



DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2022.1.5>

UDC 101.1+371.31
LBC 87+74.58



Submitted: 20.02.2022
Accepted: 15.04.2022

**PHILOSOPHY IN A MODERN UNIVERSITY:
PROBLEMS OF TEACHING METHODOLOGY AND PROSPECTS
IN THE CONTEXT OF A NEW EDUCATION MODEL “2+2+2”**

Svetlana E. Kryuchkova

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Sergey A. Khrapov

Astrakhan State University, Astrakhan, Russian Federation

Abstract. The change in the status of philosophy in a modern university forces a critical review of the existing practices of its teaching and sets the task of finding modern and more effective ways of mastering philosophical thought. It is shown that their development should be preceded by a new formulation of the question of the mission of the modern university and the goals that society sets before it, in the form of requirements for its graduates from the main social actors – the state, business and civil society. The article highlights and discusses the main strategies for teaching philosophy in Russian universities, their advantages and disadvantages. It is shown that the most productive strategy that contributes to the emergence of a desire among future specialists to analyze social phenomena not only on the basis of personal life experience, today is a problem-oriented strategy, which initially involves a debatable discussion of philosophical problems. An analysis of the existing teaching practices shows that, despite the fundamental differences, all of them somehow face similar methodological difficulties, which many see as the way to overcome them in the search for a new “systematic”. Without addressing questions about the fundamental possibility of its creation, the article substantiates the need to reach conventions on what a university course of philosophy should include in a mandatory plan for non-philosophical specialties, and to build its matrix structure on this basis. In search of a “new universality” and taking into account the expectations of modern students from philosophy, a practical approach should become the key in building the course program today. This approach makes it possible to outline the general architectonics of a university philosophy course aimed at developing critical thinking in the context of the transformation of higher education in accordance with the 2+2+2 model. The new logic of the organization of the bachelor’s degree, which is based on the idea of delayed choice and conscious self-determination of students, will make it possible to solve the problem of developing critical thinking much more successfully. Setting the formation of critical thinking as a key goal of teaching philosophy can fulfill the role of the desired systematizing factor.

Key words: university philosophy, upbringing, training, knowledge-based approach, philosophy teaching strategies, critical thinking, education model “2+2+2”.

Citation. Kryuchkova S.E., Khrapov S.A. Philosophy in a Modern University: Problems of Teaching Methodology and Prospects in the Context of a New Education Model “2+2+2”. *Logos et Praxis*, 2022, vol. 21, no. 1, pp. 43-53. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2022.1.5>

**ФИЛОСОФИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ:
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ
В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «2+2+2»****Светлана Евгеньевна Крючкова**

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация

Сергей Александрович Храпов

Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Российская Федерация

Аннотация. Изменение статуса философии в современном университете заставляет критически пересмотреть имеющиеся практики ее преподавания и ставит задачу нахождения современных и более эффективных способов освоения философской мысли. Показано, что их выработке должна предшествовать новая постановка вопроса о миссии современного университета и тех целях, которые перед ним ставит общество в виде требований к его выпускникам со стороны основных социальных субъектов – государства, бизнеса и гражданского общества. В статье выделены и рассматриваются основные стратегии преподавания философии в отечественных университетах, их преимущества и недостатки. Показано, что наиболее продуктивной стратегией, способствующей появлению у будущих специалистов стремления к анализу социальных явлений не только на основе личного жизненного опыта, сегодня является проблемно-ориентированная стратегия, которая изначально предполагает дискуссионное обсуждение философских проблем. Анализ существующих практик преподавания показывает, что, несмотря на принципиальные различия, многие из них обнаруживают трудности методологического характера, преодоление которых видится на путях поиска новой «системности». Не затрагивая вопросы о принципиальной возможности ее создания, в статье обосновывается необходимость достижения конвенций относительно того, что должен включать в себя в обязательном плане университетский курс философии для нефилософских специальностей, и построения на этой основе его матричной структуры. В поисках «новой универсальности» и с учетом ожиданий современных студентов от философии ключевым при построении программы курса сегодня должен стать практический подход. Этот подход позволяет наметить общую архитектуру университетского курса философии, нацеленного на формирование критического мышления в условиях трансформации высшего образования в соответствии с моделью «2+2+2». Новая логика устройства бакалавриата, в основу которой положена идея отложенного выбора и сознательного самоопределения студентов, позволит гораздо успешнее решать задачу по развитию критического мышления. Установка на формирование критического мышления в качестве ключевой цели преподавания философии может выполнить роль искомого систематизирующего фактора.

