

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

«ФИЛОСОФИЯ» КАК УЧЕБНЫЙ КУРС: СМЕНА КОНЦЕПТА

КАРЕЛИН Владислав Михайлович – канд. филос. наук, доцент. E-mail: phizika@mail.ru

КУЗНЕЦОВА Наталия Ивановна – д-р филос. наук, проф. E-mail: car-car@inbox.ru

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Адрес: 125993, Москва, Миусская площадь, д. 6

ГРИФЦОВА Ирина Николаевна – д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой философии. E-mail: grif811l@yandex.ru

Московский педагогический государственный университет, Институт социально-гуманитарного образования, Москва, Россия

Адрес: 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы смены концептуальных оснований в преподавании курса философии. Предложенные тематические ориентиры разработаны в рамках реализации госзадания по подготовке соответствующей концепции и примерной рабочей программы дисциплины для студентов нефилософских гуманитарных специальностей бакалавриата.

Ключевые слова: философия как учебный курс, бакалавриат, базовый курс философии, преподавание философии, аспекты содержания философского курса, разделы курса философии

Для цитирования: Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 64-74.

Специфика педагогической ситуации

В настоящее время не существует целостного образа философии в плане её преподавания в качестве самостоятельного общеобразовательного курса. Между тем «Философия» непременно присутствует в статусе дисциплины базовой части учебного плана для всех студентов – и гуманитарных, и естественнонаучных, и технических направлений высшего образования. Плохо это или хорошо? Не стоит торопиться с решительной позитивной или негативной оценкой такой ситуации.

Содержание курса философии для бакалавров любых специальностей традиционно строится по усмотрению кафедры или преподавателя на основе выбора ряда стратегий.

Первая стратегия, в настоящее время наиболее привычная и распространенная, – *историко-философская*; её главная задача – дать предельно широкую ретроспективу философских идей, существовавших в

истории в их взаимной связи и преемственности (или просто в порядковой последовательности). Стратегия простая и понятная – как для преподавателя, так и для студента; как по содержанию, так и по форме. Цель, которую можно найти у такого подхода, – сформировать широкую философскую эрудированность – обладает несомненной ценностью, но сама по себе не предполагает ни применения полученных знаний, ни развития познавательных компетенций. Конечно, всё это названной целью не отрицается, но ни явно, ни имплицитно в её внутреннюю структуру не входит.

Вторая стратегия – *проблемно-ориентированная*; её главная задача – познакомить студента с проблемами, ставившимися философами, с самой спецификой философских проблем и вопросов, с подходами к решению таких проблем. Дизайн философского курса, устроенного таким способом, предполагает проблемную ориентированность мыш-

ления даже в плане простого запоминания: студент постигает, что философия – это не череда сменявшихся и изменявшихся абстрактных сюжетов, а область дискуссий и проблем. Не вызывает сомнения, что переход самого студента к активно-деятельностному применению получаемых в таком случае философских знаний, не составит большого труда (даже в том случае, если преподавание прямо не нацелено на применение активных и интерактивных методов обучения). В этом отношении вторая стратегия заметно выигрывает по сравнению с первой, которая в наиболее последовательной и утрированной своей реализации показывает «философию без актуальных проблем». Подчеркивая достоинства такого способа преподавания, М.А. Розов выразительно писал: «Курс философии в вузе не должен быть ни сокращённым вариантом, ни тем более конспектом программы философского факультета университета. В такой же степени мы не пытаемся ознакомить, например, инженера со всеми разделами современной математики. Мы должны показать студенту, зачем ему нужна философия и как ею пользоваться. Конечно, мне можно возразить, сказав, что к преподаванию философии не следует подходить утилитарно, что философия – это необходимый элемент общей культуры, что иметь представление о развитии философских идей так же важно, как прочитать “Войну и мир” А.Н. Толстого... Я с этим согласен. Суть, однако, в том, что изложение идей великих мыслителей прошлого вне контекста современных проблем студенты воспринимают чаще всего как своеобразные сказки: да, когда-то так думали, но это было давно и неверно» [1, с.21].

