

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ

DOI: 10.17212/2075-0862-2024-16.1.2-398-414

УДК 304.442

Семиотическая диагностика целей преподавания философии в педагогическом образовании

Бабич Владимир Владимирович,

*кандидат философских наук,
доцент кафедры истории и философии науки
Томского государственного педагогического университета,
Россия, 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60*
ORCID: 0000-0001-8537-9782
v.v.babich@gmail.com

Зюбанов Вадим Юрьевич,

*кандидат педагогических наук,
доцент, начальник управления международного сотрудничества
Томского государственного педагогического университета,
Россия, 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60*
ORCID: 0000-0002-5032-4543
ZyubanovVY@tspu.edu.ru

Горбулёва Мария Сергеевна,

*кандидат философских наук,
доцент кафедры истории и философии науки
Томского государственного педагогического университета,
Россия, 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60*
ORCID: 0000-0002-8910-875X
black_silver@bk.ru

Аннотация

Модернизация отечественного образования и глобальная диверсификация педагогического образования делают актуальным анализ роли и места предмета «Философия» для диагностики новых целей преподавания этой дисциплины. На основе методологической новации семиотического подхода, предложенной И.В. Мелик-Гайказян, установлена корреспонденция семантики универсальных компетенций и прагматики формирования индивидуальных траекторий подготовки будущих учителей. Эта корреспонденция фиксирует навигационную роль «Философии», во-первых, в освоении базовых учебных дисциплин и, во-вторых, в понимании преемственности их учебных программ. Реализация этой роли не

произойдет сама собой, поскольку отечественная традиция университетской философии обладает своими особенностями, ретроспективно обозначенными в статье. Ретроспекция акцентирует тезис С.И. Гессена о том, что педагогика есть прикладная философия. Этот тезис имеет сущностное значение для определения роли и места преподавания философии для подготовки будущих учителей, а также сохраняет актуальность в ситуации современной диверсификации целей педагогического образования. Цель преподавания философии – пропедевтика освоения специальных курсов, посвященных современным теориям и действительной практике образования. Действительная практика образования осуществляется в социальных условиях, трансформирующих поведенческие и этические нормы, поэтому в цели преподавания философии в контексте педагогического образования входят разъяснения интеллектуальных традиций и пределов их эффективности для нахождения способов решения ситуативных задач, порождаемых современными коммуникационными инструментами и системами. Ситуативные задачи формируются под воздействием множественных факторов, для решения которых необходимо понимание сути трансдисциплинарности. Множественность коммуникаций и вариативность их форматов в конкретных психолого-педагогических условиях актуализируют современное понимание сути феномена медиатизации. Современные требования к образованию для обеспечения подготовки уникальных специалистов фиксируют необходимость формирования толерантности, являющейся условием осуществления инклюзивного образования. Перечисленные принципы современной философской антропологии и постнеклассической методологии – толерантность, медиатизация, трансдисциплинарность, многомерность – совпадают с компетенциями, к формированию которых способно привести преподавание философии.

Ключевые слова: постнеклассическая методология, семиотическая диагностика, трансдисциплинарность, медиатизация, педагогическая биоэтика.

Semiotic Diagnostics of Philosophy Teaching Goals in Pedagogical Education

Babich Vladimir,

Cand. Sc. (Philosophy),

Assoc. Prof. Department of History and Philosophy of Science,

Tomsk State Pedagogical University,

60 Kienskaya Street, 634061, Tomsk, Russian Federation

ORCID: 0000-0001-8537-9782

v.v.babich@gmail.com

Zyubanov Vadim,

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor,

Head of the International Cooperation Department, Tomsk State Pedagogical University,

60 Kienskaya Street, 634061, Tomsk, Russian Federation

ORCID: 0000-0002-5032-4543

ZyubanovVY@tspu.edu.ru

Gorbuleva Maria,

Cand. Sc. (Philosophy),

Assoc. Prof. Department of History and Philosophy of Science,

Tomsk State Pedagogical University,

60 Kienskaya Street, 634061, Tomsk, Russian Federation

ORCID: 0000-0002-8910-875X

black_silver@bk.ru

Abstract

Modernization of domestic education and global diversification of pedagogical education make it relevant to analyze the role and place of the subject 'Philosophy' in order to diagnose new goals for teaching this discipline. Based on the methodological innovation of the semiotic approach proposed by I.V. Melik-Gaykazyan, the correspondence between the semantics of universal competencies and the pragmatics of the formation of individual trajectories for the training of future teachers is established. This correspondence captures the navigational role of philosophy, firstly, in the development of basic academic disciplines, and, secondly, in understanding the continuity of their curricula. The implementation of this role will not happen naturally, since the domestic tradition of university philosophy has its own characteristics, which are retrospectively indicated in the article. The retrospection emphasizes the context in which S.I. Gessen formulated his well-known thesis that pedagogy is an applied philosophy. This thesis is of essential importance for determining the role and place of teaching philosophy for the future teacher training, and also remains relevant in the situation of modern diversification of the goals of pedagogical education. The purpose of teaching philosophy is the propaedeutics of the development of special courses devoted to modern theories and the ac-