Ключевые слова: университетская философия, воспитание, обучение, «знаниевый» подход, стратегии преподавания философии, критическое мышление, образовательная модель «2+2+2».

Цитирование. Крючкова С. Е., Храпов С. А. Философия в современном университете: проблемы методики преподавания и перспективы в условиях новой образовательной модели «2+2+2» // *Logos et Praxis*. – 2022. – Т. 21, № 1. – С. 43–53. – DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2022.1.5>

Историческая институционализация философии в университете в свое время вызвала к жизни актуальную и в наши дни проблему: как сочетать в процессе преподавания два дисциплинарно автономных направления – философию, понимаемую как любовь к мудрости, то есть ту, которую Лейбниц называл «*philosophia perennis*» (вечная философия), и университетскую философию как учебный курс, задача которого – образовывать молодые умы.

Проблема содержания и структуры вузовского курса философии – предмет постоянных дискуссий в отечественном профессиональном сообществе последних десятилетий. Необходимость ее новой постановки обусловлена целым рядом причин. Во-первых, глобальными изменениями в системе образования, происходящими сегодня во всех развитых странах мира, в результате которых классический европейский университет гумболь-

дтовского типа с его гуманистическими практиками, нацеленными на развитие личности учащихся, ныне «лежит в руинах» [Ридингс 2010, 93]. В прежнем своем виде он оказался неспособным решать новые задачи, обусловленные необходимостью учета потребностей основных социальных субъектов, заключающиеся в том, чтобы «изучать и упражняться во всем, что необходимо для трудовой и профессиональной деятельности» [Ясперс 2006, 31]. Во-вторых, характерным для всего мирового образования падением интереса к гуманитарным наукам в целом со стороны студентов при выборе будущей профессии [Эпштейн 2019, 12–14] и в частности невостребованностью философии, традиционно занимающейся исследованиями «отвлеченных начал» и не желающей высказываться о злободневных социальных проблемах [Рожкова, Рошин 2021]. В-третьих, отсутствием консенсуса среди членов отечественного профессионального сообщества по вопросу о том, какую философию преподавать сегодняшним студентам, о чем свидетельствуют их споры о месте философии в культуре постмодерна и о том, может ли в принципе быть *современной* подлинная философия, являющаяся «несвоевременной по сути» (М. Хайдеггер), так как ее предмет – не только сущее, но и должное. И наконец, необходимостью выяснения причин неудовлетворительного состояния с ее преподаванием, которое (при всей имеющейся сегодня свободе выбора) вызывает чувство тревоги у заинтересованных лиц. Ведь несмотря на то что *университетская философия* является обязательной дисциплиной для всех направлений высшего образования, сегодня нет не только ее более или менее целостного образа, но и конвенций по поводу того, что данный курс должен включать в обязательном плане. Последнее, возможно, является одной из причин того, что сегодня, когда право на собственные образовательные стандарты получили более 50 ведущих университетов нашей страны (хотя реализовали его только 15), некоторые исключили философию из числа обязательных, сделав ее дисциплиной по выбору. И с этой тенденцией понижения статуса философии в вузе нельзя не считаться.

Цель данной статьи – не только провести анализ основных стратегий преподавания

философии в университете, но и обосновать необходимость использования практического подхода к решению задачи определения «матричной структуры» учебного курса и ключевых аспектов его содержания.

В качестве источников будут использованы соответствующие данной тематике научные публикации, кейс-стади представителей профессионального преподавательского сообщества, описывающих свой опыт преподавания, структуру и содержание лекционных курсов по философии.

«Культурное образование» или «варварство специализации»?

В поисках ответа на данный вопрос необходимо обратиться к некоторым истокам, в частности, к упомянутой оппозиции *«вечная философия – университетская философия»*, анализ которой в XX в. осуществляется в контексте дихотомии «культурное образование» (Х. Ортега-и-Гассет) или «варварство специализации» (А. Адлер), возвращающей нас к известной дискуссии о миссии университета: *воспитание* критически мыслящей и гуманистически ориентированной личности или *научение*, позволяющее решить проблему подготовки современного специалиста с определенным набором компетенций через получение специальных знаний и умений, необходимых для будущей профессии, с одной стороны, и обладающих навыками общения, позволяющими «вписаться» в соответствующее сообщество, с другой.

