

ОНТОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ

Научная статья

УДК 101.1:316

DOI: 10.18384/2949-5148-2025-2-6-15

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФИЛОСОФСКИХ КОНЦЕПЦИЙ СРЕДНЕГО УРОВНЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Чашин Е. В.

*Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Волжский государственный университет водного транспорта (филиал), г. Пермь, Российская Федерация
e-mail: chashin86@mail.ru*

Поступила в редакцию 27.03.2025

После доработки 18.04.2025

Принята к публикации 30.04.2025

Аннотация

Цель. Осмысление использования передовых философских методик, в частности компаративистского подхода, в учебном процессе. Одним из главных достижений внедрения данной методологии становится формирование у обучающихся навыков осуществления конструктивной рефлексии за счёт поэтапного культивирования у них мировоззренческого, философского и критического мышления, что становится возможным именно в русле философских концепций среднего уровня.

Процедура и методы. В процессе проведения исследования был осуществлён анализ условий формирования критического мышления, основы которого закладываются у личности благодаря изначальному конструктивному влиянию на неё со стороны окружения, например семьи.

Результаты. Проведённый анализ показал, что для повышения эффективности и достижения полноты раскрытия потенциала данной ментальности до её актуализации важно осуществить формирование философского и мировоззренческого стилей.

Теоретическая и/или практическая значимость. Предложена выработка нового подхода в образовании, позволяющего развить у обучающихся конструктивную рефлексия.

Ключевые слова: компаративистский подход, критический стиль мышления, мировоззренческий стиль мышления, рефлексия, средней уровень, философский стиль мышления

Для цитирования:

Чашин Е. В. Особенности реализации философских концепций среднего уровня в педагогическом процессе // Современные философские исследования. 2025. № 3. С. 6–15. <https://doi.org/10.18384/2949-5148-2025-2-6-15>.

Original research article

REALIZATION FEATURES OF MIDDLE LEVEL PHILOSOPHICAL CONCEPTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

E. Chashin

*Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Volga State University of Water Transport (branch), Perm, Russian Federation
e-mail: chashin86@mail.ru*

Received by the editorial office 27.03.2025

Revised by the author 18.04.2025

Accepted for publication 30.04.2025

Abstract

Aim. To comprehend how advanced philosophical methodologies, particularly the comparativist approach, can be used in the educational process. One of the main achievements of implementing this methodology is the formation of students' skills of constructive reflection through the gradual cultivation of worldview, philosophical and critical thinking, which becomes possible precisely in the context of middle-level philosophical concepts.

Methodology. In the process of conducting the research, the conditions of formation of critical thinking were analyzed, the foundations of which were laid in the individual due to the initial constructive influence on it by the environment, for example, the family.

Results. The analysis has shown that implementation the formation of philosophical and attitudinal styles to increase the effectiveness and achieve the full disclosure of the potential of this mentality before its actualization.

Research implications. The development of a new approach in education is proposed to solve the problem of introducing philosophical methodologies.

Keywords: comparative approach, critical thinking style, worldview thinking style, reflection, middle level, philosophical thinking style

For citation:

Chashin, E. V. (2025). Realization Features of Middle Level Philosophical Concepts in the Pedagogical Process. In: *Contemporary Philosophical Research*, 3, 6–15. <https://doi.org/10.18384/2949-5148-2025-3-6-15>.

Введение

Актуальная историческая ситуация, выражающаяся в существовании общества неопределённости и трансформации человеческой идентичности [1, с. 17], требует кардинальных ценностно-целевых перемен в общественном мировоззрении, заключающихся в культурной реорганизации многочисленных социальных феноменов и переосмыслении связанных с ними процессов. Сфера образования всех форм и уровней от дошкольного до профессиональной переподготовки в этом контексте приобретает приоритетное значение, поскольку именно с неё начинаются любые преобразования, если их цель заключается в достижении устойчивости и фундаментальности инициируемых изменений. Последние, в свою очередь, должны иметь возможность оперативного выхода на практику, если затрагивают именно педагогический процесс. При этом в данном случае важно сказать не только о потенциальной методологической поддержке,

