и мышления, определены его компетенции и продемонстрированы преимущества использования тьюторской наставнической системы.

Теоретическая и практическая значимость работы.

1. Разработанный интегративно-феноменологический подход будет полезен в области социальных исследований общества, классификаций, деконструкций на высоких уровнях структуры с помощью различения опыта сознания.

2. Исследование образования с позиции формирования сознания и мышления позволяет проставить точные акценты в образовательных парадигмах, гармонизировать их, глубже проанализировать проблемы стандартизации, корпоративизма, косности системы, дискриминации, человеческого аутсорсинга, формализации, манипуляции, релятивизма морали и науки, виртуализации, витализации, идентичности, разрыва знаний и деятельности в образовании.

3. Практическая значимость использования данного подхода распространяется на область философии образования, социальных наук и дальнейшей теоретической разработки методологии в рамках использованного подхода. Актуально продолжение работы по

формированию интегративной образовательной парадигмы с конкретизацией двух сфер влияния образования и вопросов генезиса социальных проблем в образовательной системе.

4. Практическое значение полученных результатов заключается в представлении качественного нового направления в развитии российской системы образования в рамках позитивного постмодернизма. Для его развития автор рекомендует создание проекта «Института личности», где были бы созданы условия для организации тьюторской, наставнической системы, способной формировать сознание личности.

Апробация результатов исследования. Диссертация подготовлена на кафедре философии факультета социально-политических наук Ярославского государственного университета, где проводилось ее рецензирование и обсуждение. Основные положения и теоретические выводы, содержащиеся в диссертации, изложены в 17 научных статьях общим объемом 5,7 п. л. Шесть статей опубликованы в изданиях, относящихся к перечню ведущих рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК России для опубликования основных положений диссертационных исследований.

Основные положения и результаты исследования обсуждались на международных научно-практических конференциях: «Путь в науку» в 2012, 2013, 2014 гг. (Ярославль, ЯрГУ); в 2016 г. «Инновации в технологиях и образовании» (Владивосток, МЦИИ «Хай-энд-Лайт»), «Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития» (Киров, МЦИИ ОМЕГА САЙНС), «Современные научные исследования: теоретический и практический аспект» (Сызрань, МЦИИ ОМЕГА САЙНС), в 2017 г. «Этнокультурная и межрелигиозная коммуникация в образовательной среде» (Екатеринбург, ИРО, УрФУ); «Академическое письмо и критическое мышление в образовании на евразийском пространстве. 7-ЕЭФМ» (Екатеринбург, УГЭУ); «СНГ-2017» (Тюмень, ТИУ), «Современная онтология — VIII: Модусы бытия» (СПб, ГУАП). А также на всероссийской научно-практической конференции «Человек в мире культуры — 2017. Проблемы современного гуманитарного образования» (Екатеринбург,

УрГПУ) и на круглом столе «Самосохранение и саморазвитие педагога в профессии» (Екатеринбург, УрГПУ).

Результаты диссертационного исследования были использованы автором в учебном процессе Ярославского государственного университета в рамках чтения лекций, ведения семинарских занятий во время педагогической практики.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трёх глав, объединяющих 6 параграфов, заключения и списка литературы.

Диссертация обсуждалась на кафедре философии факультета социально-политических наук ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» и рекомендована к защите.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ:

Во **Введении** обосновывается актуальность темы и рассматривается проблемное поле исследования, определяются его объект, предмет, цель, задачи и теоретико-методологические основания; раскрываются теоретическая и практическая значимость работы, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе — **«Феноменологический подход в исследовании структуры и функций института образования»**, состоящей из двух параграфов, представлена основная методология диссертации.

В первом параграфе — **«Образование как противоречивое явление и процесс»** — для поиска решений современных проблем образования определяются существующие подходы к его исследованию. Особое внимание уделяется мировоззренческой и гуманистической функции, а также определению образования как общественного института и института личности. Дается оценка существующих противоречий с позиции феноменологии образования.

