

Людмила Константиновна Нефёдова

Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой философии, Омск, Россия
e-mail: konstans50@yandex.ru

Предмет знания и тренд предметности

Аннотация. Трансформации современной отечественной культуры и социальной жизни включают в себя аспект «возвращения к корням», что становится очевидным при философском осмыслении тренда предметности в подготовке будущего учителя. Идея предметности в сращении с идеей «научения-образумливания» пронизывает отечественное образование на протяжении всей истории его существования, на всех его уровнях от первоначального обучения грамоте и чтению на родном языке до университетской подготовки специалиста высшей квалификации. При этом философия на всех уровнях полагалась необходимой методологической основой выстраивания ядра предметности, проясняя как сущность предмета обучения, так и процесс овладения им.

Ключевые слова: философия, предмет знания, предметность, образование, детство, наука, тренд, культура, методология.

Lyudmila K. Nefedova

Omsk State Pedagogical University, Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Head of the Department of Philosophy, Omsk, Russia
e-mail: konstans50@yandex.ru

The Subject of Knowledge and the Trend of Objectivity

Abstract. Transformations of modern Russian culture and social life include the aspect of “returning to the roots”, which becomes obvious when philosophical understanding of the trend of objectivity in the training of future teachers. The idea of objectivity in conjunction with the idea of “learning-understanding” permeates Russian education throughout the history of its existence, at all its levels from initial literacy and reading in the native language to university training of a highly qualified specialist. At the same time, philosophy at all levels relied on the necessary methodological basis for building the core of objectivity, clarifying both the essence of the subject of study and the process of mastering it.

Keywords: philosophy, subject of knowledge, objectivity, education, childhood, science, trend, culture, methodology.

Введение (Introduction)

Транзитивность становится актуальной категорией философской рефлексии культуры и общества, указывая на их переход в новое состояние при сохранении ряда существенных характеристик прежнего этапа. Стремительные изменения в культуре и социальной жизни в последние десятилетия позволяют определять их состояние как транзитивное.

Тренды — одна из особенностей культуры транзитивного, переходного периода, силовые линии ее изменений, а в онтологическом отношении — ее прямые транзиты в новое состояние. Тренды глобализации и локальности, мультикультурализма и изоляционизма, инклюзии, политкорректности, экологического потребления, ювенальной юстиции и ряд иных трендов явили себя во всех сферах существования культуры, социума и человека, в том числе и в сфере образования.

Парадигмальные изменения в мировой культуре, включая отечественную, во многом связаны с трендом возвра-

щения к историческим истокам. Важный аспект данного тренда — сохранение культурной идентичности социума. Объективация идеи возвращения к корням в отечественной культуре явно и имплицитно нашла себя в высшем педагогическом образовании. Явное связано с усилением содержания историко-теоретического компонента учебных дисциплин, что особенно важно в подготовке преподавателей социогуманитарных дисциплин, формирующих представление об этико-эстетических смыслах культуры. Имплицитно курс на оптимизацию предметной подготовки учителя опирается на реализацию философских основ предметного образования, что, по всей вероятности, предполагает переосмысление сложившейся практики конструирования учебных планов в отношении цикла философских дисциплин, во-первых, в сторону возвращения логики, этики, эстетики в качестве обязательных дисциплин для бакалавриата любого профиля обучения, а во-вторых, более определенного включения в образовательный процесс результатов

научных исследований в области современной философии. Всё это поддерживает традицию понимания мировоззренческой функции философии в предметной подготовке специалиста-педагога.

Цель настоящей работы — прояснить философские основания актуализации принципа предметности в российском высшем педагогическом образовании, раскрыв его связь с пониманием предмета знания в русской философии, а также его мировоззренческую значимость и укорененность в отечественной культурной традиции.

Методы (Methods)

Осмысление философских оснований предметности потребовало интегративного методологического подхода и, прежде всего, систематизации смыслов историко-философских экспликаций феноменов образования, науки, знания, а также выявления смыслов концептов предметного образования, сложившихся в лингвистике, философии, педагогике, искусстве. Ценным источником послужило фундаментальное монографическое исследование коллектива авторов Института теории и истории педагогики Российской академии образования (РАО) «Предметность обучения в школьном образовательном процессе» [1], где представлено сопряжение философии культуры, философии образования и педагогической практики. Методологическим маркером для осмысления тренда предметности в данной статье стали размышления о месте философии в современном мире (в частности, доклад Т. И. Ойзермана [2]).