которая в ближайшем будущем станет оказываться преподавателям со стороны передовых технологий, таких как нейронные сети. Например, педагог проводит занятие – читает лекцию, а сложные технические средства разными приёмами записывают её содержание для составления отчёта, что поспособствует значительному снижению рисков в виде возможных административных ошибок при осуществлении надзорной работы. Трансформации, необходимость в которых назрела, охватят и структурную, и содержательную части образовательного процесса. Фактически речь идёт о формировании нового подхода, призванного решить проблему диспропорции между социальными требованиями к профессиональной подготовке кадров и возможностями для её реализации, имеющимися у учебных заведений. Сейчас в большинстве случаев это оборачивается противоречием между частным (потенциалом конкретного человека и образовательной организации) и общим (влия-

нием нормативных актов, регулирующих работу учреждений сферы просвещения, государственных стандартов), снятие которого связывается с многосторонней рефлексией по отношению к усваиваемым знаниям. Ведь таким образом осуществляется достижение баланса между развитием широты кругозора и формированием у обучающихся компетенций, необходимых для осуществления ими трудовой деятельности. Данный подход становится очень востребованным в том случае, когда конечной целью его применения становится генерация нового алгоритма организации педагогического процесса, соответствующего реалиям времени именно в контексте необходимости защиты интересов и обучающегося, и государства. При достижении данной цели приоритетом становятся методики использования компаративистской модели в образовании, обуславливающей устойчивое соединение различных наборов знаний, конвергирующих в контексте существующей или потенциально возможной когорты учебных предметов, осваиваемых обучающимися в настоящий момент. Кроме того, важным достижением, получаемым молодым поколением, в этом случае оказывается сформированное философское видение реальности (чаще всего новое по отношению к предшествующему опыту, но имеющее полезный потенциал). Культивирование данной ценностно-целевой парадигмы в перспективе предоставит возможность для совершенствования существующей компетентностной системы построения образовательного процесса посредством установления более транспарентных и устойчивых связей между дисциплинами в русле комплексного восприятия окружающего мира учеником. Ключевым фактором для воплощения в жизнь рассматриваемого подхода становится соответствие конкретному педагогическому случаю характера коммуникации между учителем и учениками. Каждый из участников возникающего диалога при этом проявляет себя в качестве самодостаточного и самооценного субъекта, имеющего приоритет-

ное право на получение и передачу знаний, равно как и обременённого ответственностью по отношению к поддержанию своего физического и психического здоровья.

Применение в образовании философских концепций среднего уровня

В контексте рассматриваемого вопроса стоит обозначить важный содержательный момент данного исследования в целом. Создаваемая в его проблемном поле модель не способна ассоциироваться ни с классическим, ни с неклассическим философским теоретизированием. В частности, необходимость этого уточнения возникает при рассмотрении феномена идеологии как совокупности ценностно-целевых ориентиров той или иной социальной общности, а не в политико-правовом объяснении данного явления. Концепции среднего уровня складываются как синтез философии и междисциплинарных знаний. Чаще всего это происходит на базе сопряжения рубежных элементов различных социальных и гуманитарных наук, в особенности педагогики и психологии, осмысляемых в комплексной форме философией, опирающейся на теорию среднего уровня. В результате возникает специфическое мировоззрение, опирающееся на интеграционные основания каждой из принявших участие в его формировании отраслей знания. В конечном счёте в создании целостной научно-педагогической теории, источником которой является философия и её виденье мира, принимают участие почти все многогранные отрасли формализованного идеального, выстраиваемые в виде особой структуры знаний. Для последней, имеющей, выражаясь языком топологии, полигональную природу связей, т. е. без внутренних «перекрытий» и «разрывов», важно не только иметь устойчивую связь с практикой, но и сохранять единство применяемой методологии. Такая модель, в свою очередь, как раз и не может быть вписана в контуры как классической, так и неклассической философской теории. Развитие же