tual practice of education. At the same time, the actual practice of education takes place in social conditions that transform behavioral and ethical norms, therefore, the goals of teaching philosophy in the context of pedagogical education include explaining intellectual traditions and the limits of their effectiveness in order to find ways to solve situational problems generated by modern communication tools and systems. These situational problems are formed under the influence of multiple factors, and therefore, to solve them, it is necessary to understand the essence of transdisciplinarity. The simultaneous multiplicity of communications and the variability of their formats in specific psychological and pedagogical conditions make the modern understanding of the essence of the mediatization phenomenon relevant. Modern requirements for education to ensure the training of unique specialists fixes the need for the formation of tolerance, which is a condition for the implementation of inclusive education. The listed principles of modern philosophical anthropology and post-non-classical methodology – tolerance, mediatization, transdisciplinarity, multidimensionality – coincide with those competencies which formation can be led by the teaching of philosophy.

Keywords: post-non-classical methodology, semiotic diagnostics, transdisciplinarity, mediatization, pedagogical bioethics.

Библиографическое описание для цитирования:

Бабич В.В., Зюбанов В.Ю., Горбулёва М.С. Семiotическая диагностика целей преподавания философии в педагогическом образовании // Идеи и идеалы. – 2024. – Т. 16, № 1, ч. 2. – С. 398–414. – DOI: 10.17212/2075-0862-2024-16.1.2-398-414.

Babich V., Zybanov V., Gorbuleva M. Semiotic Diagnostics of Philosophy Teaching Goals in Pedagogical Education. *Idei i idealy = Ideas and Ideals*, 2024, vol. 16, iss. 1, pt. 2, pp. 398–414. DOI: 10.17212/2075-0862-2024-16.1.2-398-414.

Введение

Изменение социального запроса на содержание и коммуникативные форматы воспитания и обучения детей неизбежно вызвало диверсификацию целей подготовки будущих педагогов. Направленность изменений отечественного социального запроса фиксируют поколения государственных образовательных стандартов, регламентирующих содержание как профессиональной подготовки, так и школьного образования. Во всём образовательном пространстве есть локус, объединяющий множество траекторий его модернизаций. Эту область представляет собой место подготовки будущих педагогов как минимум по двум основаниям. Во-первых, это локус, в котором происходит «встреча» вчерашних школьников, нынешних студентов и будущих учителей, то есть всех субъектов, чье образование подлежало и подлежит регуляции соответствующими стандартами, а в перспективе – субъектов, реализующих

грядущие модификации стандартов. Во-вторых, в этой области происходит «встреча» всех коммуникативных форматов воспитания и обучения, поскольку в содержание профессиональной подготовки входит умение работать в любой образовательной среде. Следовательно, этот локус есть «зона обмена» разнообразных трендов и традиций, что актуализирует обсуждение современного содержания дисциплин, ответственных за формирование системного мировоззрения у будущих педагогов. Ориентация на будущих учителей в таком формировании акцентирует роль содержания курса «Философия» не только по причине исходной предназначённости философии для выработки основ мировоззрения, но и потому, что именно наследие философских исканий вошло в фундамент образовательных парадигм [16], реализуемых в последнее время во всём их разнообразии [21] и с учетом их модификации в будущем [18]. Итак, задача исследования состоит в выяснении необходимости смены цели преподавания курса «Философия» для студентов педагогических специальностей.

