

---

---

# РЕФЛЕКСИЯ НАД: ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## REFLECTION ON: PHILOSOPHICAL EDUCATION

---

---

*Вестник Челябинского государственного университета. 2025. № 10 (504). С. 5–12.*  
*Bulletin of Chelyabinsk State University. 2025;(10(504):5-12.*

Научная статья

УДК 101.1; 101.3

DOI: 10.47475/1994-2796-2025-504-10-5-12

### ФИЛОСОФИЯ И ФИЛОСОФИИ: В ПОИСКАХ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ФОРМЫ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

**Тарас Александрович Вархотов**

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия, varkhotov@gmail.com,  
0000-0003-3363-7596

**Аннотация.** Обсуждаются принципы преподавания философии в высшей школе. Выделяется три оси современных дискуссий, поляризующих подходы к преподаванию философии между антикваризмом и презентизмом, монизмом и плюрализмом, а также дескриптивизмом и нормативизмом. Проводится различие между профессиональной философией, для которой характерно тяготение к первым («левым») полюсам перечисленных бинарных оппозиций, и дидактической формой философии, которая методически должна тяготеть ко вторым («правым») полюсам. Подчеркивается недопустимость вульгаризации философского знания ради его популяризации, а также музеефикации и сакрализации философии ради искусственного культивирования уважения к архаизированной и непрактической форме знания. Выделяются ключевые функции философии — мировоззренческая, методологическая, медиативная. Предлагаются конкретные рекомендации для построения современного учебного пособия по философии как возможного образца дидактической формы философского знания — целостного, методического, системного, современного, направленного на профессиональном уровне на расширение границ рационального познания, а в качестве необходимого компонента гуманитарного ядра высшего образования — на развитие рефлексивного аппарата и когнитивных навыков учащихся.

**Ключевые слова:** философия, дидактика, учебное пособие, преподавание философии

**Для цитирования:** Вархотов Т. А. Философия и философии: в поисках дидактической формы философского знания // Вестник Челябинского государственного университета. 2025. № 10 (504). С. 5–12. DOI: 10.47475/1994-2796-2025-504-10-5-12.

Original article

### PHILOSOPHY AND PHILOSOPHIES: TOWARDS A DIDACTICAL FORM OF PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE

**Taras A. Varkhotov**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, varkhotov@gmail.com, 0000-0003-3363-7596

**Abstract.** This article discusses the principles of teaching philosophy in higher education. Three axes of contemporary debate are identified, polarizing approaches to teaching philosophy between antiquarianism and presentism, monism and pluralism, and descriptivism and normativism. A distinction is drawn between professional philosophy, characterized by a gravitation toward the first (“left”) poles of these binary oppositions, and the didactic form of philosophy, which methodologically should gravitate toward the second (“right”) poles. The article emphasizes the inadmissibility of vulgarizing philosophical knowledge for the sake of its popularization, as well as the museification and sacralization of philosophy for the sake of artificially cultivating respect for an archaic and impractical form of knowledge. The key functions of philosophy are highlighted: ideological, methodological, and mediational. Specific recommendations are offered for the construction of a modern textbook on philosophy as a possible example

of a didactic form of philosophical knowledge — holistic, methodological, systemic, modern, aimed at professional level at expanding the boundaries of rational knowledge, and as a necessary component of the humanities core of higher education — at developing the reflective apparatus and cognitive skills of students.

**Keywords:** philosophy, didactics, textbook, teaching philosophy

**For citation:** Varkhotov T.A. Philosophy and Philosophies: towards a Didactical form of Philosophical Knowledge. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2025;(10(504):5-12. (In Russ.). DOI: 10.47475/1994-2796-2025-504-10-5-12.