философских концепций среднего уровня, если исходить из данных, полученных на основе анализа применяемых ими на практике установок [2, с. 15], даёт возможность зафиксировать формирующееся в результате синхронизации всех участвующих в данном процессе категорий знаний их синергетическое взаимовлияние на порождение особого мировоззрения. Задачей этого нового комплекса становится интеграция теоретико-методологических баз, созданных данными дисциплинами в ходе их научных изысканий, в едином образовательном контексте. Необходимо, чтобы данный процесс и шёл в русле гносеологии, и одновременно с этим предполагал применение компонентов философской пропедевтики, необходимой для дальнейшего более глубокого изучения рассматриваемого проблемного поля. В конечном счёте это позволяет осуществить транспозицию от общего к среднему теоретическому уровню. Реализация в реальной исторической ситуации философских концепций среднего уровня заключается в перманентной реинтерпретации классического и неклассического теоретического осмысления, а также в синтезе достигнутых ими результатов в контексте ответа на насущные вызовы, появляющиеся в ходе реализации возможностей как отдельно взятой личности, так и всего социума. С точки зрения акторов данной доктрины – исследователей, чьи позиции наиболее полно раскрывают её сущность (Е. М. Калашникова, М. Ф. Черныш, Е. В. Золотухина-Аболина), любой инновационный философско-информационный контент возникает абсолютно из разнообразных источников, зачастую с помощью оригинальных, не имеющих аналогов методов [3]. После процедуры верификации полученное знание становится частью сферы фундаментального мироописания как способа выразить субъективный взгляд человека на реальность в русле научного видения проблемы, отражающего при этом компоненты как личностной оценки, так и ценностных ориентиров исследовательского сообщества. В качестве примера можно привести формы

«явного» и «неявного» знания, представленные в философии Майкла Полани [4, с. 193–247]. Майкл Полани рассматривает существование обоих данных компонентов познания, одновременно зависимых и от объективного, и от субъективного аспекта информационного обмена, в одинаковой степени определяющих потенциал личности к соответствующему реальному видению мира. В любом случае реинтерпретация набора информации, проникнувшей в философию из педагогики, психологии, истории и других наук, позволяет как расширить возможности теории среднего уровня, так и обеспечить значительную помощь в нахождении ответов на вопросы, сформулированные практикой, например, из системы меняющегося образования. Наибольшую результативность в этом контексте проявляет объединение компаративистского похода, описывающего содержательную наполненность, и системного, обеспечивающего формальную часть работы, выработку новой педагогической модели. Такой симбиоз даёт возможность создать актуальную и методологически оправданную гармонию между компонентами общего и единичного в восприятии человека внутри осуществляющегося образовательного процесса. Соблюдение подобного баланса становится необходимым обстоятельством при обмене ценными и оригинальными знаниями в русле существующего состояния неопределённости, наличия бесконечных суперпозиций истины и лжи. Последнее наиболее характерно для синтеза информационного контента, предоставленного различными науками, из разных источников с целью формирования объединённых комплексов понятий и междисциплинарных теорий.

Формирование новой ментальности

Понимание нюансов в генезисе философского мышления у обучающихся превращается в ещё одну важную задачу для акторов, действующих в фарватере теории среднего уровня (Е. М. Калашникова,

М. Ф. Черныш, Е. В. Золотухина-Аболина). Мировосприятие социализирующейся личности складывается под влиянием целого ряда наук об обществе и человеке благодаря самоотверженному труду педагогов, стремящихся всеми силами сформировать ментальность, отвечающую вызовам времени. Одним из таких исследователей и практиков в области образования является Е. В. Золотухина-Аболина. Ею был сформулирован набор педагогических приёмов, с помощью которых личность с юного возраста начинает мыслить в русле философского видения реальности. Разумеется, это не означает, что любой обучающийся в результате превращается в эксперта в области позитивизма или экзистенциализма, но это и не является задачей педагога-исследователя, руководствующегося методиками Золотухиной-Аболиной: «мудрости как таковой научить нельзя (она или есть, или нет), а философии – можно» [5, с. 6]. Поддержку в реализации подобных педагогических проектов даёт разумное использование компаративистского подхода. С помощью последнего благодаря разноаспектному сопоставлению и системному сравнению индивидуальных установок в мировосприятии субъекта с примерами международного социоментального наследия осуществляется генезис фундамента познания для последующего расширенного и более качественного осмысления реальности на уровне сложных абстракций. Особенно эффективно компаративистский подход проявляет себя в работе с молодыми людьми, обладающими повышенной психоэмоциональной лабильностью, склонными постоянно менять своё мнение, поскольку это позволяет лучше идентифицировать себя и находить своё место в социальной общности. Показательным в этом случае будет процесс, при котором детское мышление таких людей, обладающее зачастую иррациональным фантастическим восприятием реальности, постепенно обретает черты философского. Это происходит в ходе смены некоторых ментальных типов в комплексе их мышления на те, что ори-