Противопоставление «культурного образования», которое имеет иные цели, чем прямая выгода, и утилитаризма можно найти уже в античности: с одной стороны, Сократ («вращивание души» в любви к добродетели) и Аристотель (воспитание способности критического суждения), а с другой – прагматика образовательного идеала софистов, ориентированного на жизненный успех в конкретной сфере (риторике). Сегодня оно выглядит как выбор между «полезным» знанием, являющимся частью, к примеру, технического мастерства или искусства управления, и «бесполезным», самоценность которого в формировании гуманистического мировоззрения. Однако на самом деле эти позиции не противоре-

чат друг другу, так как передача знаний о сущности окружающего мира имплицитно включает в себя и воспитательный компонент.

Ответ на вопрос: остается ли сегодня образование общественным благом, ориентированным на развитие личности и институтов гражданского общества, или оно с помощью новых образовательных технологий и стандартов обучения окончательно стало на путь превращения в новую отрасль экономики («знаний»), цель которой – предоставление образовательно-просветительских услуг, лежит в основе понимания миссии современного университета в целом и места в нем гуманитарных дисциплин. Если университет из места критического мышления и «духовного кормления» становится лишь местом получения «образовательных услуг», то есть активным участником академического рынка, то проблема университетского образования низводится до вопроса об источнике его финансирования и субъектах ответственности за развитие сферы высшего образования (государство или рыночный механизм спроса и предложения). Это становится особенно ясным в период экономических кризисов, когда вузы не могут рассчитывать на внутреннюю оптимизацию, а «невидимая рука» рынка нуждается во вполне видимой руке государства, например, в виде увеличения расходов на обучение одного студента в вузе. И если главным становится государственный заказ, то он непременно сопровождается рядом условий. Поэтому к выпускнику вуза в первую очередь предъявляются функциональные требования как к специалисту-профессионалу, и лишь потом – нефункциональные, соответствующие определенным общественным ожиданиям. Что же касается соответствия некоторому гуманистическому антропологическому идеалу, то такая задача не ставится по многим причинам, в том числе и из-за неясности его содержания. Выработка такого современного идеала – задача философии, которая у общества «в большом долгу». Вместо него в профессиональном сообществе активно обсуждаются многие другие вопросы, к примеру, проблема взаимосвязи доступности и качества образования и т. п.

Узкоспециализированная ориентация на профессиональную компетентность порождает

санкционированный государством жесткий контроль за программами и содержанием лекционных курсов, необходимый, по мнению управленцев от образования, для поддержания минимально приемлемого качественного уровня подготовки специалистов в условиях неслыханной массовизации высшего образования. Такой формальный контроль неизбежно ведет к соответствующим ответным действиям преподавателей, составляющих по требуемому шаблону свои программы, которых затем они часто не придерживаются в реальном учебном процессе. Как следствие, *университетская философия* в этих условиях предстает как некий набор знаний (хотя и особого рода), предназначенный, судя по предлагаемым формулировкам компетенций, «для общего развития».

Чтобы выйти из рассматриваемой оппозиции, необходимо предварительно дать ответ еще на один принципиальный вопрос: а какой выпускник нужен не только государству как социальному субъекту, но и другим экономическим и политическим институтам современного общества, формирующим (по-разному) социальный заказ к системе высшего образования, например, институтам гражданского общества или бизнесу. Последний, определяющий перспективы значительного числа выпускников на рынке труда, как известно, часто вынужден «дообучать» выпускников вузов, специализируя их в нужном направлении. Крупные частные компании, не желающие заводить для этого отдельные подразделения, используют практику целевых инвестиций в университет. При недостатке государственного финансирования университеты идут на такое сотрудничество, несмотря на опасность стать заложниками «академического капитализма», так как ориентация на обслуживание интересов бизнеса противоречит целевым установкам университета как социального института. Вместе с тем подготовка выпускников, которые найдут свое место на рынке труда (а это ныне считается одним из важных индикаторов качества обучения) – вклад университета в общественное благо, что ведет к необходимости установления баланса в социальном взаимодействии между эгоистическими устремлениями разных социальных субъектов, интересами государства и интересами общества в целом.