Методология

Подходы и методы исследования были выбраны по их соответствию постановке задачи в обозначенном контексте. Несомненной релевантностью исследованиям динамики обладает постнеклассическая методология. Возможности изучения коммуникативных форматов предоставляют информационный и семиотический подходы. В пересечении этих методологических средств находится совокупность методов *семиотической диагностики*, представленная в перечне конкретных процедур [6–8]. Суть пересечения подходов состоит в обосновании того, что феномен «информации есть объект постнеклассической науки» [6, с. 35], а сам феномен – это «необратимый процесс в многомерном, нелинейном мире» [6, с. 45]. Такое обоснование получило реализацию в концептуальных моделях стадий информационного процесса, в котором форматы коммуникаций стали частными случаями соотношений конкретных стадий, а итоги этих коммуникаций были поняты в качестве «пунктов» в сценариях семиотической динамики. Это, в частности, стало программой исследования образования как семиотической системы [7]. Отличительная особенность этого подхода заключается в том, что предметом диагностики становятся не семантика и не прагматика (на которых сконцентрирована современная семиотика), а синтактика. Если применить специальную терминологию, то семантика уподоблена симптому, прагматика – анамнезу, но поскольку «процедуры медицинской диагностики включают в себя оценку комбинаций симптомов – синдромов» [8], то синтактика уподоблена этим синдромам. Следует принять

во внимание, что в обсуждаемом подходе все перечисленные семиотические конфигурации были представлены в качестве результатов (или итогов) «работы» стадий необратимого во времени информационного процесса. Это обстоятельство образует исследовательский инструмент для выяснения изменения структуры символики в предшествующей динамике, то есть в «анамнезе» ситуации. В случае применения данного подхода к диагностике символизма целей этот инструмент приобретает еще и прогностический потенциал.

Применение

Применение изложенной методологической новации – семиотической диагностики – предполагает выяснение, во-первых, «анамнеза» (I). В данном случае необходим краткий экскурс в отечественную традицию для выяснения момента, в котором философия должна была стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки педагогов. Во-вторых, распределение, или синтаксис символики целей (II) этой подготовки, выраженных в социальном запросе, то есть в формулировках компетенций в образовательном стандарте. Анализ знаков и символов в учебных материалах, методиках преподавания и общении в аудитории позволяет определить эффективность обучения и достижения педагогических целей, таких как развитие критического мышления, этических убеждений и обогащение культурного опыта студентов.

(I). Цель экскурса в историю – выяснить контекст формулировки С.И. Гессеном его знаменитого тезиса «Педагогика есть прикладная философия». Этот тезис был выдвинут в результате работы (проводившейся и в период 1917–1921 годов, когда С.И. Гессен жил в Томске и заведовал университетской кафедрой педагогики) над объемным трудом [1], который был завершён в 1923 году. Существует множество исследований становления русской философии, практически одинаково фиксирующих последовательность ее периодов и значимых событий. Для отмеченной цели данного экскурса «периодизация хорошо обозначается такими выражениями, как: “Полезность от философии не доказана, а вред возможен”, “Философию за борт!”, “Философский пароход”» [5, с. 53].

Первое выражение, наполненное утилитарным значением, имело предысторию. Она была связана с книгой А.П. Куницына «Естественное право», признанной противоречащей «истинам христианского вероучения» [5, с. 55]. Поскольку автор книги преподавал в Санкт-Петербургском университете, то под понятное сомнение было поставлено и само преподавание философии. Кроме того, «испуг перед “французской заразой” – февральской революцией 1848 г. – подтолкнул в 1850 г. к высочайшему распоряжению о закрытии кафедр фи-

лософии во всех российских университетах (кроме Дерптского). <...> “Чрезвычайно важною мерою в ходе образования было упразднение отдельной кафедры философии в университете... как бы в знак того, что все мудрствования умов, не проникнутых и не направленных чистою верою, суетны и ведут скорее к заблуждению, нежели к познанию света истины” [12, с. 136–137]. В последней четверти XIX века преподавание философии было возвращено в университеты, но в основном для изучения наследия Платона и Аристотеля, поскольку влияния «французского» (и «германского») допустить по-прежнему было нельзя. На этом фоне то, что произошло за первые двадцать лет XX века, когда «философия в России набирала общественное влияние», «стали называть русским духовным ренессансом» [5, с. 58].

Второе выражение знаменовало начало нового периода «идеологически зависимого преподавания» философии [12, с. 136]. В этот период перед университетской философией была поставлена задача – утвердить «основные законы исторического развития, и из этих основных – важнейший и первостепеннейший, – именно закон, гласящий, что сознание людей не представляет собой свободный, самостоятельный психологический процесс, а является функцией материального хозяйственного фундамента, т. е. обуславливается им и служит ему» [15, с. 47]. Эта опять же утилитарная цель оставляла «за бортом» практически всю философию. В год выхода (1922) статьи С.К. Минина с названием, одноименным этому выражению («Философию за борт!»), философов, чьи исследования и книги не соответствовали идеологическим шорам, но уже имевших известное имя, стали высылать.