Третья стратегия встречается нечасто, она устроена довольно специфично, её можно назвать *монопроблемной*: в центре такого учебного философского курса находится проблема (чаще всего одна) или концепт, с опорой на которую подается практически любая тема курса. Причин для такой стратегии немало: это и верность политике кафе-

дры или факультета (особенно в тех случаях, когда учебные программы разрабатываются в соответствии с требованиями конкретной администрации) или вообще «современной политике». До сих пор существует немало преподавателей, как правило, «старой закалки», для которых всякая философская тема выступает исключительно как очередная битва на арене вековой борьбы материализма и идеализма или метафизического и диалектического мышления. Многие современные философские взгляды и концепции они могут всерьёз клеймить как «буржуазные» или «буржуазно-либеральные» – и в своих учебно-методических материалах, и в устных лекциях. Стихийный выбор именно такой стратегии возможен в силу недостаточного опыта у начинающего преподавателя, который пока слабо владеет многокрасочной палитрой философских проблем, или по причине чрезмерной увлеченности определённой темой, которую, он, например, разрабатывает в своей диссертации. Не последнюю роль могут играть персональные научные (зачастую и откровенно конфессиональные) предпочтения преподавателя, обычно хорошо заметные «стороннему наблюдателю».

Вдобавок к этим условно обозначенным стратегиям можно привести множество вариантов их смешения. В числе же названных, как нам представляется, следует отдать предпочтение второй – ориентированной на философские проблемы и их обсуждение. Следование ей позволяет не только что-то узнать, но и овладеть компетенциями критического мышления, представить себе философию как важный источник познавательных средств, играющий огромную роль в анализе феноменов кризисной современности, которые сейчас о себе заявляют не как «факты», требующие знания и узнавания, а как «проблемы», требующие понимания и анализа. Вместе с тем мы признаём, что такая стратегия – не панацея, да и у других названных стратегий тоже есть свои достоинства. В связи с этим представляется

необходимой не столько разработка «стратегической идеологии» базового философского образования, сколько определение «матричной структуры», ключевых аспектов его содержания, в разной мере значимых для каждой темы общеобразовательного курса.

Отметим ещё одно обстоятельство, которое требуется учитывать в практике преподавания философии. Хотя мы говорим о необходимости в конечном счёте формирования критического мышления, но, по сути, должны вести речь и о борьбе с навыками оценочного суждения, что особенно актуально для студентов – недавних школьников. Что мы имеем в виду? Е.В. Брызгалина так описывает отмеченную ситуацию: «Вчерашние школьники готовы подробно описать собственные мысли “по поводу”, часто крайне далеко отстоящие от замысла автора, оценить поступки героев в основном с позиций сегодняшнего дня. Но они не подготовлены и не готовы провести литературоведческий анализ произведения с опорой на текст и авторские идеи. Неслучайно на разных ступенях образования начинает преобладать такой жанр письменных работ, как эссе <...>. Свободный жанр эссе призван зафиксировать субъективные соображения по некоему поводу, он не претендует на системную или исчерпывающую трактовку предмета. Целью этого вида работ для школьника и студента является развитие самостоятельного творческого мышления и навыка письменного изложения собственных мыслей. Использование концепций и аналитического инструментария, предполагающегося рамками темы, не имеет решающего значения в сравнении с авторской позицией по поставленной проблеме» [2, с. 11–12]. Безусловно, если не принимать никаких мер по расшатыванию инфантильной «оценочной позиции», а, напротив, поощрять предьявление так называемого «собственного мнения», то в результате начнется быстрое строительство ситуативно-обывательского, если так можно выразиться, мировоззрения.

Если начать в очередной раз *ab ovo*, то есть попытаться сформулировать общую за-

дачу базового курса «Философия» для тех, кто вовсе не собирается стать философом, следует исходить из следующего постулата. Чтобы действительно принести интеллектуальную пользу студентам различных специальностей, современный общий курс философии должен информировать не только о множестве философских персоналий и понятий, но, наравне с демонстрацией исторического многообразия форм мысли, способствовать стремлению к разностороннему анализу явлений современной реальности. Конечной целью должна стать ориентирующая помощь в понимании сложности мира, «в котором мы живём».

В силу этого предметом философии с чисто дидактической стороны должно стать рассмотрение практик мышления в их многообразии, ориентированное на выявление соответствующих эвристических стратегий и анализ их возможностей в плане применимости к соответствующим классам проблем современного мира.