ентированы на рефлекссию. Здесь от преподавателя требуется избрать наиболее эффективный путь по транспонированию накопленного опыта в контексте личностно-общностного взаимодействия. Иначе говоря, ему необходимо обеспечить смысловую наполненность своих высказываний так, чтобы она не противоречила сформировавшейся внутригрупповой идеологии взаимодействующих с ним обучающихся. Уместное использование компаративистского подхода становится важной задачей при модернизации методик педагогической работы во многих организациях просветительского профиля. В средних и средне-профессиональных учебных заведениях такая деятельность оказывается связанной со взаимодействием между различными преподаваемыми дисциплинами, т. е. системным усвоением знаний в контексте интеграции, например, курсов обществознания, истории и литературы, или же химии, физики и биологии, либо технологии, математики и информатики. Кроме того, существует вероятность и особых методических случаев, при которых возникает потребность в интеграции действий педагогов всего спектра образовательных направлений для комплексной и всеаспектной ретрансляции умений и навыков обучающимся. Причиной является то, что интегрированная информация, в которой существует потребность для точного осмысления реальности в период всемирных изменений и доминирования состояния неопределённости в виде основной формы существования в мире, создаётся исключительно внутри базовых установок мировоззренческого комплекса. В то же время есть и противоположная обусловленность, выражающаяся в том, что лишь целостное познание субъекта способно обеспечивать ему развитие сознания на мировоззренческом уровне. В результате коллаборация учебных дисциплин становится значимым элементом методики при осуществлении педагогической практики, актуальной в разрезе глобальных социальных изменений. Примером прикладной реализации данного подхода является постепенное за-

мещение классических оперативных методических встреч проведением научно-педагогических симпозиумов, ориентированных на профиль той или иной образовательной организации. Основной задачей подобного формата работы является обеспечение взаимодействия среди преподавателей для формирования единого направления в обучении молодёжи. Каждое учебное заведение при этом исходит из своей специфики как формализованной социальной общности в контексте собственной социальной идеологии. Эта социальная идеология в дальнейшем обогащается ценностно-целевыми установками конкретного ученика, а также наполняет их новым содержанием, становясь частью его мировоззрения и после завершения им обучения. В результате комплексное взаимодействие между учителями, психологами и специалистами по методическому обеспечению превращается не просто в разработку корректных учебных планов, но в создание основ для формирования у учеников мышления, адекватного историческим обстоятельствам. Примером подобной ментальности, важной для разрешения противоречий между человеком и природой, является экологическое сознание [6, с. 122], культивирование которого в рамках педагогического процесса обретает аспекты критичности. Последняя проявляется в систематичности и научности осваиваемой информации, практической проверке полученных данных. Часть учебных заведений уже имеет требуемые для развития экологического сознания методики, однако локальность их применения и слабая интеграция в программы не позволяют говорить о высокой результативности данных образцов педагогического творчества. Внедрение связанных с ними приёмов, позволяющих рассматривать мир в комплексе, разумно обеспечивать ещё на уровне начального или среднего образования. Иными словами, значимость компаративистского подхода, реализующегося в систематизации различных методик обучения в русле коллаборации гуманитарных,

естественнонаучных или технических школьных (а затем и вузовских) предметов, заметно вырастает. В результате благодаря его использованию усиливается развитие возможностей системного анализа приобретаемых субъектом знаний, которые затем становятся основой философского стиля мышления. Значимость последнего заключается в адекватной вызову времени способности к обобщению. Например, студент-математик после развития у него такой ментальности смог выстроить логические переходы между физической, химической, биологической и социальной реальностями, что позволило ему не только сформировать целостную картину мира, но и решить ряд прикладных задач по своему профилю (математическое моделирование). Более того, возможность многофакторного сопоставления приобретаемого контента, на что ориентирован компаративистский подход, совпадает с актуальной универсальной ориентацией социального познания. При этом именно философская ментальность в учебном процессе практически функционально неотделима от критического стиля. Дело в том, что вместе они создают интеграцию, актуализирующуюся в трёх аспектах, соответствующих ключевым для рассматриваемой образовательной модели стилям мышления – философскому, мировоззренческому и критическому. Каждый из них обеспечивает для личности возможность определения собственных жизненных целей. Важным фактором генезиса новой ментальности у молодых людей становится выдерживание порядка актуализации каждого из этих стилей мышления на базе аутентичного специфического комплекса его типов. Например, для начала функционирования мировоззренческой ментальности необходимо влияние семьи или других узких камерных социальных групп, действующих сообща с учебными учреждениями. Здесь большое значение играет специфика воздействия многообразной информации на уникального в плане особенностей её усвоения субъекта в русле того учебного плана,

по которому проходит его обучение. В том же контексте следует учитывать и интеграцию элементов общего образовательного пространства для всех изучаемых предметов. Каждый из них раскрывает перед обучающимся свою область реальности в рамках единого мировосприятия, соответствующего при этом уникальным целям личности, в рамках реинтерпретированной с опорой на специфические социально-идеологические ориентиры, проистекающие из установок, первично-определённых субкультурой той общности, к которой она себя относит. Впоследствии мировоззренческий стиль ментальности, став частью сознания субъекта, превращается для него в основу для осуществления агрегированного осмысления действительности.