Литературный обзор (Literature Review)

Обратимся к трем культурным данностям, значимым для оптимального понимания тренда предметного образования: к *образованию, науке и знанию*.

Понятие образования, утвердившееся в научном, практическом и институциональном обиходе, получало свое современное значение в XIX–XX вв., проходя семантическую огранку в ряду синонимических понятий, таких как воспитание, обучение, просвещение, возвращение, формирование. В истории русской культуры зафиксированы понятия, предшествовавшие понятию образования: образумливанье, научение [3, с. 488, 614]. Корневые смыслы данных понятий определены словами *разум* и *наука*, за которыми стоят уникальные сущностные характеристики человека: обладание разумом и способность к научению. Понятия науки и научения не просто фиксация этимологического языкового нюанса, но указания на прочную прошивку отечественного образования традицией формирования у обучаемых научных, в первую очередь предметных, знаний. Так, в истории русского Просвещения зафиксировано глубокое уважение к науке и понимание ее смысложизненной ценности:

Науки юношей питают,
Отраду старым подают,
В счастливой жизни украшают,
В несчастной случай берегут... [4, с. 120].

Идея науки, понимаемой как предметное знание, пронизывает историю русского первоначального образования и русской детской литературы от первых букварей, сино-

посов и детских журналов [5] до философски обоснованного проекта формирования читателя [6], умеющего мыслить и чувствовать [7]. Русская педагогика уже в XVIII в. полагала, что науки воспитывают ум, дают ребенку разумение, разум — духовную силу, могущую познавать, постигать, судить [8, с. 53].

Традиция предметности закрепляется в русском Просвещении в духовном и светском образовании как убедительное обоснование необходимости обучения наукам. Заметим, что понятие Просвещения в русской культуре представляет собой не просто подражание европейской культурной эпохе посредством языковой кальки, оно репрезентирует философско-антропологический смысл отечественного образования, явленный как историческая и универсальная реалья. Понятие просвещения и сегодня сохранило вполне определенный прагматический и институциональный статус, выражая концепцию социального, интеллектуального, промышленного обновления России, что, прежде всего, явлено в практике образования юношества. Не случайно понятия просвещения и образования в русской культуре стали синонимами [9, с. 298, 432].

Русское Просвещение [10, с. 246] в XVIII в. в сфере образования, как светского, так и духовного, опиралось на фундамент науки. «Научать» означало помочь овладеть наукой — знанием и умением. Образование опиралось на научное, энциклопедически выверенное знание, ставшее результатом познания и опыта. Русский язык XVIII в., еще не будучи языком философии и науки, тем не менее весьма точно определял существо дела образования юношества — овладение науками. Наук было достаточно много, и каждая наука, в свою очередь, предполагала свой предмет научения. Научение, соединяя в разуме образы разных предметов, вело к образованию нового качества разума — к образованности.

Развитие европейской науки и смена научной картины мира в XIX в. так или иначе связаны с проблемами образования. Если в Европе менялось представление о предмете научного познания и открылись двери научно-техническому прогрессу, то в России наряду с актуализацией естественно-научного образования возник философский интерес к предмету знания как таковому в его универсальном смысле. При этом именно в русской философии с ее особой онтологией, преодолевающей расщепление предмета познания, свойственное западному рационализму, с ее пафосом соборности и всеединства возникло сретение познания, знания и образования, что, в свою очередь, актуализировало субъекта познания — человека, обогащающего свою личность путем расширения круга предметов познания. «Не составляет ли точно также вообще наше “образование”, т. е. круг предметов, познанных нами, часть нашей личности? Не испытывает ли каждый человек, хотя бы иногда и до некоторой степени, фаустовскую жажду расширить свою личность через обогащение своей жизни, т. е. расширение круга предметов, на которые направлена и с которыми связана его жизнь?» [11, с. 688] Замечательная русская методика первоначального образования, основы и корпус которой сложились в XIX в., свои знаменитые вопросы: чему учить? как учить? почему так, а не иначе? — выводила из предмета