Различные подходы раскрывают функционирование образования в обществе часто противоречивым образом. В целом можно выделить

следующие определения образования: 1) как результат и процесс, 2) как приобретение и раскрытие знания, навыков и ценностей, 3) как институт общества и институт личности, 4) как бессознательный транслятор культуры и институт пробуждающий разум человека, 5) оно объясняет человеку универсальные истины и готовит к конкретным обстоятельствам жизни, 6) оно учит и побуждает к самообразованию, 7) оно дает большой выбор общения и ограничивает его, 8) оно дает выбор социального положения и ограничивает его, проверяя квалификацию человека.

Для разрешения существующих проблем необходим подход, который смог бы исследовать противоречивую онтологию образования на единой основе. В качестве интегративного подхода выбран феноменологический, так как в целом образование имеет модальный характер онтологии, для исследования которой не подходят классические подходы.

Во втором параграфе — «Интегративно-феноменологический подход к образованию» — в результате исследования автор приходит к интегральной парадигме образования, в рамках которой выделяется его основная коммуникативно-преобразовательная функция. Согласно феноменологии данную функцию можно распространить на два региона бытия сознания: сознание и мышление. Формируемое мышление имеет психофизическую, лингвистическую и эйдетическую предметность. На основе сознания и мышления конституируется интерсубъективность — межличностное коммуникативное пространство. Его формирование в институте образования влияет на общество через процессы интернализации¹³, экстернализации¹⁴ и объективации¹⁵ (П. Бергер и Т. Лукман). Поэтому отсутствие достаточного различения сознания и мышления, приводит к агрессивному и кризисному сознанию в

¹³ Интернализация (лат. *interims* — внутренний): Процесс трансляции социальных норм, установок, стереотипов и освоением их индивидом.

¹⁴ Экстернализация (лат. *exterior* — наружный, внешний): Процесс внешнего проявления интериоризированных структур.

¹⁵ Объективация (лат. *objectivus* — предметный): Процесс опредмечивания, то есть, когда субъективные структуры приобретают объективные свойства.

общественной институционализации, что особенно актуально в связи с вызовами постмодернизма и третьей промышленной революции. В рамках феноменологического интегративного подхода дается определение «образования» как *процесса intersубъективного взаимодействия, направленный на: 1) развитие сознания — самосознания и различения переживаний (институт личности), и 2) насыщение его содержанием мышления с помощью культуры, как инструмента intersубъективного взаимодействия и общественных отношений (общественный институт).*

Во второй главе — **«Динамика современной философии образования»**, состоящей из двух параграфов, анализируется конституирование современных проблем образования в динамике от модерна к постмодерну и существующие феноменологические подходы к их разрешению.

В первом параграфе — **«Анализ перехода к образовательным моделям модерна и постмодерна»** — производится феноменологический анализ динамики образования в историческом срезе. В качестве исторического среза выбрана динамика «модерн — постмодерн». Интегративный подход позволяет исследовать трансформационные механизмы образовательных систем с позиции смены формируемого мышления в образовании. В эпоху модерна объединяющей чертой образования является гуманизм, авторитет учителя, наказания, социальная ориентация обучения, ценностный акцент и идея прогресса. В эпоху постмодерна объединяющими чертами образования являются иррациональность, субъект-центризм, отрицание преемственности.