Далее происходит формирование философской ментальности. Последней в значительном объёме владеет гораздо меньшее число людей. Необходимо ограничить его достаточно сложный уровень с тем, что располагается на первичной ступени формирования, при этом также относясь к этому стилю. Это мышление часто обозначают как «житейскую философию». С формальной точки зрения основное содержание мировоззрения каждого человека, отражающее в себе весь объём ключевых ориентиров его существования, является отражением данного феномена. Большая часть людей, в ходе приобщения к жизненным ориентирам общественной среды получающих способность чётко и доказательно выражать своё мнение по той или иной проблеме, превращается в акторов первичной ступени философской ментальности. В то же время лица, проявившие усердие в саморазвитии или получившие плодотворный посыл со стороны среды, культивируют у себя качества, требуемые для последующего совершенствования этого мышления. Они способны к целостному и комплексному осмыслению всех происходящих вокруг них процессов. Различие между философской и мировоззренческой ментальностью заключается в том, что первая складывается чаще всего в

результате плодотворного влияния среды на личность, способствующего формированию у последней тех базовых навыков, которые обеспечивают развитие способностей к логическому синтезу и абстрагированию. Вторая же отвечает за комплексное восприятие реальности. Во многих государствах существуют свои методики развития принципов такого мышления. Более того, классический подход к образованию, существующий во многих странах на различных ступенях обучения, опираясь на большой потенциал данного стиля, приобретающего черты методологического принципа, пользуется им для достижения специфических частных или расширенных педагогических целей. Утверждение, что «философское мышление – это прежде всего выделение наиболее важного из бесконечно разнообразных явлений, окружающих нас» [7, с. 954], становится своеобразным трендом для большинства учебных заведений, ориентированных на вызовы современной исторической ситуации. Это особенно характерно для стран, наиболее вовлечённых в процесс социально-экономических трансформаций. В различных вариациях, учитывающих этнические различия национальных социальных общностей, данный ориентир, сформированный ещё в советское время, сохранился не только как довольно известный, но и как результативный метод обеспечения распространения этой ментальности в образовательной среде. Тем не менее повышение логической, методической и методологической грамотности в русле педагогического процесса, основанного на компаративистском подходе, позволяет достичь на их пересечении формирования философского мышления, раскрывающего дополнительный потенциал у учеников. Например, с его помощью личность воспринимает глубинные основания рассматриваемых ею комплексных тенденций благодаря первичной организации различных по своему наполнению конгломератов информации, участвующих в развитии её аналитических возможностей. Данная способность демонстрируется учащимися

в случае идентификации скрытых взаимобусловленностей тех или иных предметов или феноменов. Вместе с тем, расширенная философская ментальность предполагает работу с элементами неопределённости, которые проявляют себя, например, в широте взглядов на методологию разрешения тех или иных противоречий, нахождение адекватного ответа на сложный вопрос, собственной независимой оценки тех или иных событий. Обладая определённой степенью автономности от мировоззренческого стиля ментальности, ввиду несистемности мышления как феномена философский в то же время продолжает быть основой для уникальной социальной идеологии, присущей личности внутри сообщества. В ходе изменений, происходящих с субъектом, трансформируется и данная грань его мышления, хотя фреймы как единые клише для интерпретации получаемых знаний продолжают быть функциональными в процессе всего творческого развития индивидуума в рамках среды. Данное обстоятельство даёт возможность воспринимать философскую ментальность как универсальную в ключе перспектив его использования без привязки к конкретному времени, месту и обстоятельствам. Личностно-общностное взаимодействие, требующее от индивидуума комплексного восприятия реальности через призму установок социальной общности, входящих в резонанс с его персональными убеждениями, подталкивает его к проведению отбора мнений окружающих его людей. В результате начинает развиваться критический стиль ментальности. Данное мышление предполагает идентификацию заблуждений и разрывов между фактами в контексте получаемой им информации, которые могли бы указывать на её ложность либо присутствие опасных элементов в установках лица, доносящего данный контент до аудитории. Вместе с тем происходит анализ ценности той или иной информации для конкретного момента времени. Критический стиль ментальности даёт возможность осуществлять анализ контента актором, который как бы является и участ-