Третье выражение получило широкое распространение не столько во времена высылки, сколько в последнее десятилетие XX века, когда труды русских философов стали издавать, переиздавать и преподавать в нашей стране. В число этих трудов вошло наследие С.И. Гессена. Это десятилетие, завершившее XX век, укладывается в последние тридцать лет, когда сомнению не подвергают действительность «общества знаний» (и сопряженной с ним действительности «информационного общества»). В принципе, соответствии этой действительности подчинена проводимая модернизация отечественного образования. Но «когда говорят об “обществе знания”, в виду имеется прежде всего “полезное знание”, т. е. знание, которое может быть технологически использовано» [4, с. 140]. Приведенная цитата завершает исторический экскурс акцентом на постоянстве соотношения «полезно-вредное» в отечественной традиции образовательной практики. Вместе с тем данный утилитарный контекст объясняет постановку вопроса: чем *полезен* тезис С.И. Гессена для современного педагогического образования?

Тезис С.И. Гессена, каузально фундирующий педагогическое образование, развернут в его концепции формирования способности к созданию «нового, в мире дотоле не существующего», к интеллектуальному настрою любую «трудную жизненную задачу» решать «по-своему, так как ее никто иной не смог бы разрешить» [1, с. 69]. Эта интеллектуальная свобода «не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но и создание нового пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выбора» [1, с. 69]. Задача обучения состоит в овладении методом мышления, который позволяет находить творческие решения поставленных жизненных задач, при этом реализация этих решений определяется интенцией ученика в рамках аксиологического топоса культуры. Процесс обучения не должен сводиться к простой корреспонденции фактологических знаний, сообщение всегда должно указывать на нечто большее, незавершенное, еще не высказанное. Таким образом, целью образования становится интеграция личности ученика в данные социокультурные обстоятельства, позволяющая осуществить самоопределение и выбор индивидуальной антропологической стратегии. Излишне специально разъяснять релевантность этой концепции задачам подготовки специалистов в области, требующей нестандартных решений в меняющейся действительности [17, 22]. Но не лишним будет акцент на том, что концепция С.И. Гессена синтезирует преподавание философии и педагогики.

Итак, тезис С.И. Гессена, концентрирующий его концепцию педагогической подготовки, принадлежит отечественной традиции соотносить «полезно-вредное» в образовании. Тезис был сформулирован в период «русского духовного ренессанса» [5, с. 58], не был актуален в период «идеологически зависимого преподавания» [12, с. 136], приобрел актуальность в условиях «общества знаний», но еще не вошел в практику. Причина этого отсутствия в практике содержится в «анамнезе» преподавания философии в качестве истории философии. Такой укорененный подход противоречит стилю «полезного» образования, поскольку делает преподавание философии бесполезным делом. Если преподавание математики заменить преподаванием истории математики, то ученик не научится решать математические задачи.

(II). Синтаксис символики целей можно выяснить при рассмотрении универсальных компетенций. Для удобства этого рассмотрения в таблице представлены те из них, которые имеют прагматическое продолжение в формулировках компетенций следующего уровня образования.

Универсальные компетенции

Категории универсальных компетенций	Код	Бакалавриат [10, с. 5–6]	Магистратура [11, с. 7–8]
Системное и критическое мышление	УК-1	Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Разработка и реализация проектов	УК-2	Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК-3	Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
Коммуникация	УК-4	Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах)	Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(-ых) языке(-ах), для академического и профессионального взаимодействия
Межкультурное взаимодействие	УК-5	Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие	УК-6	Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки

Выбор универсальных компетенций в образовании может зависеть от различных факторов и уровней образовательной системы. Обычно это решается на уровне образовательных учреждений, образовательных программ и стратегий государственных органов. Процесс включает в себя обсуждение и определение того, какие умения и навыки считаются важными для студентов в контексте современного общества. Эксперты в образовании, представители индустрии, педагоги, общественные организации и даже студенты могут внести свой вклад в определение универсальных компетенций. Цель – подготовить выпускников к успешной адаптации в разнообразные сферы жизни и работы.