Вопрос о социальной востребованности выпускников в классическом университете с его собственными ценностями, ориентированными на сохранение культурной традиции и воспитание «совершенного человека» (В. Гумбольдт), не ставился. Поэтому университет лишь изредка оглядывался на государственный интерес и социальный запрос. Но сегодня ситуация совершенно иная: университет должен учитывать специфику и потребительскую ориентацию современного общества [Храпов 2009]. В высшей школе правит социальный заказ. Вместе с тем задача воспитания не исчезла совсем. Однако нельзя не видеть, что глобальное развитие новых информационных технологий трансформирует не только обучение, но и ведет к пересмотру привычных оценок [Крючкова, Меликов, Храпов 2018]. Так выбор в качестве безусловно приоритетной ценности воспитания личности с набором определенных качеств, реализуемого путем трансляции культурных образцов и норм, в случае противопоставления его профессионализму (например, будущего врача или инженера), объективно может выступать как «потрафление тому, что в условиях, когда мы и так уже ничего не знаем и не умеем делать, нам говорят, что это необязательно, надо быть вроде только хорошим человеком. Но ведь надо быть и знающим, компетентным специалистом» [Долженко 1995, 18]. Однако при выборе второй, сугубо профессиональной подготовки, позволяющей выпускнику быть востребованным на рынке труда, тоже есть опасности: готовя специалиста через прошлое к настоящему, можно сделать его неготовым к будущему, ведь конкретное знание быстро устаревает, также как и некоторые специальности, по которым сегодня идет обучение.

Хотя «знаниевый подход» сегодня и доминирует, это не значит, что это более легкий путь для обучающихся. Ведь помимо вышеописанной опасности он чреват возможностью разочарования даже для прагматично ориентированного студента, так как ориентирует на усвоение знаний, которые часто представлены весьма большим количеством учебного материала по специальности и которые невозможно усвоить чисто механическим путем. Поэтому студент часто вынужден искать ориентиры сам, а для этого требуется умение

выделять самое существенное, что предполагает, как минимум, понимание и оценку информации, свойственные критическому мышлению, которое помогает выработать, в частности, и изучение философии.

Но есть и более серьезные социальные издержки сложившегося состояния вещей в университетской подготовке: нельзя сбрасывать со счетов и разочарование в учебе молодых людей, ведь «обретение себя» – одна из надежд, с которой мотивированный студент приходит сегодня в университет [Щеглова, Корешкова, Паршина 2019, 267]. Безусловно, обретение своей идентичности происходит, в первую очередь, через самовоспитание и только затем – через живую коммуникацию с преподавателями и сокурсниками. Однако и изучение философии может быть весьма полезным в этом деле. Конечно, это предполагает, что учебный курс не будет представлен в виде набора быстро забывающихся знаний, необходимых лишь для сдачи экзамена по философии, а будет опираться на методологию, способствующую формированию аналитических и критических компетенций, помогать в деле выработки личностных смыслов. Но может ли современная университетская философия в том виде, в каком она сегодня преподается, выполнить эту функцию?

Какой сегодня должна быть университетская философия?

Вечная философия обычно позиционирует себя как пространство «критического мышления», сопряженного с идеей мудрости, как некий способ воспитания «цельного, безупречного человека» (К. Ясперс). Соответствует ли собственным декларациям современная философия, увлеченная анализом философских текстов прошлого и созданием новых, в которых порой на «разные лады комбинируются кое-какие раньше найденные понятия, и таким образом как бы возводятся карточные домики; но ничего нового и настоящего мир через это не получает» [Шопенгауэр 2001, 116]. Как результат – отстранение от происходящего, потеря интереса к критическому анализу реалий социальной жизни, отказ от обсуждения насущных жизненных проблем современного человека.

Если классическая философия часто была критично настроенной по отношению к обществу, то нынешнюю справедливо обвиняют в том, что она утратила способность быть «клиницистом цивилизации» (М. Фуко), и даже перестала быть «местоблюстителем и интерпретатором» истины (Ю. Хабермас). Ее упрекают и в том, что она не выдвигает сколь-нибудь новых идей и занимает позицию стороннего наблюдателя. Все это одновременно вызывает недоверие и к *университетской философии*, законно подозреваемой по этой причине в неспособности помогать в деле адаптации молодых людей к нынешней социальной реальности, развитию у них определенных мировоззренческих и гражданских позиций. Ситуацию не меняет деятельность небольшой группы современных мыслителей, которые искренне тревожатся по поводу падения престижа философии, увязывая его с общим кризисом идеалов в эпоху техногенной потребительской цивилизации. Они по мере сил стараются критически откликаться на запросы общества, но их голоса практически не слышны в публичном пространстве.