ником событий, и тем, кто способен увидеть их со стороны, т. е. осуществить рефлексию над рефлексией. Данное мышление позволяет компаративистскому подходу максимально широко продемонстрировать свои возможности. Следует признать, что именно критический стиль становится способом противостояния деструктивным морально-психологическим феноменам неопределённости, позволяя личности преодолевать различные кризисы идентификации. Кроме того, он позволяет интегрировать ценную информацию, вычленив её из всего контента, производя ревизию и комплексный анализ исходя из новых последовательностей событий в русле ранее заложенных социально-идеологических ориентиров субъекта. При этом отсутствие готовых алгоритмов решения возникшего противоречия не становится для критического стиля ментальности, использующего компаративистский подход, существенной проблемой. Применение прошлого опыта как базы для генерации специфической последовательности шагов позволяет находить нестандартные и эффективные решения. Таким образом, критическое мышление превращается в итоговую часть обобщённой последовательности компонентов познания. Она представляет собой цепь из объединённых знаний, являющихся достоянием субъекта, особенного содержания, необходимого для решения конкретной проблемы, сгенерированного единичного алгоритма для её анализа и декларации готового ответа в рамках эксклюзивного пространственно-временного момента. Значит, и само критическое мышление интерпретируется в русле немного другого, отходящего от классического понимания его как свободного, «главным условием которого является самостоятельность» [8, с. 23], либо в качестве творческого, направленного на получение актуальных знаний. Говоря о методике развития у молодых людей критического стиля ментальности, можно заметить в ней признаки незавершённости, проявляющиеся в образовательном процессе. Если допустить, что «данная техно-

логия направлена на развитие у студентов способности овладевать различными способами интегрирования информации, вырабатывать собственное мнение, идеи и представления, строить умозаключения и логические цепочки, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим» [9, с. 348], логичным кажется включение дополнительного компонента, без которого достижение указанных задач оказывается недостаточно эффективным. Им становится рефлексивность, взаимодействующая с различными сторонами идентичности внутри ментального акта. Критический стиль обеспечивает селекцию приобретаемого контента посредством различных способов верификации, среди которых финальным этапом становится собственное, присущее только конкретному человеку его «я». Для актуализации последнего необходимо влияние мировоззренческой ментальности.

Заключение

В результате мировоззренческое, философское, критическое мышление вместе формируют единство, не являющееся при этом системой. Каждый из этих стилей, присущих развитому мировоззренческому комплексу, взаимодействует с другими опосредованно, чаще всего с помощью практики. Иными словами, их единство возникает в то мгновение, когда личность находит ответ на поставленный перед ней вопрос. Все стили в данный момент решают свои задачи, хотя при других обсто-

ятельствах они не соприкасаются друг с другом, существуя в виде чистых клише, не обогащённых смысловой нагруженностью. Что опять же логично, т. к. любая мысль всегда обладает свойством предметности и целенаправленности. Если же конкретного конечного таргетированного ориентира не существует, то сам акт мышления оказывается не осуществимым по причине пустоты и бессодержательности. Находя решение противоречия, актуального для того или иного яруса познания, все стили мышления производят селекцию источников, обстоятельств, различных других сопутствующих ему факторов, добываясь наибольшей эффективности. Состояние неопределённости регулярно «обеспечивает» молодых носителей новой ментальности неизвестными им ранее парадоксами. Большинство из последних обусловлено поиском идентичности субъекта в рамках актуальных жизненных реалий, в том числе не отвечающих его внутренним потребностям педагогической модели. Однако она становится способом борьбы с негативными факторами «общества рисков» [10], если обеспечит конструктивное выполнение задачи по формированию нового адаптивного сознания у обучающихся. Углубление познания через преодоление существующих в настоящее время его границ и активное использование философских концепций среднего уровня в научных и учебных процессах позволяют не только объяснить, но и преобразовать действующую систему образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калашникова Е. М. Кризис идентичности и исследование культуры самосознания современного человека // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Философия и социология, культурология. 2014. № 11. С. 14–18.
2. Калашникова Е. М. Идентичность человека в обществе риска // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Философия и социология, культурология. 2012. № 4. С. 14–17.
3. Черныш М. Ф. Теория среднего уровня: ренессанс или забвение? // Гуманитарий Юга России. 2020. № 4. С. 15–25. DOI: 10.18522/2227-8656.2020.4.1.
4. Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985. 344 с.
5. Золотухина-Аболина Е. В. Страна Философия: путешествие для юных и взрослых. М.: Директ-Медиа, 2014. 623 с.
6. Лапина В. В. Экологическое сознание как основа формирования экологического общества // Социология в современном мире: наука, образование, творчество: сборник статей. Вып. 13. Т. 1. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2021. С. 119–123.