### Введение

Общеизвестно, что философия является старейшей формой светской рациональной интеллектуальной культуры, духовным сердцем античности и, как говорил Цицерон, «матерью всех наук» [12, с. 56]. Вплоть до начала XIX в. термин «философия» использовался как синоним теоретического знания. Авторы, желавшие подчеркнуть фундаментальный характер предлагаемых ими соображений, использовали в названии произведения этот термин, — как, например, еще в 1809 г. сделал Ж.-Б. Ламарк, опубликовавший свою теорию эволюции под заголовком «Философия зоологии».

Не менее широко известно, что в новейший период истории философия пребывает в своего рода перманентном кризисе, а ее социальный статус становится всё более проблематичным. В XIX в. философию «отцепили» от «науки», превратив из «матери наук» в последовательно архаизируемую дисциплину [2], остатки уважения к которой зиждутся, с одной стороны, на ее славном прошлом и предполагаемой роли в системе исторической памяти (философия как хранилище культурно-исторического ядра в части идей), а с другой стороны, на ее отождествлении с предельно широко понимаемыми рефлексией и «критическим мышлением», ассоциируемыми с «разумностью» и делающими, таким образом, философию своего рода естественной склонностью человека. Такой взгляд на философию закрепился во внутрицеховых дискуссиях и широко представлен в полемике между сторонниками преподавания философии как истории философии или же как свободного творческого интеллектуального поиска [6; 7; 13]. При этом большинство исследователей отмечают снижение интереса и рост скепсиса по отношению к предмету как со стороны студентов [7; 8], так и со стороны преподавателей других дисциплин и администрации вузов, которых компетентный подход подталкивает к расширению преподавания профильных образовательных дисциплин за счет философии [6; 10].

Описанная выше ситуация сложилась достаточно давно. Еще в 1903 г. Ф. А. Зеленогорский

писал: «незавидное положение занимала и занимает философия в наших университетах», отмечая далее непрочность убеждений, легковёрность и слабость способности самостоятельно мыслить у не получившей необходимого философского образования «нашей интеллигенции» и что, «оставаясь в пределах исключительно положительной и утилитарной науки и знаний, молодые люди проникаются утилитарными целями в жизни и заглушают в себе стремление к высшим идеалам» [4, с. 165–166]. Не является описанная ситуация и специфически российской: еще в 1874 г. в докладе с характерным названием «О причинах уныния в философской сфере» Ф. Brentano отмечал: «Очевидно, что философия не пользуется большим доверием» [1, с. 24]. А одно из современных зарубежных учебных пособий по философии начинается и с более радикального диагноза: «Слово “философия” имеет неудачные ассоциации: непрактичный, не от мира сего, странный» [15, с. 1].

Таким образом, уже более 100 лет дисциплинарный статус философии носит кризисный характер, а намеченные внутри профессионального сообщества подходы к дидактическому оформлению философии не приводят к осуществлению выказанного 150 лет назад оптимистичного прогноза Ф. Brentano, согласно которому «отлив в сфере философских штудий... вскоре вновь завершится новым приливом» [1, с. 34].

### Методы и материалы

Основным методом философии является спекулятивное рассуждение. В своем исходном значении слово «спекуляция» подразумевало в равной мере отвлеченное умозрение и преследование конкретной цели, в том числе личной выгоды. Однако со временем прагматический аспект отошел предпринимателям, где спекуляция до сих пор означает прибыльную торговую операцию, а применительно к интеллектуальной культуре «спекулятивный» стал синонимом абстрактно-умозрительного рассуждения. Исторически это происходило на фоне растущего успеха опытно-экспериментальной науки и чувственно-манипулятивного инженерного знания, форсированная

социальная объективация которого происходила в борьбе с институтами старой, средневековой интеллектуальной культуры и за счет дискредитации и ограничения влияния связанных с нею дисциплин: «Наступила настоящая эра истины чувств, которая по своему могуществу, глубине и блеску едва ли имеет аналог в других культурах и других эпохах. Сциентизм стал на самом деле самым заметным и самым существенным признаком нашей ментальности» [11, с. 345].