Аспекты содержания философского курса

Как же добиться реализации поставленной задачи? Попытаемся перечислить основные содержательные параметры предлагаемой «стратегической матрицы» будущего курса философии. Каждый преподаватель, что очень важно отметить в рамках требований педагогики высшей школы, мог бы *по-своему* выстраивать освещение тех или иных аспектов содержания. И всё же можно утверждать, что изложение любых философских проблем должно быть *поликонтекстуальным*. Можно выделить и подчеркнуть наличие шести необходимых разворотов преподавания или, иными словами, шести аспектов, которые должны присутствовать при изложении любых тем курса: *всемирно-исторический; историко-философский; социокультурный; общественно-политический; активно-исследовательский (критический); обзор социогуманитарных проблем современности.*

Поясним сказанное. С нашей точки зрения, красивое изложение любой философ-

ской проблемы (даже если она сформулирована в Античности или в Средние века) должно включать в рассказ о ней несколько контекстов. *Всемирно-исторический* предполагает «размещение» проблемы на оси исторического времени и соответствующей региональной обстановки с учетом по мере необходимости, скажем, особенностей физико-географических, ландшафтных, климатических условий. Интереснейшие соображения в связи с такими «земными обстоятельствами» высказывала в своё время Н.И. Басовская [3]. Иными словами, в целях демонстрации данного контекста целесообразно использовать историческую географическую карту, которая позволяет указать фактуальное время и место действия данной «пьесы». *Историко-философский* контекст позволит познакомиться с «действующими лицами»: вспомнить предшественников, авторов и современников выдвинутой идеи, показать её восприятие в историческом интеллектуальном ракурсе, специфику дискуссий того времени. *Социокультурный* контекст – это демонстрация «вызовов» той или иной эпохи, связанных со спецификой «момента» происходящего, особенностями её культурных ресурсов. *Общественно-политический* контекст предполагает фокусировку внимания на повседневности социальной жизни, возможностях соответствующих социальных институтов, состоянии правящей элиты и «жизненного мира» обывателей.

Особого внимания требуют пятый и шестой аспекты содержания философского курса. Дело в том, что фактуально-историческое знание, которое предьявлялось в рамках четырёх перечисленных контекстов, представляет только часть дисциплинарной реальности. Это – фундамент, без которого невозможно развитие когнитивных навыков и личностных качеств студентов, но только фундамент.

Эффективное современное мышление определяется как критическое мышление. Критичность следует понимать как особую

практику, технику разбора и рассуждения (от греч. *κριτική τέχνη*). Развитие современного критического мышления – это формирование навыков разностороннего рассмотрения предмета, сопряжённого с возможностью (а порой и необходимостью) смены позиции анализа. Точно так же необходимо разбирать со студентами проблему «рамок» проводимой аналитики, демонстрируя таким образом, что искусство критического мышления – это ещё и искусство контекстуализации, т.е. определения исторической обусловленности изучаемого предмета, а также исходной позиции и границ собственного исследования. Таков *активно-исследовательский* (критический) аспект философского курса. Добавим к этому, что обучающийся в вузе специалист должен быть готов в будущем к работам междисциплинарного и трансдисциплинарного характера. Развитие навыков критического мышления через «философский тренинг» способно обеспечить подключение к трансдисциплинарному аналитическому тренду, необходимость которого убедительно продемонстрирована отечественными научными работами последних лет [4; 5], хотя в принципе он был задан ещё в начале 1970-х гг. [6].

И наконец – обращение к тому, что мы назвали выше *социогуманитарными проблемами современности*. Данный контекст предполагает принципиальный отказ от всякой историчности и демонстрацию того, что навыки философского анализа позволяют ориентироваться (по крайней мере, дают язык) в специфике «текущего момента». Идёт ли речь о справедливом устройстве государства, способе образования общих понятий, проблеме «первичных» и «вторичных» качеств и тому подобное – без «помощи» Платона и Аристотеля, средневековых номиналистов и реалистов, Локка, Демокрита и Декарта тут не обойтись.

Говоря о развитии гуманистического мировоззрения, столь необходимого в настоящее время, невозможно обойтись только изложением теорий морали и нравственности.