знания и возможностей сознания обрести цельное знание. Русская методическая школа, не устаревшая и сегодня, уже в XIX в. видела основания путей познания в самом познаваемом предмете. Один из примеров тому — звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, разработанный К. Д. Ушинским на основе глубокого понимания русского языка как предмета обучения [12, с. 389]. Этот импульс фиксации основ предметной деятельности в самом предмете познания русская методика второй половины XIX в. подарила психологии образования [13, с. 39]. Заметим, что русская предметная методика всегда носила философский характер, что подтверждают труды К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Ц. Балталона, Д. И. Тихомирова, А. Н. Острогорского, братьев Вахтеровых. Вполне философскими являются труды В. Г. Белинского, сложившего в русле литературной критики философскую концепцию детской литературы и культуры детского чтения, определившую отечественную педагогику чтения и понимания текста [6, с. 95].

В свою очередь, русская философия, постулируя предмет знания и возможности сознания в их наиболее общем выражении, и сама отличалась предметной определенностью проблематики. Только поверхностному взгляду она могла показаться дискретной и зацикленной исключительно на проблемах русской жизни. Ни русская философия, ни русская культура в целом никогда не были исключительно национальными. Проблематика русской философии отнюдь не сводилась к полемике славянофилов и западников, но включала спектр онтологических, гносеологических, историософских, философско-антропологических, религиозно-философских, эстетических и этических проблем. Корпус ее выстраивался на русской почве, на идее возделывания, сохранения и наследования культуры, которую складывали разные этносы еще со времен славянского квадрата. Идея русской культуры, прежде, чем русский язык оформился как профессиональный философский язык, осмыслялась в неспецифических формах русского философствования: от средневековых жанров назидательного Слова и житийной литературы, обращенных к юношеству, до произведений художественной литературной и музыкальной изобразительной классики золотого и серебряного веков. Философское осмысление предмета знания, как в его наиболее общем выражении с позиций его цельности, так и в особенном, например в обращении к таким предметам, как красота [14, с. 30], софийность, соборность, всеединство, смысл истории и самопознание [15, с. 249], душа человека [11, с. 681], условия добра [16], психология детства [17] — всё указывало на прагматическую составляющую русской философии, на ее включенность в образование юношества.

Так или иначе, пылливость русской философии в отношении предмета знания актуализировала исследовательскую составляющую в усвоении этого знания. Разумеется, добывание знания и его усвоение — разные процессы, и усвоение нельзя полностью отождествлять с исследованием и поиском. В кантовском «знать», несмотря на предел, поставленный «вещью в себе», определенно есть возможность освоения человеком всего корпуса известного, открытого разумом. В русской культуре «знать» включало и ус-

воение известного, и процесс поиска знания, и отсутствие предела, что и вылилось в XX в. в систему развивающего обучения [18], в то время как Запад подсчитывал ай-кью. Одним из примеров служит учебник русского языка для начальной школы Т. Г. Рамзаевой [19], по которому до сих пор учат во многих школах Санкт-Петербурга. Методика обучения предмету у Т. Г. Рамзаевой всегда опиралась на философские и предметные основы, никогда не уходя в сторону «модных» систем или приемов.