Хотя сциентизм и воля к эмпирическим методам в XIX–XX вв. практически полностью захватили пространство интеллектуальной культуры, система образования, являющаяся институциональной основой воспроизводства интеллектуальной культуры, так и не смогла до конца адаптироваться к мироустройству, в котором «философия и естествознание [в оригинале «наука». — Т. В.] рассматриваются как различные и чуть ли не антагонистические формы знания» [2, с. 249–250].

Невозможность ограничить образование методами и результатами эмпирических наук парадоксальным образом была встроена в самое основание концепции всеобщего образования: оно не может быть последовательно утилитарным. Утилитарные цели и критерии локальны и изменчивы, а жизнь даже утилитаристки-ориентированного человека не сводима к материально-прагматическим элементам и опытно-экспериментальному знанию. «Чтобы жить достойной жизнью, человек нуждается во многих других ценностях, помимо научных. Например, члены общества должны вести себя надлежащим образом; нужны какие-то добродетели, начиная с готовности чем-либо пожертвовать; необходимы некоторая доля альтруизма и стремление к исполнению долга, а также многое другое», — писал П. Сорокин в 1957 г. — «Нынешняя же позиция эмпирической науки абсолютно аморальна, безрелигиозна и асоциальна» [11, с. 351].

Основоположник педагогики Я. А. Каменский отвергал представление об образовании как приобретении полезных практических навыков и подчеркивал, что целью образования является подготовка к жизни вечной, ведь «уход из этой жизни неподготовленным — дело настолько серьезное, что его нельзя исправить» [5, с. 285]. Необязательно принимать теологическую риторику Каменского, чтобы понять ключевую идею: цель образования — создавать человека, а не оснастить полезными навыками биохимическую машину [5, с. 288].

Эта цель в точности совпадает с тем, что в античности считалось предназначением философии.

Когда Платон в «Федоне» говорит о философии как о практике подготовки к смерти путем очищения разума и освобождения души [9, с. 21–27], он имеет в виду именно подготовку к жизни вечной, а Цицерон в духе римской прагматики интерпретирует его на почти современный лад: отвлечься от повседневного и преходящего ради вечного и всеобщего, включая и тот неотвратимый и пугающий момент, когда избежать встречи с превосходящим будничное и бренное станет невозможно [12, с. 64].

Закон «Об образовании в Российской Федерации» в определении образования следует сложившемуся в Новое время пониманию образования как ценности и неутилитарной практике формирования человека — «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ст. 2 п. 1). В Указе о национальных целях развития России зафиксирована коррелирующая с таким пониманием образования цель — «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» (Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.» № 309 от 7 мая 2024 г., п. 1б).

Опираясь на такое понимание целей и содержания образования, а также на спекуляцию как внимательное и заинтересованное умозрение, комплиментарное целям и ценностям образования, можно выделить ряд дидактических особенностей философии, существенных для придания ей оптимальной дисциплинарной формы в современной высшей школе. Поскольку же дисциплинарная объективация в системе образования всегда предполагает учебно-методическое обеспечение, дидактическая форма философского знания воплощается в учебнике, призванном служить искусству учить быстро, основательно и «с верным успехом», «подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию» [5, с. 245].

### **Результаты и обсуждение**

Если попытаться обобщить обозначенные коллегами в ходе уже долгое время идущих дискуссий о преподавании философии сложности, то одной из ключевых дидактических проблем оказывается противоречивая многоликость, множественность философии. Речь не столько

о привычном специалисту многообразии накопленных за долгую историю систем и представлений или о сводящих с ума неспециалиста бесконечных метафилософиях и спорах о том, что такое философия. Существенно большей проблемой для дисциплинарной объективации философии являются формы ее существования за пределами профессионального дисциплинарного знания — например метафизические компоненты научного знания или обыденного мировоззрения.