Эта проблематика всплывает и при знакомстве с традиционными проблемами гносеологии и философии науки. Жесткая институциональная связь вопросов теоретического содержания и социального содержания была достаточно ярко продемонстрирована ещё Т. Куном в его концепции научного сообщества [7]. Динамику ценностно-социальной детерминации познания, в том числе рационально-научного, в особенности в настоящее время, весьма содержательно проанализировал В.С. Степин [8]. В целом ряде его работ развита проблематика человекообразности в современной науке (далеко не только гуманитарной), сопряжённая с включением широкого спектра ценностей – не только научных, но и правовых, религиозных, общечеловеческих установок – в нормативную структуру исследования. Не последнее место в данной проблематике принадлежит и связи гуманитарно-ценностных вопросов с политическими в свете очевидного пересечения областей научных исследований и принятия политических решений в сфере, скажем, глобальных проблем, включая учёт антропологических факторов, негативных экологических эффектов, экономических кризисов, угроз терроризма и др. В настоящее время актуализируется множество вопросов ценностного характера, которые еще не так давно могли восприниматься как научно-фантастические выдумки. К примеру, возникает острый запрос на философское исследование такого феномена, как NBICs-конвергенция (технологическое слияние нано-, био-, информационных и когнитивных наук) [9; 10]. Современные технологии порождают целый комплекс неожиданных и зачастую неблагоприятных последствий. Это, в частности, проект создания «улучшенного человека» (трансгуманизм), киборгов и тому подобное. В связи с обсуждением таких казусов у студента непременно должно быть актуализировано критическое мышление, позволяющее чётко отделять научное содержание проблемы от псевдонаучных домыслов, реальность от утопий. Значение специали-

стов, обладающими навыками гуманитарной экспертизы (не обязательно философов), в различных областях современной социокультурной практики становится всё более и более существенным.

Если функционально сгруппировать аспекты курса философии, то можно заметить, что первый и второй – это методические аспекты, способствующие пониманию вопроса, как подходить к философским проблемам и концепциям; третий и четвёртый – социо-контекстуальные, позволяющие понять значение философских проблем для культуры и общества; пятый и шестой – прагматические, направленные на развитие познавательных навыков молодого человека, его адаптацию к контексту сложных вызовов современного мира. Сами же проблемы философии содержательно представлены разделами и их темами (о чём речь пойдет ниже). Предлагаемые здесь аспекты указывают на те стороны рассмотрения, которые значимы не только для усвоения философских знаний, но и для активного их осознания и интериоризации как ценностных ориентиров, необходимых для жизни в условиях нашего мира «текущей современности» (по выражению Зигмунта Баумана [11]) и «общества риска» (тезис Ульриха Бека [12]).

Выделенные аспекты и соответствующая им структура содержания разделов представляют собой удобное аналитическое допущение, которое не требует жёсткого прямого применения. Хотя границы аспектов выглядят довольно чёткими, между ними должны быть установлены тесные содержательные взаимосвязи.

Новый концепт:

пояснение тематических ориентиров

Обсудим теперь, каким же образом нам представляется выстраивание общеобразовательного курса философии в свете вышесказанного. Попробуем сформулировать наши соображения относительно преподавания такого курса для бакалавров, обучающихся по специальностям «Гуманитарные науки».

Предлагаемая нами программа ориентирована на современные требования к профессионалам в области социально-гуманитарного знания. Она принципиальным образом ориентирована на общекультурную подготовку, позволяющую выпускнику ориентироваться в ключевых вопросах философских дисциплин, применять полученные знания в междисциплинарных и трансдисциплинарных исследованиях, а также адаптировать аналитический инструментарий к анализируемым проблемам в соответствии с получаемыми навыками критического мышления. Лекционная часть дисциплины должна носить проблемный характер с обязательным включением элементов интерактивности. Семинарские занятия предполагают использование форм, максимально включающих студентов в интерактивный процесс взаимодействия и выработку навыков совместной проектной деятельности.

Философии принадлежит огромная роль в развитии личности – как в плане социализации, так и приобретения студентом опыта определения собственных познавательных позиций и освоения различных эвристических средств. В профессиональном направлении этому соответствует освоение научных фактов, мыслительных стратегий анализа, но важнее всего – опыт активного их применения, выработки самостоятельных средств анализа и аргументации, выбора их оснований.

Структура дисциплины, на наш взгляд, должна быть представлена в четырёх фундаментальных разделах:

- 1) Предмет философии как проблема. Многообразие современных философских практик;
- 2) Философия познания;
- 3) Проблема человека в философии (философская антропология);
- 4) Социальная философия.