Тренд предметности обращает к выявлению методологических основ предметного образования, к формам материальной и духовной предметности, к проектированию, к образам картин мира, так как на методологическом уровне предметность может быть охарактеризована «как мета-теоретическое знание, ориентиры к оформлению предметности обучения» [20]. В связи с этим философия в ее современной полидискурсивности должна быть оптимально включена в подготовку будущего педагога, поскольку представляет собой метазнание, фундирующее предметное содержание образования. «Предметность обучения в школьном образовательном процессе» в трактовке коллектива ученых-педагогов Института теории и истории педагогики РАО также раскрывается, прежде всего, на основе современной философской антропологии и социальной философии, вызывая к включению в программу подготовки педагога не только краткого курса общей философии, но также и философской антропологии, и философии культуры.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Содержание образования в нашем отечестве всегда активно осмыслялось. В 1980–1990-х гг. оно гармонично включало в себя как компонент знания, так и компонент умений и навыков. Смена идеологической парадигмы в 1990-х гг. ударила по казавшемуся незыблемым предметно-дисциплинарному содержанию гуманитарного знания, соответственно разрушив гармонию между знанием, умением и навыком. Отметим, что в этот период о навыке и скрупулезности его формирования вообще несколько подзабыли, заменив его компетентностью или компетенцией, а корпус самого знания пришлось пересматривать. Необходимо была актуализирована операциональная сторона обучения, тем более, что система развивающего обучения вполне сложилась, широко вошла в школьную практику, оправдывала себя и была признана за рубежом [21]. Унифицированная программа отошла в прошлое, уступив место базовому компоненту и научно-образовательному разномыслию. Однако обилие программ и подходов стали всего лишь переходом к новой образовательной парадигме, отвечающей времени, вызывающему к обучению и воспитанию поколений граждан в новых социальных условиях. Вызов времени всегда связан с поиском и определением дальнейшего пути и форм движения по нему, а первой на вызовы времени всегда отвечает философия. Ее ответы могут быть зашифрованы в неспецифических формах философствования: в искусстве, науке, фольклоре, языке, в мифе, а могут быть оформлены как вполне философские труды. Примером чему служат «Бесы» Ф. М. Достоевского, «Психология детства» В. В. Зеньковского или «Русская

идея» Н. А. Бердяева. В 1990-х гг. философия ответила на вызов времени как содержательно, так и институционально возвращением в культурный обиход в целом и в вузовское образование в частности русского философского дискурса, а также включением в профессиональное осмысление западной неклассической и постмодернистской философии. Возвращение прав наследования на корпус русской философии, открытость зарубежного философского знания в нулевые и десятые годы XXI в. — всё это дало импульс к философскому творчеству и невиданное доселе его приращение, что убедительно представлено в развороте проблематики кандидатских и докторских диссертаций, которые, в свою очередь, были завершением подготовки специалиста высшей категории по направлению «Философия», в том числе и в Омском государственном педагогическом университете.

Наследование знания — это важнейший аспект культуры, которая, как известно, начинается с возделывания объекта (физического и духовного), создания второй природы, необходимо требующей сохранения, а затем — наследования.

Наследование предполагает особые культурные образовательные практики, которые отчасти есть зеркальное отражение креативных практик познания, однако с тем отличием, что представляют собой квазипознание, поскольку речь идет о знании как результате уже кем-то открытого, познанного. Здесь проявляется отмеченная выше философская проблема *предмета знания* не в контексте заимствованной Болонской системы или педагогической технологии, но в сопряжении знания с сознанием, интеллектом, а главное — с душой человека. Именно так, в сопряжении знания с интеллектом и душой, шло обучение философии в нашем отечестве на стыке XX и XXI вв., складывался русский дискурс философской антропологии. Готовили специалистов, бакалавров, магистрантов, аспирантов, кандидатов философских наук, у которых понятие души не вызывало недоумения, поскольку было ипостасью троичной модели человека [22].

Стремительное изменение современной картины мира грозит обнулением смысла понятия ипостаси *души*, казалось бы, прочно вошедшего в современное понимание модели человека: тело, душа, дух. Смена одной картины мира на другую представляет собой отрицание отрицания, в результате которого происходит снятие и скачок в новую реальность, что было бы невозможно без предыдущей реальности, ибо любой скачок предполагает наличие фундамента. Так, критика мифов у древних философов не есть их огульное отрицание как формы познания мира, а также не есть отрицание мифологического знания как такового. Напротив, оно есть опора как в осмыслении метафизических аспектов бытия, например блага, красоты, так и в отборе дидактического материала для воспитания стражей государства. Миф как предмет знания, подвергаясь критике, актуализирован в воспитательной системе Платона, используется его дидактическая функция, а актуальность мифа и мифообразования не утрачена и сегодня. Этот пример, безусловно, указывает на философскую составляющую принципа предметности.