С позиции феноменологического подхода были выявлены следующие проблемы формирования мышления без различения сознания:

- 1) программирование бессознательного через педагогическое воздействие приводит к понижению уровня подготовки учеников и учителей;
- 2) вытеснение донаучного восприятия мира приводит к ограниченности научной картины мира и отсутствию единой основы для инноваций и

междисциплинарности; 3) трансляция дискурса и навязывание ценностей; 4) стандартизация объектов, сокрытие уникальности приводит к косности образования и к его несоответствию потребностям людей, экономики, политики, национальным интересам и вызову времени; 5) абсолютизация образования как гарантии целостного функционирования общества приводит к дискриминации в образовании; 6) стремление к контролю природы приводит к порабощению человека техникой, грубому человеческому аутсорсингу; 7) отсутствие ответственности, понимания экзистенции своей профессии в мире; 8) отсутствие «интереса» (переживаний) в передаваемом знании приводит к становлению социальных качеств на основе «изменчивой моды»; 9) нерелексивность тотального знания приводит к стремлению к «автоматическому счастью»; 10) манипуляция через психологические методы, идеологию, религию приводит к некритической интернализации дискурса или его отвержению и виртуализации, витализации потребностей; 11) формализация учебных отношений приводит к созданию рынка образовательных услуг; 12) интерактивная виртуализация, потребление знаков, символический обмен; 13) большие объемы формальной информации приводит к тому, что знания не становятся деятельностью или к отвержению информации и дилетантизму; 14) культ тренированности, сообразительности и креативности приводит к разрыву внутренних связей различных аспектов образования. В этих искажениях заключен базовый кризис различения — противопоставление модусов образования. Модальная онтология образования заключается в том, что проявления единой сущности образования не могут противопоставляться друг другу, так как каждый из них содержит в себе модальное целое образования. Феноменологический подход как раз направлен на работу с модальными объектами и, как следствие, разрешает противоречивые проблемы образования без ошибок постмодернизма.

Во втором параграфе — «Анализ практики использования феноменологического подхода в образовании» — были приведены

существующие направления феноменологического подхода, их реализации в образовании и разрешения проблем постмодернизма. Данные подходы направлены на отдельные регионы опыта образовательной деятельности: М. Мерло-Понти — психофизический регион (Й. Смит, Т. Конклин, В. Куперс, Дж. Назир), Г. Гадамер — лингвистически-психологический (К. Мустакас, Ш. Гибсен и Л. Ханес, К. Томсон), М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Шелер — трансцендентальный (И. Шмукер-Гартман, В. Б. Сокол, Ч. Браун и Т. Тодвайн, Ф. Пэйн, М. Зембилас, Дж. Куай, Ш. Галлахер и Д. Франческони). Тем не менее формирование разных форм опыта сознания как самостоятельных не формирует целостного сознания личности на основе интенционального региона, к различению которого призывал в своих работах Э. Гуссерль. Однако данные направления хорошо раскрывают функционирование сознания в своем регионе. Таким образом, можно выделить те изменения, которые вносит формирование сознания в образование: 1) образование как пайдейя приводит к формированию целостной личности; 2) заключение в скобки культурного дискурса приводит к глобальной коммуникации и пониманию Чужого; 3) навык различения, схватывания непосредственных объектов сознания и заключения в скобки научного дискурса приводит к созданию инновации и основы междисциплинарности; 4) смыслообразование в интерсубъективной коммуникации формирует пространство единого жизненного мира и социальных качеств на его основе; 5) различение регионов бытия, «формирование макрокосма в микрокосме», приводит к целостности восприятия и к принятию многообразия Другого; 6) различение очевидности непосредственных переживаний сознания защищает ученика (особенно подростка) от скептицизма, нигилизма и цинизма; 7) различение сознания в субъективном, интерсубъективном и объективном регионе помогает комплексному разрешению проблем; 8) формирование рефлексии на основе различения опыта и интерпретации; 9) различение трансцендентального эго открывает ось ролевого самоопределения; 10) редукция шаблонов, мотивов,