Эффективное современное мышление следует понимать как особую практику, технику разбора и рассуждения; оно требует, как уже говорилось, умений разносторонне-

го рассмотрения предмета, предполагающего возможность (а порой и необходимость) смены позиции анализа. Речь идёт о том, чтобы готовить студента к развитию активно-исследовательских профессиональных качеств высокого уровня. Критический аспект позволяет сформировать у студента навыки целеполагания и проектной деятельности, которая необходима для приобретения исследовательских компетенций в собственной научной деятельности на уровне бакалавриата с дальнейшим вектором его совершенствования в магистратуре и аспирантуре. В связи с этим можно говорить о реализации *воспитательного значения философии в широком смысле слова*, состоящего в развитии критического мышления как необходимого свойства достоинства личности и гражданина, ответственного за развитие современного ему общества.

Базовыми для освоения учащимися дисциплины «Философия» являются знания, умения, способы деятельности и установки, полученные в учебных заведениях среднего и среднего специального образования в процессе изучения таких предметов, как «История», «Обществознание». Дисциплина «Философия» может быть предшествующей для дисциплин профессионального гуманитарного цикла, требующих методологической и мировоззренческой культуры. Учебный курс «Философия» также даёт базовые знания для дальнейшего обучения бакалавра в магистратуре и аспирантуре (в частности, при подготовке к вступительному экзамену по философии в аспирантуру, а также при изучении дисциплины кандидатского минимума «История и философия науки»).

Общая трудоёмкость дисциплины, на наш взгляд, составит не менее 6 зачетных единиц. Целью курса, повторимся, является развитие навыков самостоятельного активного анализа социально-гуманитарных проблем на основе критического мышления и выработка проблемно-аналитической позиции студента в исследованиях, проектировании, мировоззрении.

Принципиально новый акцент первого раздела – «Многообразие философских практик». Речь идёт о том, чтобы, отказавшись от привычного определения предмета философии или её «основного вопроса» (каков бы ни был предлагаемый преподавателем ответ), представить студенту совокупную картину многообразия современных философских течений. Конечно, необходимо набросать какую-то историческую картину возникновения философии в Античности, представить первые философские вопросы, характерные для древнегреческого мышления, – в частности, отделить «мудреца» от «философа», вспомнить метод Сократа («майевтику»), столь важный для демонстрации специфики философского рассуждения. Однако главный разворот состоит в том, чтобы фактически сразу, в первом разделе курса дать краткое представление об основных течениях современной философии, таких как *экзистенциализм, феноменология, герменевтика, прагматизм, неомарксизм, аналитическая традиция, религиозная философия*.

Практический преподавательский опыт показывает, что так поставленная задача только на первый взгляд представляется невыполнимой. Краткие экскурсы в основные течения современной философской мысли (а эти направления мы отобрали как наиболее значимые для XX столетия, как, можно сказать, квинтэссенцию философского опыта прошлого века) требуют, конечно, высокого педагогического мастерства. Однако вряд ли это более трудно, чем донести до молодого человека, далекого от философии, идеи Канта, Фихте или Гегеля. Можно смело утверждать, что «трансцендентальное единство апперцепции» или «инобытие Идеи» вряд ли всерьёз усваиваются нашим студенческим юношеством. А слова «экзистенциальный», «прагматический», «феноменологический», «герменевтический круг», «марксистский подход» и «аналитика» окружают молодого человека буквально со всех сторон – эти термины достаточно часто используют со-

временные масс-медиа. Молодые люди, конечно, сталкиваются с религией на каждом шагу, однако вовсе не представляют себе сути поисков религиозной философии, которая так успешно развивается в эпоху секулярности. Заметим также, что современные преподаватели в своём мировоззрении, скорее всего, относят себя к одному из названных направлений и вполне осознанно делали свой выбор среди предложенных XX веком позиций. Значимый педагогический результат этого раздела – освоение студентом минимального современного философского глоссария, а также знакомство с разнообразием философских практик. Более глубинное понимание идей каждого из этих направлений вполне возможно в самостоятельной работе (по мере интереса), ибо сегодняшний Интернет готов предоставить любую информацию, пояснить всё, что угодно, а также познакомить с персоналиями и необходимой литературой.