В той мере, в какой философия понимается как практика, она начинает сливаться с мыслительной деятельностью и самосознанием. В результате философия оказывается буквально разлитой повсюду, отличается лишь интенсивность или концентрация: «Ее бытование в социуме потому и неприметно, что самосознание как лицо философии не привилегия философов и тем более не ремесло, которое можно предпочесть или отвергнуть; это сквозное измерение мировоззрения, делающее последнее тем, чем оно является. ... Самосознание фатально опосредует наше поведение и мыслительное отношение к бытию, и потому каждый человек потенциально в большей степени философ, чем, скажем, математик или актер. Философ по призванию отличается от нефилософа лишь тем, что эту повседневную и тем не менее таинственную процедуру самосознания он избирает в качестве предмета своего интереса и труда...» [14, с. 27]. И хотя ниже в цитированном тексте Н. С. Кирабаев подчеркивает, что философия в образовательном процессе — «иное дело», и дисциплинарная форма философии обладает специфическими функциями и «целостностью», всё же ящик Пандоры открыт и каждый участник образовательного процесса может заподозрить у себя право считаться суверенным носителем философского знания [6, с. 125–126]. Последствия варьируют в широком диапазоне от вроде бы безобидных романтических утверждений, что философ не профессия, а призвание, до упомянутого выше широко распространенного отрицания ценности философии на том основании, что она «ненаучная», «архаичная», «беспредметная» и т. п., что в действительности обосновывается некомпетентностью субъекта, считающего себя в праве выносить суждение вследствие «естественности» своего статуса философа: раз все люди — философы, то любое непонимание в этой ситуации — проблема предмета, а не «мыслителя».

Многоликость, мозаичность и многослойность философского знания, его тесная историческая связь с рациональным мышлением и рефлексии-

ей как таковыми оборачиваются колоссальными дидактическими сложностями: «студентов, впервые приступающих к изучению философии, ее принципиальная внутренняя многоликость, как правило, ставит в тупик», — отмечает С. Г. Крюкова, подчеркивая, что «сложно приходится и преподавателю», которому необходимо совмещать методологический плюрализм с методическим монизмом, поскольку без однозначных выводов материал девальвируется и теряет в равной мере ясность, убедительность и ценность для учащегося [7, с. 27–29]. Для преподавателя философии эта ситуация обычно оборачивается дихотомией сакрализации философии как особо вида знания, обособленного от современной жизни и имеющего дело с «вечными» вопросами, и прагматической модернизации философии, утрачивающей предметную самостоятельность в обмен на «актуализацию» в качестве функционального компонента какой-либо современной практики — от респектабельной философии науки до так называемых «экспериментальной» или «практической» философии, встроенной в повседневную деятельность и выступающей своего рода разновидностью психотерапии.

Возникающая таким образом задача пройти между «Сциллой традиционализма» и «Харибдой инноватизма» [7, с. 28], найти баланс между антикваризмом и презентизмом, или между обзорной «школьной» и профессиональной «университетской» философией [13, с. 25–26] решается по-разному, однако в большинстве случаев рассматривается именно как выбор: отдавать предпочтение современной проблематике и философским проблемам области специализации студента [6; 8; 10] или же держаться за классическую философскую проблематику, фокусируясь на критической функции философии и на том, что «предмет философии — это не только сущее, но и должное» [7, с. 26] (ср.: [13, с. 27]). При этом антикваристский крен отталкивает аудиторию сложностью и неочевидностью связи материала с ее учебным профилем и повседневной жизнью, а презентистский чреват девальвацией ценности философского знания и развитием иллюзии простоты и легкости философских проблем.

Дидактическая форма философии должна искать баланс между, с одной стороны, вульгарной и профессиональной формами философского знания, а с другой стороны — классической и современной философией, которые отличаются языком, проблематикой, самоидентификацией и подходами к балансировке вульгарной и профессиональ-

ной философии. Ситуация осложняется тем, что описанное многообразие философий всё же обладает определенным единством и должно дисциплинарно объективироваться без потери основных частей, а также снижением «общего интеллектуального уровня нынешних выпускников школ. У них часто отсутствует культура чтения, они в большинстве своем не способны воспринимать большие тексты, долго удерживать внимание на какой-то проблеме и т. п.» [7, с. 29]. Таким образом, растущая сложность предмета сталкивается со снижением общего уровня эрудиции и компетенций в области гуманитарных и общественных наук, формирующих необходимый для восприятия философии контекст.