Университетская философия сегодня существует в парадигме «знаниевого» подхода. Она преподается как совокупность выверенных положений, как *система* знаний о предмете философии, ее основных категориях и принципах, направлениях и творческих биографиях великих мыслителей, строивших в свое время различные и чаще всего некомплементарные «возможные миры» философии, сбивающие с толку своей многоликостью молодых людей, только приступающих к ее изучению. Так обычно бывает, когда курс философии полностью представлен как история философских идей от возникновения до сегодняшних дней. Такая ретроспективная *историко-философская стратегия* преподавания дисциплины на сегодня является самой распространенной. Ее несомненная ценность – в формировании философского кругозора и эрудиции у обучающихся. Конечно, философия нуждается в своей истории как в «вечном настоящем», однако внешняя ориентировка в ней не заменяет необходимости освоения современного типа философствования, соответствующего происходящим социально-технологическим трансформациям. Эта стратегия не

нацелена на развитие критического способа мышления, а также не предполагает практического использования полученных знаний.

В ряду причин, подталкивающих преподавателя к выбору данной стратегии, есть не только объективные (количество часов), но и субъективные. Так, к примеру, опасаясь, с одной стороны, обвинений в традиционализме (если курс полностью представлен философской классикой), и с другой – в инноватизме (если налицо излишнее увлечение новоявленными модными теориями), преподаватели часто используют универсалистскую установку с ее неизбежной «линеаризацией» историко-философского процесса, избегая тем самым упреков в субъективизме и даже «вкусовщине».

В итоге курс строится в духе обзорной интеллектуальной экскурсии, в ходе которой преподаватель бегло знакомит учащихся лишь с самыми известными философскими учениями, при этом неизбежно «предельно упрощая и схематизируя их содержание, отбрасывая многочисленные различные их истолкования в истории философской мысли, игнорируя реальный факт непонимания многих смыслов философских представлений и понятий» [Розин 2013, 58]. В результате вместо более или менее целостного представления о мире и человеке, различных практиках мышления молодые люди получают «квази-мировоззренческие суррогаты» или просто «отрывки из обрывков». В этом случае ожидать перехода от обыденного оценочного индивидуального мировоззрения, доминирующего сегодня в студенческой среде, к *пониманию* философских проблем и их значимости для становления личности не приходится.

Гораздо реже используется другая (весьма специфическая) стратегии построения курса философии, когда приоритетной выбирается одна проблема или школа, через призму которой рассматривается все остальное. Такая *«моноориентированная стратегия»* – не обязательно следствие понимания философии как возможности индивидуальной мировоззренческой практики или эклектической «отсебятины», выдаваемой за оригинальную философскую концепцию (хотя бывает и такое), здесь возможны разные причины, в том числе и профессиональные. Они

могут быть связаны с предметной областью, в которой ведет свою исследовательскую деятельность преподаватель, или же с недостатком педагогического опыта, также нельзя сбрасывать со счетов и идеологические предпочтения. Однако чаще всего для выбора данной стратегии бывают «внешние» обстоятельства, связанные с профилем вуза и установкой на адаптацию философского знания к предметной сфере или специфике будущей деятельности его выпускников.

Наиболее продуктивной стратегией, способной принести настоящую пользу будущим специалистам и способствовать появлению у них стремления к анализу социальных явлений не только на основе личного жизненного опыта, сегодня является **проблемно-ориентированная стратегия**, которая изначально предполагает *обсуждение* философских проблем, то есть переход в пространство дискуссий. Она делает акцент не на запоминание, а на активно-деятельностное освоение и применение знаний в контексте современных идей. Использование этой стратегии «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 о себе заявляют не как «факты», требующие знания и узнавания, а как «проблемы», требующие понимания и анализа» [Карелин, Кузнецова, Грифцова 2017, 65].

Однако и в случае с проблемно-ориентированной стратегией возникает целый ряд трудностей различного порядка. Очевидно, что нужно сегодня преподавать современный тип философии. Современная же философия в условиях трансформации социального и информационного пространства и способов познания носит принципиально плюралистический характер. Плюрализм считается нормой для философствования, однако в учебном процессе такая установка «не достигает того, что должно быть достигнуто и что является *изучением науки*» [Гегель 1970, 421], а именно, сколь-нибудь целостного представления о предмете. При этом возникает сугубо практический вопрос: как вузовскому преподавателю в условиях существования различных решений «вечных проблем» реализовать плю-