Раздел второй – «Философия познания». Главная его направленность – раскрытие неординарности вопросов, связанных с тем, как устроено человеческое знание и процесс его получения. Для студентов, обучающихся по специальностям гуманитарной направленности, должен быть сделан акцент на специфике гуманитарных наук, в которых проблема объективности анализа, «теоретическая нагруженность» фактов выглядит не так, как в естественных науках. Предварительное знакомство, даже беглое, с тематикой экзистенциализма, феноменологии, герменевтики здесь не оценимо. Вместе с тем проблема обоснования научной теории и её эмпирической проверки сохраняется, а также предполагается знакомство с проблемами методологии, в особенности с современными представлениями о научной истине. Важно, чтобы студенты были знакомы не только с корреспондентской теорией, трудности которой на сегодняшний день активно обсуждаются философским сообществом. Прагматическая и когерентная теории истины должны быть также изложены, и мы

не должны настаивать на том, что «соответствие знаний действительности» – единственно возможная позиция. Стыдливое умолчание о том, что корреспондентская теория истины не является бесспорно доказанной и единственно верной – один из досадных пережитков прежней идеологизации нашего гуманитарного образования, который хорошо виден при сравнении с программами обучения в зарубежных вузах.

Чрезвычайно важная часть раздела – логика и теория аргументации. Совершенно необходимо, чтобы студент знал, понимал и активно использовал в практике своего рассуждения фундаментальные логические правила: знал, что такое объём и содержание понятия, строение умозаключения, модальность высказывания, имел представление о правилах дедуктивного и индуктивного вывода. Опыт преподавателей говорит о том, что студент, не овладевший элементарными логическими операциями, подобен в своих рассуждениях тому незадачливому графоману, который пишет и пишет, не ведая о правилах грамматики, и страшно удивляется, когда узнаёт, что таковые имеются, а несоблюдение их дисквалифицирует даже самую оригинальную и смелую идею.

Третий раздел посвящен философскому учению о человеке, т.е. знакомству с ответами на вопрос «Что такое человек?» в специфически философском ракурсе. Иначе говоря, необходимо раскрыть рассмотрение проблемы человека в философской антропологии в сопоставлении с её трактовкой в психологии, социологии, этнографии, медико-биологических науках. Сюда же целесообразно поместить такие вопросы, как проблема свободы (включая её объективные и субъективные предпосылки), неизбежность аксиологии (имея в виду не только религиозные, этические, но и эстетические ценности). Особое внимание, следуя сформулированным выше общим установкам, можно и нужно уделить проблемам современности, где на первый план выходит тема NBICs-конвергенции и порождаемой в связи с этим движением транс-

гуманизма [13; 14], а также своеобразие современной социокультурной ситуации, где столь остро был поднят вопрос о разработке биоэтики [15; 16] и возникла перспектива «постчеловеческого будущего», как это представлено в работах Фрэнсиса Фукуямы [17].

Четвертый раздел – «Социальная философия», тематика которого связана с рассмотрением животрепещущих проблем нашего социального окружения, следовательно, и нашей повседневности. Здесь сохраняются традиционные вопросы: генезис государства, семьи и частной собственности, иных социальных институтов, властных отношений и тому подобное. Невозможно обойти молчанием вопросы философии истории; иначе говоря, следует представить основные модели исторического процесса, как они сложились в связи с развитием гражданской истории в XIX–XX вв. («циклическое время», «линейная модель» прогресса, «формационная модель», идея «цивилизаций» и её своеобразие). Следует рассмотреть вкратце такие темы, как «культура», «политика» и «право», акцентируя внимание на анализе именно философских аспектов этих феноменов и демонстрируя как непреложность их существования, так и относительность их конкретного содержания. И, конечно, целесообразно обсудить современную ситуацию – коснуться таких вопросов, как своеобразие техногенной цивилизации, концепций «индустриального» и «постиндустриального общества», проблем глобализации и толерантности, эффекта «восстания масс», по выражению Ортеги-и-Гассета [18], а также тесно связанных с этим концепций «массового сознания» Густава Лебона [19] и Сержа Московичи [20]. По опыту известно, что именно приближение к современности в наибольшей мере активизирует внимание студенческой молодёжи, вызывает неподдельный интерес.

Вместо заключения

Хотелось бы подчеркнуть, что всё сказанное выше – это предложение для препода-

давательского сообщества, ведь запрос на коренное изменение самого подхода к построению базового учебного курса «Философия» давно ощущается и обсуждается в кулуарах педагогических собраний и при личных встречах. Речь идёт о том, что называют «вызовом времени». Готовы ли мы, преподаватели, принять этот вызов – вот в чём коренной вопрос.