Дидактическая форма, как и любая объективация, предполагает определенный уровень упрощения. Для преподавателя самоубийственно начинать знакомство с дисциплиной с разговора о том, что «всё сложно», «философские вопросы — вечные, ни один из них никто не решил», «точек зрения множество» и «философия есть творчество концептов». При всей соблазнительности немедленного погружения учащегося в профессиональные философские дискуссии — будь то антикваристские споры о тонкостях перевода древнегреческого термина «хора» или современные сражения реалистов и релятивистов вокруг «истины» и «пост-истины» — это тупиковый путь: после такого погружения учащийся может и не всплыть, а если всплывет, то почти всегда без понимания и, соответственно, с ощущением того, что он стал жертвой интеллектуального мошенничества. Противоположное решение — радикальное упрощение, модернизация и переход на бытовой язык в духе «Платон был идеалистом и верил в вечность добра и красоты, а Ницше был нигилистом и отрицал мораль» — уже на самом деле является интеллектуальным мошенничеством и превращает курс философии в набор банальностей или, хуже того, в руководство для начинающих «как стать ханжой».

Дидактическая форма требует простоты, но не вульгарности, и не совместима с фальшью, особенно когда речь идет о ценностной проблематике, неустранимо встроенной в философское знание. Поэтому, даже принимая во внимание конъюнктурные факторы — деградацию культуры чтения, сложности с восприятием больших текстов и общее снижение эрудиции абитуриентов, — а также дисциплинарные особенности философского знания, колоссального по объему, находящегося в сложных социально-эпистемо-

логических отношениях с наукой и встроенного во многие другие практики, — всё же необходимо поддерживать баланс между плюрализмом и монизмом, антикваризмом и презентизмом, а также дескриптивным и нормативным подходами. И если в профессиональных дискуссиях философы обычно тяготеют к «левому» полюсу перечисленных оппозиций (разнообразие точек зрения, высокие требования к точности в терминологии, аргументация от многообразия и логической возможности), то в дидактике требуется смещение к противоположному, «правому» полюсу: демонстрация большей силы и предпочтительности конкретных концепций, актуализация через практику и современный социальный контекст, аналитика и защита ценностных оснований. Последнее является наиболее сложным и наиболее спорным, поэтому необходимо подчеркнуть, что речь не о превращении философа в моралиста или идеолога, а о последовательной реализации основной цели философии — рефлексии предельных оснований, которыми для специфически человеческих форм бытия являются ценности [3], и профессионального долга философа — брать на себя ответственность за суждение.

Уместной дидактической формой для реализации приведенных выше требований является учебное пособие, ориентирующееся на следующие принципы организации материала:

1. Отказ от единого сквозного нарратива — главы должны быть сюжетно автономными и самодостаточными (при этом без явных противоречий между ними). Единый сюжет — обязывающее методическое обременение, которое требует от учащихся читать последовательно и целиком, а преподавателю сильно сужает возможности частичного, выборочного использования пособия. Нелинейная структура и высокий уровень автономии разделов и глав, напротив, обеспечивают адаптивный компромисс с неготовностью современного студента работать с объемным текстом в логике линейного чтения и оставляют преподавателю возможность варьировать порядок изучения отдельных тем и выбирать предпочтительные фрагменты с учетом особенностей курса и аудитории.