Знание как результат познания архивировано на основе трех архетипов: мифологического, прагматического, игрового [23, с. 230–233], которые актуализируют метод познания: умозрение, практику, игру. В философии метод познания всегда подвергался тщательной рефлексии. Уже в античные времена метод был не просто интеллектуальной игрой, но осмыслялся с позиций целесообразности в поиске истины. Майевтика Сократа, физика и метафизика Аристотеля являются методологией античного познания, вылившейся затем в диалектику и метафизику, на основе которых развивались эмпиризм и рационализм. Аристотель определил основы гуманитарной методологии познания на основе текста, вычленив в качестве предмета познания текст трагедии. Создание текста трагедии в его «Поэтике» есть, в свою очередь, и образец рефлексии художественного текста.

Предмет знания — ответ на первый антропологический вопрос Канта «Что я могу знать?» и на первый вопрос методики «Чему учить?». Знание — результат познания, которое начинается с удивления тому, что *что-то* есть [24, с. 23]. Познание имеет целью прояснение сути вещей и включает в себя осмысление, прояснение, выявление, раскрытие этой сути предмета.

Философская методология содержит комплекс самых общих методов исследования смыслов и ценностей действительности в ее синхронном и диахронном аспектах во всех ее природных, культурных, социальных и антропных формах. Это известные всем диалектика, метафизика, герменевтика, феноменология, аналитический метод и т. д. Но ни один метод не развивается без объекта познания, в процессе которого вычленяется предмет, а затем формируется уже и само знание. Иными словами, любые общенаучные и частнонаучные, а также специальные методы познания есть форма объективации силовых универсальных линий познания объекта (предмета). При этом практика обучения любому предмету строится на философском понимании процессов чувственного и рационального познания, сосуществующих в сложной импровизационной логике, включающей последовательность и взаимодействие их ступеней. Очевидно, что философская методология определяет и оптимальное управление процессом познания в образовании. Однако можно ли раскрыть будущим преподавателям естественно-научных, социогуманитарных, искусствоведческих дисциплин скрепы между их специальностью и такой абстрактной для них гносеологией в пределах 36 аудиторных часов общего курса философии? К сожалению, смысла коррелята гносеологии как общей направленности познания с объектом и предметом диссертационного исследования зачастую не видят даже аспиранты, сдающие экзамен по истории и философии науки. А между тем современная философия уже накопила целый ряд специальных дискурсов, которые определенно необходимы в предметной подготовке педагога: философия детства, философия языка, философия искусства, философия техники, философия физики, математики и, разумеется, философия истории, определившаяся еще в гегелевскую эпоху. Это не просто отдельные научные наработки в статьях и диссертациях, но и учебные дисциплины, сложившиеся за последние 20 лет в результате плодотворной исследовательской работы

ученых-философов за годы подготовки бакалавров, магистрантов, кандидатов наук по направлению «Философия». Это вполне полноценные курсы, работающие на предметную подготовку по языку, литературе, математике, биологии, психологии, искусству, в которых предметное содержание названных и иных дисциплин углубляется и раскрывается с позиций их смысла и культурной ценности. Полагаем, что это и есть методологические основы оптимальной реализации тренда предметности. К сожалению, практическая значимость, отмечаемая на защитах диссертаций, остается, как правило, неустребованной.

Вернемся к понятию тренда как вызова в культуре транзитивного периода. Полагаем, что тренд соотносим с диалектическим скачком, а также со случайностью, которая меняет ход истории.

В культуре транзитивного периода одному поколению на протяжении его формирования приходится пережить целый ряд стремительных изменений реальности, которые сначала деятельно проживаются, а затем объективируются в общественном сознании как тренды — социальные концепты. Слово «тренд» в философии [25] стало общим понятием, позволяющим осмыслить направление изменений реальности. Можно считать его и концептом — понятием, которое предполагает не просто содержание категориально значимого смысла, но и возможность рефлексии явления через совокупное взаимодействие ряда категорий.