ралистическую установку в учебном процессе? Этот вопрос неизбежен в условиях небольшого количества часов, выделяемых на философию, а значит, предполагает необходимость селекции наиболее значимых (с точки зрения преподавателя) парадигм философствования, имен, времен и текстов. И соответственно, возникает проблема критериев выбора материала для изучения, т.к. «видение» наиболее важного у разных преподавателей весьма отличается. Так, например, известный отечественный философ Ф.И. Гиренок считает, что из мировой философии достаточно выбрать 6–7 мыслителей, чьи работы надо читать и разбирать на семинарах. Его выбор таков: Лао-цзы, Платон («Законы», «Государство», «Пир», «Федр» и «Парменид»), Декарт («тексты, в которых анализируются две модели: «человек – единое существо» и «человек – пловец в лодке») [Гиренок 2021, 239], Кант («Критика практического разума»), Гуссерль («Трансцендентальная философия и европейское человечество»), Фуко («История безумия в классическую эпоху»), и Флоренский («Философия культа») [Гиренок 2021, 239].

Другой известный философ В.М. Розин, исходя из установок на контекстуальность и рефлексивность, так описывает содержание своего курса лекций: «Выбираются четыре базисных философских произведения: “Пир” Платона, “О душе” Аристотеля, “Исповедь” Св. Августина, “Вопрос о технике” М. Хайдеггера. Каждое произведение прочитывается дома студентами. На лекции эти произведения “проблематизируются”» [Розин 2013, 62]. Затем на семинарах преподаватель обсуждает со студентами трудные и непонятные места, проводит культурно-историческую реконструкцию данных произведений, выявляя методологию и мироощущение их авторов, решая задачу не только их понимания, но и преследуя более глобальную цель – войти в реальность философии. Делается это с ориентацией на современную ситуацию в философии. При этом В.М. Розин подчеркивает, что он игнорирует «стандарты по философии, как закрывающие возможность приобщиться к ней» [Розин 2013, 64], хотя понимает, что студентам придется сдавать экзамен. Сдадут ли они его, если принимать будет не лектор или не только лектор, это вопрос.

Последнее обстоятельство и приведенные примеры весьма различающихся «видений» содержания курса философии, на наш взгляд, говорят о том, что отечественное профессиональное сообщество в долгу и перед *университетской философией*. Выход из данной ситуации многим видится на путях поиска «новой системности». Но пока он ведется, профессиональное преподавательское сообщество должно обратить внимание на необходимость достижения определенного консенсуса по практическому вопросу о том, что же должно сегодня обязательно входить в университетский курс философии. Нельзя не согласиться с мнением ряда коллег, утверждающих необходимость общей навигации: «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» [Карелин, Кузнецова, Грифцова 2017, 66].

Однако эффективное решение частных вопросов в нашем случае все равно будет упираться в нерешенность общего, принципиального: означает ли отсутствие в современной философии всеобъемлющих систем отсутствие системности философского мышления как таковой? Нужна ли она, возможна ли, и если ответ положительный, то за счет чего или каким образом такая системность (хотя бы *университетской философии*) может быть достигнута? Ответ на этот ключевой, на наш взгляд, вопрос весьма важен.

Представляется, что построение необходимой систематики возможно, но не на пути создания связного изложения одного единственного и целостного историко-философского процесса или указания на наиболее надежный методологический ориентир, а исходя из установки внутридисциплинарной вариативности программ, созданных с помощью современной методической разработки наиболее важных философских аспектов: исторического, предметно-теоретического и практического. Хотя каждый из этих аспектов, взятый в отдельности, ограничен, он не должен смешиваться с другими, и вместе с тем в своей отдельности должен дополнять их, выступая тем

самым в качестве незаменимого средства для их понимания.

В поисках «новой универсальности», и с учетом ожиданий современных студентов от философии ключевым при построении программы курса, по крайней мере, сегодня может быть взят *практический подход*, ориентированный не на поиски философии за ее пределами, когда к ней причисляют любые мировоззренческие высказывания, а на выявление эвристических возможностей тех или иных философских стратегий и способов мышления, а также возможностей применения имеющихся интеллектуальных практик к анализу современных проблем. Представляется, что такая установка способна помочь пониманию того, какой может быть новая архитектура вузовского курса философии, одной из целей которого является приобретение обучающимся опыта выбора собственных познавательных позиций, умение различать научное и ненаучное мировоззрение, выделять феномены и закономерности, относящиеся к сфере их профессиональной деятельности, а также разностороннему анализу современной реальности, то есть всему тому, что обычно относят к критическому мышлению.