2. Проблемный подход как основа балансировки историко-философского материала и современных дискуссий — представить философское знание как систему относительно обособленных друг от друга проблем или сюжетов, самостоятельных в форме понятий («бытие», «человек», «знание», «общество», «добро» и т. д.), но образующих системы на уровне дисциплинарных

разделов философии — онтологии, теории познания, этики и т. д. Такая организация материала предполагает сочетание энциклопедической формы изложения материала (раздел, где компактно излагается история формирования, теоретическое содержание и функциональная нагрузка ключевых понятий, которыми оперирует философское знание) и раскрытия дисциплинарной структуры философии, демонстрирующей основные направления работы философского знания и связанные с ними способы структурирования и применения понятийного аппарата.

3. Актуализация материала за счет предметно-практической ориентации — акцент на том, что и как философия понимает и что может предложить ключевым институтам. Основной дидактический вред широко распространенного антикваристского изложения материала заключается в формировании у читателей представления о крайней степени оторванности философского знания от социальной действительности. Чтобы преодолеть это глубоко ошибочное представление, необходимо показать уникальные функциональные возможности философии, связанные с ее ролью в формировании мировоззрения, в развитии методов познания и конструировании социальных институтов, а также в медиации различных областей знания и социокультурных практик. Этот функционал — мировоззренческий, методологический и коммуникативный (медиативный) — должен системно раскрываться в общих вводных разделах учебного пособия, а также демонстрироваться в каждом разделе так и в той мере, как все или некоторые из перечисленных функций оказываются связанными с темой конкретного раздела.

4. Демонстрация разнообразия интеллектуальных культур и философии как ядра европейской теоретической культуры, имеющего функциональные аналоги (но не формы или ветви) в других культурах. Чрезвычайно важно устранить путаницу с многообразием «философий» и не бороться с европоцентризмом, замещая один прогрессистский предрассудок («европейская интеллектуальная культура есть высшее достижение человеческой истории, прочие шли тем же путем, но не достигли ее совершенства») другим («у всех народов есть своя философия, и все они одинаково хороши»). Современный образованный человек должен иметь представление о том, что привычный нам способ мышления не является единственным и за пределами вариаций, собранных историей философии и объединенных общим когнитивным стилем, отраженным в специфике индоевропей-

ских языков, существуют иные стили, имеющие свои особенности, преимущества и уязвимости, не совпадающие с привычными нам. Соответственно, неевропейские «философии» должны дидактически подаваться как альтернативные способы мыслить (иные категоризации действительности), в чем-то схожие с европейскими, а в чем-то радикально иные. Не лучше, не хуже и не так же, а совсем по-другому. Суть различий и должна стать предметом изложения, что позволит обогатить рефлексивный арсенал учащегося и существенно расширить диапазон применения медиативной функции философии — получить ключ к пониманию образа мысли представителей другой культуры.

5. Актуализация российской специфики и как встроенной в классические философские сюжеты, и как представляющей собой самостоятельную тематическую линию. Основные темы и идеи русской философской традиции составляют отдельный раздел, фиксирующий зоны значимого несоответствия стилей, решений и направлений поиска российской и западноевропейской философских традиций. Параллельно при рассмотрении каждого традиционного философского сюжета отмечается вклад российских исследователей и отечественная специфика развития соответствующей темы — в зависимости от существенности вклада и глубины специфики.

### Заключение

При всей многоликости философии, за свою более чем двух с половиной тысячелетнюю историю пережившей несколько радикальных и множество локальных трансформаций, суть философии остается исследование пределов рациональности ее собственными средствами. Кредо философа — работать на актуальной границе рационального познания, отодвигая эту границу вовне, но оставаясь в этом подвижном пограничье всё же на стороне разума и не отступая от ориентиров и средств рационального познания в зону мистики, догматики или опрошения. Это сближает философию с наукой, которая тоже всегда стремится остаться в границах рациональности. Однако методы науки носят более строгий и частный характер, а философия, в отличие от науки, не завязана на эмпирические критерии, что позволяет ей выполнять методологическую функцию — развивать сами познавательные средства, на которые опираются различные познавательные практики, включая науку. Это подчеркивает метафорический характер разнообразных по-