Если содержание универсальных компетенций понимать формально, то упоминание философии (и ее раздела – этики) совершено единожды (УК-5 для бакалавриата). Семантическое присутствие философии фиксируют ее ключевые слова, например: критическое мышление, системный подход (УК-1) и саморазвитие (УК-6). Анализ распределения ключевых слов приводит к выявлению более широкого присутствия философии, причем в ее постнеклассическом состоянии. Так, именование УК-1 (системное и критическое мышление) фиксирует, что необходимость способности именно к системному мышлению уже сомнению не подвергается. Эта фиксация усилена названием УК-6 (самоорганизация и саморазвитие), поскольку универсальные смыслы самоорганизации утверждены постнеклассической философией. А термин «траектория» в этой строке (УК-6) вызывает обоснованную ассоциацию с принципиальным положением указанной философии о множественности траекторий, составляющих сценарии переходов в эволюции систем. Эта же множественность, а следовательно, вариативность разрешенных путей отмечена в «межкультурном разнообразии общества» (УК-5). Причем с учетом допустимости разнообразия этических позиций, что позволяет сделать вывод о свободном выборе субъектом своей «роли в команде» и в «социальном взаимодействии» (УК-3). Эта же свобода выбора (задач и способов решения) присутствует в строке УК-2 с тем отличием, что на уровне бакалавриата констатируется выбор «в рамках поставленной цели», а на уровне магистратуры это ограничение уже снято. Помимо этого, важно отметить существенное расширение понимания целевой причины в постнеклассической рациональности. Формулировки универсальных компетенций на уровнях бакалавриата и магистратуры явно демонстрируют преемственность развиваемых способностей: от понимания до руководства к действию. Эта нацеленность раскрывает прагматику универсальных компетенций – запрос на формирование индивидуальных траекторий подготовки будущих учителей. Но ответственное удовлетворение такого запроса требует принципиально большего разнообразия учебных курсов и программ, на реализацию кото-

рого у отечественных университетов пока отсутствуют ресурсы. Поэтому удовлетворением запроса станет способность студента самостоятельно «реализовывать траекторию саморазвития» и находить способы «совершенствования» «собственной деятельности» (УК-6). Воплощать в жизнь (не тратя на это всю жизнь) такую самостоятельность оптимально при знакомстве с основными «стартами» и «финишами» отрезков этих «траекторий саморазвития». В формулировках компетенций распределены упоминания, предполагающие выбор роли, выбор цели, выбор способа взаимодействия, которые составляют в своей совокупности основные свойства и функции коммуникативного формата. В таблице коммуникация (УК-4) ограничена вербальными компетенциями. Понятный приоритет владения государственным языком, кроме всего прочего, напоминает об особенности социального института образования – обеспечивать воспроизводство культуры конкретной страны в условиях соответствующего разнообразия. Из всех универсальных компетенций без специального обсуждения оставлена строка УК-2 (разработка и реализация проекта), хотя ее семантика и прагматика были упомянуты во взаимосвязи с выбором роли и цели. Итак, в рассмотренном распределении «ключевых слов» обнаружен не только факт присутствия философии во всех универсальных компетенциях (это обусловлено самой характеристикой компетенций в качестве универсальных), а факт присутствия философии в ее постнеклассическом состоянии. Такое присутствие важно, поскольку в отечественной философии постнеклассическая научная картина мира служила обоснованием для вхождения в классификаторы научных специальностей философской антропологии [13], что имеет ключевое значение для направленности подготовки будущих учителей. Вместе с тем содержание курса «Философия» для педагогических специальностей не может стать тождественным содержанию современных исследовательских результатов самой философии, но может сформировать ракурс, в котором преподавание данного предмета приобретет максимальную эффективность. Обсуждение этого ракурса будет представлено ниже, после констатации итога применения семиотической диагностики (I и II). Итогом стало выяснение того, что преподавание философии должно обрести новую цель: не только стать интеллектуальным навигатором между распределенными в таблице разделами, но и предоставить действенную помощь для осуществления студентами выбора своей траектории [9]. Необходимо подчеркнуть, что навигационная цель соответствует зафиксированным способностям в качестве компетенций (см. таблицу) и исключает преподавание философии в качестве истории философии. Способность, например, «осуществлять критический анализ» не эквивалентна осведомленности о методах критического анализа и хронологии их появления.

Навигационная роль философии заключается в предоставлении интеллектуального компаса для понимания сложных вопросов, ориентации в море знаний и смыслов. Изучение философии способствует глубокому пониманию мира и собственной роли в нем, помогая лучше ориентироваться в жизни и смыслах. Философия помогает людям размышлять о моральных и этических вопросах, позволяя им лучше понимать свои ценности и принимать обоснованные решения. Разработанные методы анализа понятий и аргументации дают возможность критически оценивать и понимать сложные теории и идеи. А развитие аналитического и критического мышления, в свою очередь, несет пользу для любой области знаний.