В свете сделанных замечаний нужно подчеркнуть, что необходимость трансформации базового курса философии подталкивает, в свою очередь, к некоторым изменениям контекста преподавания данного курса. Коль скоро в репрезентации этой дисциплины появляются новые доминанты, обусловленные не только смещением содержательных акцентов, но и переопределением целей (в частности, развитие критического мышления), возникает потребность в обсуждении вопроса о разработке программ дополнительного образования (переподготовки) специалистов, занимающихся преподаванием философии. Заметим, что такая мера могла бы способствовать закрытию ещё одной бреши в философском образовании: мы хорошо знаем, что выпускник-философ в дальнейшем может претендовать на преподавательскую работу, однако не секрет, что его багаж знаний, умений и навыков оказывается связанным скорее с исследовательской, нежели педагогической работой. Также надо упомянуть о том, что предлагаемая реконцептуализация базового курса философии в определённой мере предполагает и перефокусировку компетенций выпускника, что в конечном счёте потребует соответствующих частичных корректировок (ФГОС3++).

Подчеркнём, что мы отнюдь не отказываемся от традиционных тем курса, мы предлагаем изменить сам подход, сам концепт философского курса для бакалавров, обучающихся по специальностям области «Гуманитарные науки». Вряд ли кто-то уже сейчас готов в полной мере начать преподавание в свете новых установок. Впереди – тщательная, вдумчивая, систематическая разработка

«Рабочей программы дисциплины», предусматривающая вариабельность изложения основных тем в соответствии с профилем вуза и конкретного факультета. Идеально было бы попытаться написать учебник в соответствии с новым концептом и составить хрестоматию изучаемых текстов. Очевидно, что изложение должно быть живым и популярным, но не тривиальным, что весьма непросто для реализации. Следует также учитывать, что всякий базовый курс – это навигация, а не жёстко выстроенная система отточенных временем знаний и представлений.

И мы крайне заинтересованы в замечаниях, уточнениях, пожеланиях тех, кто искренне желает делать свою работу хорошо, открывая молодым людям путь в мир философских проблем.

Благодарности:

Работа выполнена в рамках госзадания, проект № 27.4310.2017/НМ.

Литература

1. Розов М.А. Чего мы ждем от философии? (Заметки старого преподавателя) // Высшее образование в России. 2010. № 8–9. С. 20–29.
2. Брызгалова Е.В. Философия образования в контексте традиций и инноваций // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. Вып. 4. М.: ИФРАН, 2010. С. 3–18.
3. Басовская Н.И. Природно-географический фактор в истории // Вестник РГГУ. 1996. № 3. С. 35–43.
4. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / Под ред. В.Бажанова, Р.Шольца. М.: Навигатор, 2015. 564 с.
5. Ивахненко Е.Н. Трансдисциплинарность в действии // Философские науки. 2015. № 12. С. 134–135.
6. L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche / Ed. by Léo Apostel, Guy Berger, Asa Briggs et al. Paris: Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Organisation de Coopération et de développement économique, 1972. 334 p.
7. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И. Налётова. М.: АСТ, 2015. 320 с.

8. Степин В.С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18–25.
9. Прайд В., Медведев Д.А. Феномен NBIC-конвергенции: реальность и ожидания // Философские науки. 2008. № 1. С. 97–117.
10. Глобальное будущее. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / Под. ред. Д.И. Дубровского. М.: МБА, 2013. 272 с.
11. Бауман З. Текучая современность. СПб: Питер, 2008. 240 с.
12. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
13. Полякова О.В. Трансгуманистическое движение как социокультурный феномен // Вестник РГГУ. 2012. № 17. С. 189–198.
14. Полякова О.В. Социальные практики российского трансгуманизма // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 154–161.
15. Юдин Б.Г. Мораль, биология, право // Вестник РАН. 2001. Т. 71. № 9. С. 775–783.
16. Юдин Б.Г. Социальная справедливость как проблема биоэтики // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 2. С. 115–117.
17. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее, последствия биотехнологической революции. М., 2008. 349 с.
18. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М.: АСТ: Ермак, 2005. 269 с.
19. Лебон Г. Психология народов и масс. М.: Академический проект, 2012. 239 с.
20. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс. М.: Академический проект, 2011. 395 с.

Статья поступила в редакцию 26.08.17.

С доработки 03.09.17.

Принята к публикации 10.09.17.