пулярных словосочетаний типа «практическая философия», «экспериментальная философия», «философия бизнеса», равно как и обозначающих принципиально иные формы интеллектуальной культуры — «восточная философия» и т. п. Такие словосочетания — в отличие от выделяющих частный предмет философии («философия науки» или «философия общества») и подчеркивающих прагматический (социальный) приоритет соответствующей темы — используют термин «философия» в ином значении: либо как синоним аксиологической концептуализации частной практики («философия нашей фирмы — безусловный приоритет интересов клиента»), либо как синоним теоретической культуры, что ближе к терминологическому значению, но существенно шире исторически обозначенной термином «философия» конкретной интеллектуальной культуры. Расширительная трактовка философии как суммы или территории всех «философий» дидактически разрушительна, поскольку делает термин неинформативным, теряет специфику задач и инструментов, исторически лежащих в основе философии, и смешивает в одну кучу рассуждения на уровне здравого смысла, целеполагание, теоретическое знание, спекулятивное рассуждение и внерациональные формы познавательной деятельности. В такой ситуации всё, что имеет признаки рефлексии, оказывается «философией», и для осваивающего дисциплину это означает, что он уже от рождения философ, но толку от этого чуть.

В противоположность наивному опрощению, равно как и эзотерическому антикваризму, философия является рациональным системным высокоспециализированным профессиональным зна-

нием. Это знание нацелено на границы разума и когнитивных возможностей человека, а не на техническое устройство материального мира, поэтому существенно отличается от инженерного знания и не является утилитарным. Однако это не делает философию оторванной от жизни и бесполезной. Она является единственной дисциплиной, «собирающей», «сшивающей» мир из связанных с разными социокультурными практиками данных, представлений и методов. Философия обеспечивает инструментарий выявления и рациональной оценки предпосылок, методов, потенциала и рисков продуцируемых социокультурной системой форм жизни и направлений развития. В частности, только философия располагает инструментарием оценки ценностных оснований социальной динамики, иные инструменты позволяют лишь их обнаруживать (общественные науки) либо в них верить (иррациональные познавательные практики). Философия умеет сохранять и развивать традицию без сакрализации и догматизации, — этот навык критически важен в социальной системе, в которой участники обладают сравнительно развитым уровнем критического мышления (т. е. скептики), а традиционалистские механизмы сильно деформированы.

Всё перечисленное выше требует придерживаться при выборе дидактической формы философии ориентации на ее мировоззренческую, методологическую и медиативную функции, представляя философию как целостное, методическое, системное, современное, направленное теоретически на расширение границ рационального познания, а практически на развитие рефлексии и системного мышления профессиональное знание.

### **Список источников**

1. Brentano Ф. О будущем философии. Избранные труды. М. : Академический проект, 2018. 629 с.
2. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века. М. : Логос, 2004. 368 с.
3. Вархотов Т. А. Ценность как предмет исследования // Социум и власть. 2024. № 4 (102). С. 17–34. DOI: 10.22394/1996-0522-2024-4-17-34.
4. Зеленогорский Ф. А. О преподавании философии в университете // Труды Нижегородской духовной семинарии. 2018. № 16. С. 163–171.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1982. 656 с.
6. Кондратьева С. Б. Преподавание философии в вузе: проблемы, прогнозы, перспективы // Проблемы педагогики и психологии. 2018. № 4. С. 122–131.
7. Крючкова С. Г. Преподавание философии в современном университете // Ученый совет. 2017. № 3 (147). С. 24–31.
8. Левин С. М. О преподавании философии в высших учебных заведениях // Будущее философии: профессиональный и институциональный аспекты. СПб. : РХГА, 2011. С. 127–135.
9. Платон. Федон // Сочинения : в 4 т. Т. 2. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та : Изд-во Олега Абышко, 2007. С. 11–96.