идеологизированного знания приводит к размягчению организационной жесткости образования, согласованности с потребностями общества, необходимыми компетенциями; 11) живой человеческий опыт становится фундаментом человечности, сострадания, социально-политической ответственности и противостоит дискриминации, образовательному неравенству, социальной несправедливости; 12) различение телесной воплощенности приводит к осознанию природосообразности развития мышления человека как основы для индивидуальной образовательной программы и разделения труда; 13) различение экзистенциальной воплощенности в социальном контексте становится основой для национальной идентичности и патриотизма; 14) деконструкция иерархии учебных отношений приводит к диалогическому характеру обучения, автопоэзису образования и разрешению проблем корпоративизма и стандартизации; 15) создание атмосферы творческой интуиции и духовности через поэтическое проникновение в неосознанные онтологические аспекты; 16) различения границ свой-чужой и экзистенции человека в живой природе приводит к развитию экоцентрического мироотношения, различию ресентимента технократии и человеческого аутсорсинга; 17) различение границ культурного дискурса приводит к развитию межкультурного диалога; 18) различение ресентимента агрессивного сознания приводит к воспитанию и формированию социальных качеств; 19) идеологическая деконструкция языка и выход к непосредственным переживаниям сознания создаёт платформу для интерсубъективного жизненного мира общества; 20) формирование демократического сознания: разоблачение предрассудков и сопричастность; 21) коммуникативные навыки и организация социальных пространств на основе интерсубъективного понимания «внутренних мотивации» Другого, взаимной коррекции и Я-Ты отношений (Бубер); 22) развитие у преподавателя навыка репрезентации своего отношения к Другим, принятие ответственности за формирование мировоззрения ученика;

23) взаимосвязь всех аспектов образования по принципу «ничто человеческое мне не чуждо».

В третьей главе — «Региональная онтология ментальных структур института образования в России» использован интегративно-феноменологический подход для анализа философских основ образования в современной России и представлены возможности для реализации формирования сознания в российской системе образования.

В первом параграфе — «Интегративно-феноменологический анализ философской основы российского образования» проанализировано одно из центральных направлений советской философии, представленное Московским методологическим кружком. Его главной целью была разработка модели логической организации мышления, выросшая впоследствии в СМД-методологию. На её основе развивались многие направления общественной организации, в том числе и образования.

СМД-методология — это принцип организации деятельности через проектное (конкретное) мышление — мыследействие, на основе идеального (абстрактного) мышления. Промежуточным уровнем мышления является мысль-коммуникация. Выделение данных уровней и предполагаемый выход к региону сознания хорошо укладывается в феноменологическую систему регионов сознания. Психофизической предметности мышления соответствует мыследеятельность — мышление, направленное на проектирование деятельности. Лингвистической предметности — мысль-коммуникация — мышление, направленное на текст, язык, коммуникацию и заложенные в них лингвистические смыслы¹⁶. Эйдетической предметности соответствует чистое мышление, направленное на абстракции, логос, в рамках научных парадигм. Рефлексия связывает между собой все уровни мышления.

¹⁶ Лингвистический смысл — содержание символического выражения, формирующего дискурс; мысль, несущая в себе культурные относительные понятия в словах (знаках и выражениях).

На основе данной схемы мышления была проведена качественная рационализация образовательного института. Однако с позиции феноменологии найден ряд недостатков, возникших из-за отсутствия различения интенционального региона сознания:

1. В самой концепции мышления заложена философия релятивизма и социальной детерминации субъекта. Человек становится случайным материалом, носителем мышления. Этот момент скрывает различие конституирующего региона сознания.

2. Существующая направленность научного мышления на контроль и преобразование в порядке «овладеваемости» свела диалогичность и коллективную рефлексивность к программированию мышления участников.

3. Из-за отчуждения от непосредственных переживаний сознания СМД-методология в целом остается, хотя и практичной в условиях установившегося мышления, но рефлексивной внутри своего дискурса, не приближаясь к аподиктическим смыслам.

4. Предметность аналитической рефлексии Щедровицкого представляет собой смешанную предметность сознания и мышления. Поэтому при переходе в интересующую коммуникацию, происходит еще большее отчуждение от непосредственного опыта в сторону его бесконечной интерпретации. Увеличивается «поле» подразумеваемых переживаний, за счет всех возможных «значимостей» опыта Других.