Заключение

Обсуждение ракурса, который обеспечит трансформацию современных достижений философии в практическую область, т. е. в педагогику, идейно согласуется с тезисом С.И. Гессена. Из основного принципа постнеклассической философии – многомерности – следует суть трансдисциплинарности [3]. Это способ синтеза знаний, полученных в разных областях науки, который сочетает точность фундаментальных результатов с вариативностью субъективных интерпретаций, порождаемых разнообразием культурных форм (религиозных позиций, поведенческих стереотипов и т. д.). Конечно, овладение этим способом предполагает профессиональную философскую подготовку. Но обсуждение с этих позиций, например, конкретного педагогического проекта, связанного с учетом полярных интенций его субъектов, способно стать пропедевтикой целого ряда специальных курсов. Сопутствует трансдисциплинарной парадигме толерантность. Одновременность действия трансдисциплинарности и толерантности обеспечивает сам факт поиска вариаций в антропологических предпочтениях. Принимать или не принимать, как говорится, душой идеалы толерантности, а если принимать, то в каких пределах, – это дело свободного выбора человека [16]. Но всемерный учет норм толерантности является условием организации образовательного пространства инклюзивного обучения и способом решения многих задач социальной педагогики. Инклюзивное образование есть «зона обмена», в которой, на первый взгляд, «без посредников» складывается взаимодействие субъектов с разными возможностями и потребностями. На практике посредник есть. В его роли выступают различные субъекты: проектировщики образовательной среды, ее менеджеры и преподаватели. И у всех этих субъектов есть разные ожидания и предпочтения, которые нужно согласовать. Эффективная согласованность обеспечивает резонанс потенциалов всех субъектов инклюзивной образовательной среды, что, в свою очередь, способно привести к формированию

уникальных навыков, способностей и позиций. По этим причинам толерантность является условием осуществления инклюзивного образования [19, 20]. Следовательно, существовавшее предвосхищение идеалов толерантности должно войти в область, охватываемую навигацией курса философии. Упомянутые посредники и их роли в коммуникативных форматах образования принадлежат еще одному направлению постнеклассической философии (и трактуемой ею философской антропологии), которую можно обозначить одним словом – медиатизация. Отчасти суть медиатизации раскрывают слова в формулировках универсальных компетенций УК-3 и УК-5, отчасти – УК-1. Феномен порожден информационными и коммуникационными технологиями, которые сформировали ряд «мыслительных привычек» жизни нынешних и будущих поколений учащихся. Медиатизация не только актуализировала обсуждение этических границ этих «привычек», что может и должно войти в содержание курса «Философия», но и в своем технологическом измерении вошла в аксиологическую область разработки и применения современных средств обучения [2, 14]. Реакцией на одновременную множественность коммуникаций и вариативность их форматов стала концепция педагогической биоэтики [9]. Необходимо подчеркнуть, что педагогическая биоэтика, как и сама биоэтика, стала одной из трансдисциплинарных конструкций [3] и результатом семиотической диагностики тенденций формирования творческой образовательной среды [8]. Такая образовательная среда требует особой настройки психолого-педагогических условий, несоблюдение которых способно приводить к серьезным девиациям [16, с. 8], а эти девиации могут быть усилены трансформацией «мыслительных привычек» как следствием медиатизации. Педагогическая биоэтика обозначает эти «опасные места» в коммуникативных форматах современного образования. Таким образом, педагогическая биоэтика, вобравшая в свои концептуальные пределы трансдисциплинарность, толерантность и медиатизацию, дает навигацию в расстановке акцентов при преподавании философии будущим учителям.

Выводом из всего изложенного о навигационной роли философии становится фиксация цели ее преподавания. Целью преподавания философии становится пропедевтика освоения специальных курсов, посвященных современным теориям и действительной практике образования. Действительная практика образования происходит в социальных условиях, трансформирующих поведенческие и этические нормы, поэтому в цели преподавания философии в контексте педагогического образования входят не столько разъяснения интеллектуальных традиций, сколько акценты на пределах их эффективности для нахождения способов решения ситуативных задач, порождаемых современными коммуникационными инструментами и системами.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Горбулёва М.С., Первушина Н.А., Токарева А.Н. Эдьютейнмент с позиции педагогической биоэтики // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. – 2021. – № 4 (30). – С. 312–325. – DOI: 10.23951/2312-7899-2021-4-312-325.
3. Гребенщикова Е.Г. Трансдисциплинарная парадигма: наука – инновации – общество. – М.: URSS, 2011. – 192 с.
4. Лекторский В.А. Зачем нужна сегодня философия? // Вопросы философии. – 2017. – № 7. – С. 140–143.
5. Малинов А.В., Троицкий С.А. Русская философия под запретом (к 90-летию «Философского парохода») // Новое литературное обозрение. – 2013. – № 1. – С. 53–66.
6. Мелик-Гайказян И.В. Информационные процессы и реальность. – М.: Наука, 1997. – 192 с.
7. Мелик-Гайказян И.В. Семиотика образования или «ключи» и «отмычки» к моделированию образовательных систем // Идеи и идеалы. – 2014. – № 4 (22), т. 1. – С. 14–27.
8. Мелик-Гайказян И.В. Мысленный эксперимент на оси синтактики // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2021. – № 62. – С. 270–273. – DOI: 10.17223/1998863X/62/27.
9. Мелик-Гайказян И.В., Первушина Н.А., Смышляева А.Г. Исследовательская программа педагогической биоэтики в условиях неопределенности социальных сценариев // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 448. – С. 83–90. – DOI: 10.17223/15617793/448/10.
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 28.02.2024).
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование». Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25/117> (дата обращения: : 28.02.2024).
12. Степаняц М.Т. Противостоять маргинализации философского образования // Вопросы философии. – 2017. – № 7. – С. 136–140.
13. Степин В.С. Философская антропология и философия науки. – М.: Высшая школа, 1992. – 192 с.
14. Шиллер А.В. Выражение моделируемых эффектов эмоций у искусственных агентов как визуальный язык // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. – 2019. – № 4 (22). – С. 223–243. – DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-223-243.