Критическое мышление, благодаря которому мы видим несоответствия и противоречия, формулируем и задаем вопросы, является «высшим уровнем мышления, после чисто мыслительных процессов (логические рассуждения, сравнение, анализ, синтез и т. д.), а также мышления, направленного на понимание (выдвижение гипотез, верификация знания)» [Цзынь Ли 2017, 162–163]. Как в западных, так и в восточных образовательных системах, оно считается идеалом и важнейшим результатом обучения, «развитым личным качеством, которое маркирует важнейшее достижение учащегося» [McBride 2002, 131]. Именно оно, постоянно удерживаемое в качестве главной цели, может сориентировать в выборе эффективных современных форм и способов преподавания философии в вузе, как дисциплины, стремящейся все подвергать суду разума в свободном поиске истины.

Решению этой задачи, несомненно, будет способствовать начавшийся в соответ-

ствии с поручением Президента РФ В.В. Путина процесс трансформации модели высшего образования по принципу «2+2+2». Необходимость нового подхода к высшему образованию вызвана, в первую очередь, потребностью соответствовать новым запросам рынка труда. В этих условиях высшая школа должна «дать возможность студентам после второго курса выбирать новое направление или программу обучения, включая смежные профессии» [Послание Президента Федеральному Собранию web]. Такое реформирование может сделать профессиональное образование в России более гибким и маневренным, так как позволяет реализовывать разные методические и нормативные подходы в различных сферах высшего образования [Рудской 2021, 73].

Новая логика устройства бакалавриата, в основу которой положена идея отложенного выбора и сознательного самоопределения студентов, позволит гораздо успешнее решать задачу по развитию критического мышления. Ведь в первые два года студенты будут получать более широкое и разноплановое образование, в котором философия не просто сохранит статус обязательной дисциплины среди «общеразвивающих» и «расширяющих кругозор», но и, переформатировавшись применительно к новым задачам, займет одно из центральных мест в профессиональной подготовке будущих специалистов. Этому будет способствовать и рост учебной мотивация студентов в условиях появления стимула в виде возможности получать дополнительные компетенции, а главное – менять траекторию обучения во время учебы и по окончании бакалавриата. Об этом свидетельствует опыт ряда российских вузов, например, Тюменского государственного университета, в котором несколько лет успешно осуществляется пилотный проект внедрения индивидуальных образовательных траекторий.

Это ставит на повестку дня задачу нового осмысления такого понятия как «широкое образование» и определения места в нем курса философии и его архитектоники применительно к преподаванию его в больших потоках, а значит и актуализирует задачу дальнейших теоретических и методологических разработок в этой сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гегель 1970 – Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1970.
- Гиренок 2021 – Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. М.: Проспект, 2021.
- Долженко 1995 – Долженко О.В. Очерки по философии образования. М.: Промо-Медиа, 1995.
- Карелин, Кузнецова, Грифцова 2017 – 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.
- Крючкова, Меликов, Храпов 2018 – Крючкова С.Е., Меликов И.М., Храпов С.А. Глобализация высшего образования: социокультурный аспект // Logos et Praxis, 2018. Т. 17, № 1. С. 40–48. DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2018.1.5>
- Послание Президента Федеральному Собранию web – Послание Президента Федеральному Собранию // Сайт Президента России. 2020, 15 янв. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>
- Ридингс 2010 – Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2010.
- Розин 2013 – Розин В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности: Концепция. М.: ЛИБРОКОМ, 2013.
- Рожкова, Роцин 2021 – Рожкова К.В., Роцин С.Ю. Влияние некогнитивных характеристик на выбор траекторий в высшем образовании: взгляд экономистов // Вопросы образования, 2021. № 3. С. 138–167.
- Рудской 2021 – Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Концепция ФГОС ВО четвертого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 4. С. 73–85. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85
- Храпов 2009 – Храпов С.А. Антропологический фактор становления потребительской направленности общественного сознания современной России // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия: Философия. Социология и социальные технологии. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. № 1. С. 52–57.
- Цзынь Ли 2017 – Цзынь Ли. Культурные основы обучения: Восток и Запад. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017.
- Шопенгауэр 2001 – Шопенгауэр А. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Ч. 1. М.: ТЕРРА-Книжный клуб: Республика, 2001.
- Щеглова, Корешкова, Паршина 2019 – Щеглова И.А., Корешкова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 264–289.