10. Сидорова Л. П. О роли философии в современном образовательном пространстве // *Credo new*. 2016. № 4. С. 215–225.
11. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. М. : Астрель, 2006. 1175 с.
12. Цицерон М. Т. Тускуланские беседы. М. : РИПОЛ классик, 2017. 358 с.
13. Щелкунов М. Д., Миронов В. В., Кирабаев Н. С., Гребенникова В. М., Никитина Н. И. Философия и проблемы современного образования: материалы обсуждения // *Вопросы философии*. 2018. № 6. С. 19–33.
14. Rosen G., Byrne A., Cohen J., Harman E., Shiffrin S. *The Norton Introduction to Philosophy*. 2nd Edition. New York: W. W. Norton & Company, 2018. 1312 p.
15. Blackburn S. *Think. A Compelling Introduction to Philosophy*. Oxford University Press, 1999.

## References

1. Brentano F. *O budushchem filosofii*. Izbrannie trudi. Moscow; 2018. (In Russ.).
2. Vallerstain I. *Konets znakovogo mira: Sotsiologiya XXI veka*. M.: Logos, 2004. (In Russ.).
3. Varkhotov TA. Tsennost kak predmet issledovaniya. *Sotsium i vlast*. 2024;(4(102):17-34. DOI: 10.22394/1996-0522-2024-4-17-34. (In Russ.).
4. Zelenogorskii FA. O prepodavanii filosofii v universitete. *Trudi Nizhegorodskoi dukhovnoi seminarii*. 2018;(16):163-171. (In Russ.).
5. Komenskii YaA. *Izbrannie pedagogicheskie sochineniya (in 2 vol.)*. Vol. 1. Moscow; 1982. (In Russ.).
6. Kondrateva SB. Prepodavanie filosofii v vuze: problemi, prognozi, perspektivi. *Problemi pedagogiki i psikhologii*. 2018;(4):122-131. (In Russ.).
7. Kryuchkova SG. Prepodavanie filosofii v sovremenno universitete. *Uchenii sovet*. 2017;(3(147):24-31. (In Russ.).
8. Levin SM. O prepodavanii filosofii v visshikh uchebnikh zavedeniyakh. In: *Budushchee filosofii: professionalnii i institutsionalnii aspekti*. St. Petersburg; 2011. Pp. 127–135. (In Russ.).
9. Platon. *Fedon*. In: *Sochineniya v chetirekh tomakh*. Vol. 2. St. Petersburg; 2007. Pp. 11–96. (In Russ.).
10. Sidorova LP. O roli filosofii v sovremenno obrazovatelno prostranstve. *Credo new*. 2016;(4):215-225. (In Russ.).
11. Sorokin PA. *Sotsialnaya i kulturnaya dinamika*. Moscow; 2006. (In Russ.).
12. Tsitseron MT. *Tuskulanskie besedi*. Moscow; 2017. (In Russ.).
13. Shchelkunov MD, Mironov VV, Kirabaev NS, Grebennikova VM, Nikitina NI. *Filosofiya i problemi sovremenno obrazovaniya: materialy obsuzhdeniya*. *Voprosi filosofii*. 2018;(6):19-33. (In Russ.).
14. Rosen G, Byrne A, Cohen J, Harman E, Shiffrin S. *The Norton Introduction to Philosophy*. 2nd Edition. New York: W. W. Norton & Company; 2018.
15. Blackburn S. *Think. A Compelling Introduction to Philosophy*. Oxford University Press; 1999.

## Информация об авторе

**Т. А. Вархотов** — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и методологии науки философского факультета.

## Information about the author

**T. A. Varkhotov** — Candidate Sci. (Philosophy), Associate Professor of the Department of Philosophy and Methodology of Science, Faculty of Philosophy.

*Статья поступила в редакцию 28.09.2025; одобрена после рецензирования 05.10.2025; принята к публикации 28.10.2025.*

*The article was submitted 28.09.2025; approved after reviewing 05.10.2025; accepted for publication 28.10.2025.*

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.