15. Яхот И. Подавление философии в СССР (20–30-е годы) // Вопросы философии. – 1991. – № 9. – С. 44–68.
16. *Aprésyan R.G.* Value Paradigms of Character Education // *Education & Pedagogy Journal*. – 2022. – Iss. 1 (3). – P. 5–12. – DOI: 10.23951/2782-2575-2022-1-5-12. – Автор признан СМИ – иностранным агентом на территории РФ/автор выполняет функции СМИ – иностранного агента на территории РФ.
17. *Ardasbkin I.B., Borovinskaya D.N., Surovtsev V.A.* The epistemology of smart technologies: Is smart epistemology derived from smart education? // *Education & Pedagogy Journal*. – 2021. – Iss. 1 (1). – P. 21–35. – DOI: 10.23951/2782-2575-2021-1-21-35.
18. *Konst T., Kairisto-Mertanen L.* Developing innovation pedagogy approach // *On the Horizon*. – 2020. – Vol. 28 (1). – P. 45–54. – DOI: 10.1108/OTH-08-2019-0060.
19. *Panciuchin J.* Difficult Neighborhoods. Representative Spaces and Neglected Areas on the Example of Tomsk // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. – 2018. – № 3 (17). – P. 76–87. – DOI: 10.23951/2312-7899-2018-3-76-87.
20. *Polonnikov A.A., Korchalova N.D., Korol D.Y.* Visualization of Culture: Educational Implications // *Education & Pedagogy Journal*. – 2021. – Iss. 2 (2). – P. 18–35. – DOI: 10.23951/2782-2575-2021-2-18-35.
21. *Quadir B., Chen N.S., Isaias P.* Analyzing the educational goals, problems and techniques used in educational big data research from 2010 to 2018 // *Interactive Learning Environments*. – 2022. – Vol. 30 (8). – P. 1539–1555. – DOI: 10.1080/10494820.2020.1712427.
22. *Rozentale S., Livina A.* Qualitative Assessment in Higher Education // *International Journal of Education and Learning Systems*. – 2017. – Vol. 2. – P. 39–46.

References

1. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki: vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu* [Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow, Shkola-Press, 1995. 448 p.
2. Gorbuleva M.S., Pervushina N.A., Tokareva A.N. Ed'yuteinment s pozitsii pedagogicheskoi bioetiki [Prospects of edutainment in pedagogical bioethics]. ПРАЭНМА. *Problemy vizual'noi semiotiki = ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics*, 2021, no. 4 (30), pp. 312–325. DOI: 10.23951/2312-7899-2021-4-312-325.
3. Grebenshchikova E.G. *Transdistsiplinarnaya paradigma: nauka – innovatsii – obshchestvo* [Transdisciplinary paradigm: science – innovation – society]. Moscow, URSS Publ., 2011. 192 p.
4. Lektorskii V.A. Zachem nuzhna segodnya filosofiya? [Why is philosophy needed today?]. *Voprosy filosofii = Russian Studies in Philosophy*, 2017, no. 7, pp. 140–143. (In Russian).
5. Malinov A.V., Troitskii S.A. Russkaya filosofiya pod zapretom (k 90-letiyu «Filosofskogo parakhoda») [Russian philosophy is banned (on the 90th anniversary of the “Philosophical Steamship”)]. *Novoe literaturnoe obozrenie = New Literary Review*, 2013, no. 1, pp. 53–66.