5. В результате организации образования на основе СМД-методологии оно получило чисто утилитарную направленность на обеспечение подготовки людей, которая бы удовлетворяла существующие потребности общества. «Методологи» регулируют организацию образования, что бы устранить проблему отличия продукта образования (инкубатора) от требования общества (потребителя). Рационализация приводит к четкому разделению труда, конвейерному типу производства в образовании и пренебрежению остальными модусами образования.

6. Проблема агрессивного сознания в организации образования приводит к тому, что люди, от природы не склонные к интеллектуальной рефлексии и моделированию информации или социокультурно обделённые образованием, отправляются на подготовку, формализующую их мышление.

Однако образование, основанное на СМД-методологии, станет действительно эффективным, если будет восстановлена первая функция образования — формирование сознания. Для этого необходимо восполнить дефицит различений сознания и восстановить методичность создания интерсубъективной коммуникации через инструментарий феноменологической редукции, выделяющий наше «изначальное Я» (Ur-Ich).

Во втором параграфе — «Образование в России: условия, пути развития, качественные изменения» — проанализирована российская система образования, которая находится на «перекрестке» модерна и постмодерна, индустриального и постиндустриального общества. Внутренне существующие проблемы образования обнаруживаются в виде противоречий старых установок и новых общественных веяний потребительского общества и технократических перспектив. Разработанные пути развития образования также отражают акцент на изменениях в рамках одного региона образования, что не является качественно новым подходом и лишь временно снимает напряжение внутри системы. Чтобы качественно по-новому изменить образование в России, предлагается сделать акцент на формировании сознания, способного автоматически подстраиваться под социальные, исторические условия и ментальные, национальные особенности за счет своего открытого беспредпосылочного характера и интерсубъективной коррекции.

Применение модели двухмодусного образования как института формирования сознания и мышления автор видит в постепенно воплощаемом проекте образования 4-го уровня — индивидуальной образовательной программе. Данный проект построен на основе СМД-методологии и для

предупреждения возможных проблем нуждается в дополнительных различениях региона непосредственных переживаний сознания.

Особенно эффективным для реализации формирования сознания в модели индивидуальной образовательной программы является положение тьютора наставника, который также выполняет интегрирующую функцию. Он может строить индивидуальные личностные отношения с подопечным и в живом общении передавать опыт различения непосредственных переживаний сознания, обучать коммуникации на их основе и т.д. Также новые черты приобретает положение учителя, так как его роль просто транслятора информации уходит на второй план. Предметом взаимодействия учителя и ученика становится содержательное творческое, личностное общение, основанное на принципе сотрудничества ради понимания мироустройства на всех уровнях (физика, логика, история, обществознание, математика, литература и т.д.). Таким образом, роль учителя в формировании сознания ученика возрастает, и для выполнения данных функций учителю необходима феноменологическая подготовка.

В Заключении подведены общие итоги, намечены новые проблемы для исследования, осмыслена связь темы диссертационной работы с практикой.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ ПРЕДСТАВЛЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ АВТОРА

Публикации в журналах и изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. Попов Д. Н. Интегративный подход к понятию «образ» / Д.Н. Попов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 1 (16). С. 39 — 43. (0,46 п.л.).

2. Попов Д. Н. Этико-эпистемологическая основа образовательных систем в контексте социального образа / Д.Н. Попов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 2 (64). С. 158 — 161. (0,33 п.л.).

3. Попов Д. Н. Образование как противоречивое явление и процесс / Д.Н. Попов // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 1. С. 119 — 132. (0,63 п.л.).

4. Попов Д. Н. Анализ образовательной системы в контексте социального образа / Д.Н. Попов // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 3 (37). С. 120 — 123. (0,33 п.л.).

5. Попов Д. Н. Феноменология социального образа: понятие, уровни, структура / Д.Н. Попов // Вестник пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. № 3 (27). С. 36 — 47. (0,46 п.л.).