7. Шамсутдинова Н. Д., Хайтметов Р. К. Роль философского мышления в начальном образовании // Перспективы подготовки международных специалистов в области транспорта: сборник статей Первой международной научно-практической конференции (Ташкент, 21–22 апреля 2022 г.). Т. 3. Ташкент: Ташкентский государственный транспортный университет, 2022. С. 954–956.
8. Якунина Н. А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2019. Т. 18. № 4 (42). С. 21–26. DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-4(42)-21-26.
9. Ломакина А. Ю. Современные подходы к понятию критического мышления // Язык и культура: сборник статей XXIX Международной научной конференции, Томск, 16–18 октября 2018 г. Ч. 2. Томск: Томский государственный университет, 2019. С. 344–349.
10. Столярова К. Н. Общество риска: тупики и проблемы // Молодой учёный. 2020. № 23 (313). С. 715–717.

REFERENCES

1. Kalashnikova, E. M. (2014). Identity Crisis and the Study of the Culture of Self-Awareness of Modern Man. In: *Bulletin of Vyatka State Humanitarian University. Philosophy and Sociology, Cultural Studies*, 11, 14–18 (in Russ.).
2. Kalashnikova, E. M. (2012). Human Identity in a Risk Society. In: *Bulletin of Vyatka State Humanitarian University. Philosophy and Sociology, Cultural Studies*, 4, 14–17 (in Russ.).
3. Chernysh, M. F. (2020). Middle-Range Theory: Renaissance or Oblivion? In: *Humanities of the South of Russia*, 4, 15–25. DOI: 10.18522/2227-8656.2020.4.1 (in Russ.).
4. Polanyi, M. (1985). *Personal Knowledge: Towards Postcritical Philosophy*. Moscow: Progress publ. (in Russ.).
5. Zolotukhina-Abolina, E. V. (2014). *Country Philosophy: Journey for Youth and Adults*. Moscow: Direct-Media publ. (in Russ.).
6. Lapina, V. V. (2021). Ecological Consciousness as a Basis for the Formation of an Ecological Society. In: *Sociology in the Modern World: Science, Education, Creativity. Iss. 13. Vol. 1*. Barnaul: Altay State University publ., pp. 119–123 (in Russ.).
7. Shamsutdinova, N. D. & Khaitmetov, R. K. (2022). The Role of Philosophical Thinking in Primary Education. In: *Prospects for Training International Specialists in the Field of Transport: Collection of Articles from the First International Scientific and Practical Conference (Tashkent, April 21–22, 2022)*. Vol. 3. Tashkent: Tashkent State Transport University publ., pp. 954–956 (in Russ.).
8. Yakunina, N. A. (2019). Critical Thinking: Analytical Understanding of the Concept. In: *Gaudeamus*, 18 (4), 21–26. DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-4(42)-21-26 (in Russ.).
9. Lomakina, A. Yu. (2019). Modern Approaches to the Concept of Critical Thinking. In: *Language and Culture: Collection of Articles from the XXIX International Scientific Conference, Tomsk, October 16–18, 2018. Pt. 2*. Tomsk: Tomsk State University publ., pp. 344–349 (in Russ.).
10. Stolyarova, K. N. (2020). Risk Society: Dead Ends and Problems. In: *Young Scientist*, 23 (313), 715–717 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Чащин Елисей Владимирович (г. Пермь) – кандидат философских наук, профессор кафедры гуманитарных и социальных наук Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, филиала Волжского государственного университета водного транспорта;
e-mail: chashin86@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elisey V. Chashin (Perm) – Cand. Sci. (Philosophy), Prof., Department of Humanitarian and Social Sciences, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Volga State University of Water Transport (branch);
e-mail: chashin86@mail.ru