6. Melik-Gaykazyan I.V. *Informatsionnye protsessy i real'nost'* [Information processes and reality]. Moscow, Nauka Publ., 1997. 192 p.

7. Melik-Gaykazyan I.V. Semiotika obrazovaniya ili «klyuchi» i «otmychki» k modelirovaniyu obrazovatel'nykh sistem [Semiotics of education or “keys” and “lock picks” to the modelling of educational systems]. *Idei i idealy = Ideas and Ideals*, 2014, no. 4 (22), vol. 1, pp. 14–27.

8. Melik-Gaykazyan I.V. Myslennyi eksperiment na osi sintaktiki [Thought experiment on the axis of syntactics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2021, no. 62, pp. 270–273. DOI: 10.17223/1998863X/62/27.

9. Melik-Gaykazyan I.V., Pervushina N.A., Smyshlyaeva L.G. Issledovatel'skaya programma pedagogicheskoi bioetiki v usloviyakh neopredelennosti sotsial'nykh stsenariyev [The research program of pedagogical bioethics in the conditions of uncertainty of social scenarios]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, 2019, no. 448, pp. 83–90. DOI: 10.17223/15617793/448/10.

10. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 N 121 “On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education” (with amendments and additions) Revision as amended N 1456 dated 26.11.2020. (In Russian). Available at: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (accessed 28.02.2024).

11. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 N 121 “On approval of the federal state educational standard of higher education – master’s degree in the field of training 44.04.01 Pedagogical education”. (In Russian). Available at: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25/117> (accessed 28.02.2024).

12. Stepanyants M.T. Protivostoyat' marginalizatsii filosofskogo obrazovaniya [Confront the marginalization of philosophical education]. *Voprosy filosofii = Russian Studies in Philosophy*, 2017, no. 7, pp. 136–140. (In Russian).

13. Stepin V.S. *Filosofskaya antropologiya i filosofiya nauki* [Philosophical anthropology and philosophy of science]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1992. 192 p.

14. Shiller A.V. Vyrazhenie modeliruemykh effektov emotsii u iskusstvennykh agentov kak vizual'nyi yazyk [Expression of the simulated effects of emotions in artificial agents as a visual language]. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*, 2019, no. 4 (22), pp. 223–243. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-223-243.

15. Yakhot Y. Podavlenie filosofii v SSSR (20–30-e gody) [Suppression of philosophy in the USSR (20–30s)]. *Voprosy filosofii = Russian Studies in Philosophy*, 1991, no. 9, pp. 44–68. (In Russian).

16. Apressyan R.G. Value Paradigms of Character Education. *Education & Pedagogy Journal*, 2022, iss. 1 (3), pp. 5–12. DOI: 10.23951/2782-2575-2022-1-5-12. The author is recognized by the media as a foreign agent on the territory of the Russian Federation/

the author performs the functions of the media as a foreign agent on the territory of the Russian Federation.

17. Ardashkin I.B., Borovinskaya D.N., Surovtsev V.A. The epistemology of smart technologies: Is smart epistemology derived from smart education? *Education & Pedagogy Journal*, 2021, iss. 1 (1), pp. 21–35. DOI: 10.23951/2782-2575-2021-1-21-35.

18. Konst T., Kairisto-Mertanen L. Developing innovation pedagogy approach. *On the Horizon*, 2020, vol. 28 (1), pp. 45–54. DOI: 10.1108/OTH-08-2019-0060.

19. Panciuchin J. Difficult Neighborhoods. Representative Spaces and Neglected Areas on the Example of Tomsk. *ИПАЭИМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭИМА. Journal of Visual Semiotics*, 2018, no. 3 (17), pp. 76–87. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-3-76-87.

20. Polonnikov A.A., Korchalova N.D., Korol D.Y. Visualization of Culture: Educational Implications. *Education & Pedagogy Journal*. 2021, iss. 2 (2), pp. 18–35. DOI: 10.23951/2782-2575-2021-2-18-35.

21. Quadir B., Chen N.S., Isaias P. Analyzing the educational goals, problems and techniques used in educational big data research from 2010 to 2018. *Interactive Learning Environments*, 2022, vol. 30 (8), pp. 1539–1555. DOI: 10.1080/10494820.2020.1712427.

22. Rozentale S., Livina A. Qualitative Assessment in Higher Education. *International Journal of Education and Learning Systems*, 2017, vol. 2, pp. 39–46.

Статья поступила в редакцию 30.09.2023.

Статья прошла рецензирование 19.10.2023.

The article was received on 30.09.2023.

The article was reviewed on 19.10.2023.