«PHILOSOPHY» AS AN EDUCATIONAL COURSE: THE CHANGE OF THE CONCEPT

Vladislav M. KARELIN – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: phizika@mail.ru

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: cap-cap@inbox.ru

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Address: 6, Miusskaya sq., Moscow, 125993, Russian Federation

Irina N. GRIFTSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., the Head of the Department of Philosophy, e-mail: grif811k@yandex.ru

Institute for Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University

Address: 1/1, Malaya Pirogovskaya, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problem of the change of conceptual grounds of teaching the educational course of philosophy. The thematic waymarks we offer have been developed as a part of the Government Contract Project for the layout of the according conception of the course and the indicative working program of the discipline for undergraduate students of non-philosophical humanitarian specialties.

Keywords: philosophy as an educational course, baccalaureate, elementary philosophy course, teaching philosophy, philosophy course content, branches of philosophy course

Cite as: Karelin, V.M., Kuznetsova, N.I., Grifitsova, I.N. (2017). [«Philosophy» as an Educational Course: the Change of the Concept]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 64–74. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Rozov, M.A. (2010). [What Are We Waiting for from Philosophy? (The Notes of an Elder Teacher)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8–9, pp. 20–29. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bryzgalina, E.V. (2010). [Philosophy of Education in the Context of Traditions and Innovations]. In: *Chelovek vchera i segodnya: mezhdistsyplinarnye issledovania* [Human Then and Now: Interdisciplinary Studies]. Issue 4. Moscow: IPHRAS Publ., pp. 3–18. (In Russ.)

3. Basovskaya, N.I. (1996). [The Natural-Geographical Factor in History]. *Vestnik RGGU = RSUH Bulletin*. No. 3, pp. 35-43. (In Russ.)
4. Bazhanov, V., Sholz, R.(Eds) (2015). *Transdistsiplinarnost' v filosofii i nauke: podkbody, problemy, perspektivy* [Transdisciplinarity in Philosophy and Science: Problems, Approaches, Prospects]. Moscow: Navigator Publ. 564 p. (In Russ.)
5. Ivakhnenko, E.N. (2015). [Transdisciplinarity in Action]. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences*. No. 12, pp. 134-135. (In Russ., abstract in Eng.)
6. L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherché. (1972). Eds: Léo Apostel, Guy Berger, Asa Briggs et al. Paris: Centre pour la Recherché et l'Innovation dans l'Enseignement, Organisation de Coopération et de développement économique.
7. Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
8. Styopin, V.S. (2012). [Scientific Rationality in the Technogenic Culture: Types and Historical Evolution]. *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*. No. 5, pp. 18-25. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Prayd, V., Medvedev, D.A. (2008). [Phenomenon of NBIC-Convergence: Reality and Expectations]. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences*. No. 1, pp. 97–117. (In Russ.)
10. Dubrovsky, D.I. (Ed). *Global' noe budushchee. Konvergentnye tekhnologii (NBICS) i transgumanisticheskaya evolyutsiya* [The Global Future. Convergent Technologies (NBICs) and Transhumanist Evolution] (2013). Moscow: MBA Publ. 272 p. (In Russ.)
11. Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press. 228 p.
12. Beck, U. (1992). *Risk Society, Towards a New Modernity*. SAGE Publications, Ltd. 260 p.
13. Polyakova, O.V. (2012). [The Transhumanity Movement as a Social-Cultural Phenomenon]. *Vestnik RGGU = RSUH Bulletin*. No. 17, pp. 189-198. (In Russ.)
14. Polyakova, O.V. (2015). [Transhumanism in Russia: Social Activities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 154-161. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Yudin, B.G. (2001). [Morality, Biology, Law]. *Vestnik RAN = RAS Bulletin*. Vol. 71. No. 9, pp. 775-783. (In Russ.)
16. Yudin, B.G. (2006). [Social Fairness as a Problem of Bioethics]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill]. No. 2, pp. 115-117. (In Russ.)
17. Fukuyama, F. (2003). *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*. USA; Peador, 272 p.
18. Ortega y Gasset, J. (1932). *The Revolt of the Masses*. N.Y., L.: W.W. Norton & Company. 269 p.
19. Le Bon, G. (1898). *The Psychology of Peoples*. N.Y. The Macmillan Co.
20. Moscovici, S. (1985). *The Age of the Crowd. A Historical Treatise on Mass Psychology*. Cambridge; New York: Cambridge University Press; Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. 408 p.

Acknowledgements.

This work is supported by the Government Contract Project, No 27.4310.2017/NM.

The paper was submitted 26.08.17.

Received after reworking 03.09.17.

Accepted for publication 10.09.17.