- Эпштейн 2019 – *Эпштейн М.Н.* Будущее гуманитарных наук: Техногуманизм, креаторика, эротология, электронная филология и другие науки XXI века. М.: РИПОЛ-классик: Панглосс, 2019.
- Ясперс 2006 – *Ясперс К.* Идея университета. Минск: БГУ, 2006.
- McBride et al., 2002 – *McBride R., Xiang P., Wittenburg D., Shen J.-H.* An Analysis of Preservice Teachers' Dispositions Toward Critical Thinking: A Cross-Cultural Perspective // *Asian-Pacific Journal of Teachers Education*. 2002. Vol. 30, no. 2. P. 131–140.

REFERENCES

- Hegel G.W.F., 1970. *Works of Different Years. In 2 Vols. Vol. I.* Moscow, Mysl Publ.
- Girenok F.I., 2021. *Clip Consciousness.* Moscow, Prospekt Publ.
- Dolzhenko O.V., 1995. *Essays on the Philosophy of Education.* Moscow, Promo-Media Publ.
- Karelin V.M., Kuznetsova N.I., Gritsova I.N., 2017. "Philosophy" As a Training Course: Changing the Concept. *Vyssee obrasovanie v Rossii*, no. 10(216), pp. 64-74.
- Kryuchkova S.E., Melikov I.M., Khrapov S.A., 2018. Globalization of Higher Education: Socia-Cultural Aspect. *Logos et Praxis*, vol. 17, no. 1, pp. 40-48. DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2018.1.5>
- Message of the President to the Federal Assembly. *Website of the President of Russia. January 15, 2020.* URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>
- Readings B., 2010. *University in Ruins.* Moscow, Izd. dom GU-VShE.
- Rozin V.M., 2013. *Education Under Modernization and Uncertainty: A Concept.* Moscow, LIBROKOM Publ.
- Rozhkova K.V., Poshchin S.Yu., 2021. The Influence of Non-Cognitive Characteristics on the Choice of Trajectories in Higher Education: An Economists' View. *Voprosi obrazovaniya*, no. 3, pp. 138-167.
- Rudskoy A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I., 2021. The Concept of the Fourth Generation of the Federal State Educational Standards of Higher Education for the Engineering Field of Education in the Context of Fulfilling the Instructions of the President of Russia. *Vysseee obrazovanie v Rossii*, vol. 30, no. 4, pp. 73-85. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85
- Khrapov S.A., 2009. Anthropological Factor in the Formation of the Consumer Orientation of the Public Consciousness of Modern Russia. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya i social'nye tekhnologii*, no. 1, pp. 52-57.
- Jin Li, 2017. *Cultural Foundations of Learning: East and West.* Moscow, HSE Publishing House.
- Schopenhauer A., 2001. *Collected Works. In 6 Vols. Vol. 4. Pt. 1.* Moscow, TERRA-Book Club Publ., Republic Publ.
- Shcheglova I.A., Koreshkova Yu.N., Parshina O.A., 2019. The Role of Student Engagement in the Development of Critical Thinking. *Voprosy obrazovaniya*, no. 4, pp. 264-289.
- Epstein M.N., 2019. *The Future of the Humanities Technohumanism, Creativity, Erotology, Electronic Philology and Other Sciences of the 21st Century.* Moscow, Gruppa kompaniy «RIPOL-Klassik», Pangloss Publ., 2019.
- Jaspers K., 2006. *The Idea of the University.* Minsk, BGU.
- McBride R., Xiang P., Wittenburg D., Shen J.-H., 2002. An Analysis of Preservice Teacher's Dispositions Towards Critical Thinking: A Cross-Cultural Perspective. *Asian-Pacific Journal of Teachers Education*, vol. 30, no. 2, pp. 131-140.

Information About the Authors

Svetlana E. Kryuchkova, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Humanities, Financial University under the Government of the Russian Federation, Prosp. Leningradsky, 49, 125165 Moscow, Russian Federation, svetlana.kryuchkova2015@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9213-8503>

Sergey A. Khrapov, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Philosophy, Astrakhan State University, Tatishcheva St, 20A, 414056 Astrakhan, Russian Federation, khrapov.s.a.aspu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1962-748X>

Информация об авторах

Светлана Евгеньевна Крючкова, доктор философских наук, профессор Департамента Гуманитарных наук, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, просп. Ленинградский, 49, 125165 г. Москва, Российская Федерация, svetlana.kryuchkova2015@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9213-8503>

Сергей Александрович Храпов, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Астраханский государственный университет, ул. Татищева, 20А, 414056 г. Астрахань, Российская Федерация, khrapov.s.a.aspu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1962-748X>