6. Попов Д. Н. Концепция мышления в системомыследеятельностной методологии Г.П. Щедровицкого и феноменологии Э. Гуссерля: перспективы синтеза / Д.Н. Попов // Вестник волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. Волгоградский государственный университет. 2017, № 1(16). С. 45 — 53. (0,8 п.л.).

Статьи и тезисы в журналах и материалах конференций

7. Попов Д. Н. Феноменологическая протооснова для западного и восточного типов образования / Д.Н. Попов // Этнокультурная и межрелигиозная коммуникация в образовательной среде. Тенденции

развития и управление рисками : материалы региональной научно-практической конференции с международным участием / [отв. ред., сост. Е. В. Мельникова]. Екатеринбург, 2017. С. 399 — 403. (0,21 п.л.).

8. Попов Д. Н. Структура социального образа в контексте теории восприятия / Д.Н. Попов // Вестник социально-политических наук. 2015, № 14. С. 128 — 132. (0,46 п.л.).

9. Попов Д. Н. Анализ феноменологической установки и естественной установки ресентиментальной агрессивности в образовательных системах (на примере истории образования в Индии) / Д.Н. Попов // Вестник социально-политических наук. 2016. № 15 С. 95 — 99. (0,54 п.л.).

10. Попов Д. Н. Разработка модели обработки сигнала на основе теории восприятия человека / Д.Н. Попов // сборник тезисов международной студенческой научной конференции «Путь в науку». Естественные науки. Физический факультет. Ярославль: ЯрГУ, 2012. С. 69. (0,05 п.л.).

11. Попов Д. Н. Разработка алгоритма обработки сигнала на основе теории восприятия человека / Д.Н. Попов // Международная молодежная научная конференция «Путь в науку». Физика. Ярославль: ЯрГУ, 2013. С. 103 — 104. (0,05 п.л.).

12. Попов Д. Н. Оценка образа образования в контексте «этико-эпистемологического квадрата» / Д.Н. Попов // Инновации в технологиях и образовании : сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (27 февраля 2016 г., г. Владивосток). Иркутск: МЦИИ «Хай-энд-Лайт», 2016. С. 42 — 45. (0,13 п.л.).

13. Попов Д. Н. Образы образования: направленность, структура, уровни / Д.Н. Попов // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития : сборник статей Международной научно — практической конференции (23 февраля 2016 г, г. Киров). Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. В 2 ч. Ч.2. С. 27 — 30. (0,13 п.л.).

14. Попов Д. Н. Интегративно-феноменологический метод оценки образовательных систем в контексте социальных образов этико-

эпистемологического квадрата / Д.Н. Попов // Современные научные исследования: теоретический и практический аспект : сборник статей Международной научно — практической конференции (28 февраля 2016 г, г. Сызрань). Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. В 2 ч. Ч.2. С. 120 — 123. (0,13 п.л.).

15. Попов Д. Н., Томашов В.В. Эпистемологическое мышление как основа интеллектуализации образования / Д.Н. Попов, Томашов В.В. // Вестник социально-политических наук. Научный журнал. / Отв. ред. проф. В.В. Томашов. Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2017. № 16. С. 69 — 72. (0,3 п.л.).

16. Попов Д. Н. Проблемы и перспективы реализации системомыследеятельностной модели образования на постсоветском пространстве / Д.Н. Попов // Проблемы формирования единого пространства экономического и социального развития стран СНГ (СНГ-2017) : материалы ежегодной Международной научно-практической конференции: в 2-х т. Т. 2 : М- Щ. / отв. ред. О.М. Барбаков, Ю.А. Зобнин. Тюмень: ТИУ, 2017. С. 139 — 149. (0,63 п.л.).

17. Попов Д. Н. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание в условиях современного общества / Д.Н. Попов // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования [Электронный научный журнал]. Екатеринбург: УрГПУ, 2017, №2/3 (21). С. 253-257. (0,4 п.л.).