Субъект культуры транзитивного периода постоянно имеет дело с ее вызовами. Вызовы могут быть едва угадываемыми, не вполне замечаемыми субъектом, поскольку он гетерогенен, изменчив, а его саморефлексия носит, как правило, не перспективный, а ретроспективный характер. Вызовы культуры могут незаметно превратиться в тренды, вполне сложившиеся и вписавшиеся в действительность и втягивающие в себя субъекта. Тренд предполагает уже не столько наблюдение и рефлексии, сколько действие и деятельность. Тренд — не предложение, но спрос на наличие у субъекта данных для соучастия в необходимых изменениях действительности. Тренд — это то, что случилось уже вчера и взывает к изменениям сегодня.

Полагаем, что тренд как феномен культуры не есть нечто новое, дотолее неведомое человечеству. Он вполне себе может иметь ренессансный характер, и даже проще — прямое возвращение к здоровым, незаслуженно преданным забвению вещам: к благотворительности, заботе об экологии, искренности, гуманности, политкорректности, уважению к чужим верованиям, признанию права на свободу и образование, здоровому образу жизни, сохранению чистоты родного языка, заботе о детях.

В современной культуре в сферах политики, экологии, науки, искусства, юриспруденции актуализирован целый ряд трендов, которые выходят за пределы своей сферы, определяя изменение культурных практик и образ культуры в целом. Примером служат тренды в моде, неуклонно меняющие повседневную пластику, жест, предметы повседневного обихода, культуру деловой и бытовой речи и поведения, а следовательно, и самоидентификацию, а отсюда и нашу идентичность. Тренд политкорректности, равно как и тренд инклюзивности, охватил не только образование, но

и перинатальную медицину, спорт. Тренды цифровизации коснулись абсолютно всех сфер культурной и социальной жизни: от оплаты коммунальных услуг до проблематики научных исследований. Так и тренд предметности в образовании — это возврат к нашим отечественным традициям уважения к накопленному знанию, понимания необходимости его глубокого усвоения. Это и уважение к философии, которая всегда включалась в формы высшего образования от женских курсов, готовящих учительниц и медсестер, до университетов Москвы и Санкт-Петербурга с начала их существования.

Заключение (Conclusion)

Тренды выступают то в роли знамени, то в роли раздражающего плаща тореадора, но в любом случае они определяют нашу действительность и с ними приходится считаться. Это не означает, что тренд всегда есть форма современного догмообразования, но он явно представляет собой форму принятого социумом культурного и социального вызова, родившегося не на пустом месте по чьей-то прихоти, а ставшего результатом явных и имплицитных культурных и социальных взаимодействий.

Одна из сфер культуры и социальной жизни, где тренды не только имеют значение для формирования настоящего, но и определяют будущность культуры и социума, — образование подрастающих поколений. Тренд предметности в высшем образовании сегодня обретает явные очертания. Это особенно важно в педагогическом образовании, где уже более трех десятилетий происходит недекларируемое вытеснение предметного содержания в пользу эпигонских заимствований операционально-технологических концептов. Ощущается тенденция вытеснения живой педагогики Руссо, Коменского, Гессена, Корчака, Сухомлинского образовательными технологиями, где ведется речь о культурных практиках и даже эмоциональном интеллекте, но нет места душе, в то время как именно душу притягивает тот или иной предмет обучения. И здесь очень важно углубиться в философское понимание человека в его настоящем и возможном будущем. И стоит всё-таки прислушаться к голосу философии в современном мире.

Однако цель настоящей работы — не плач по утраченным временам, когда в центре педагогической практики стоял не абстрактный, а конкретный ребенок: француз Эмиль [26] или русский мальчик Алеша [27]. Дело не в том, что из отечественной педагогики ушло ласковое «дитятя» [12] и понимание, что ребенок не то, чем кажется [17], а в том, что крен в сторону технологии образовательной практики нивелировал саму сущность предмета этой практики — образования как такового, ибо *содержание* образования, безусловно являясь процессом, прочно *держит* в себе *знание*, которое и определяет характер процесса. Знание же всегда предметно и имеет методологическое основание.

Подведем итог.

Принцип предметности в образовании сопрягается с рядом идей осмысления ребенка и детства, высказанных в XX–XXI вв. в трудах русских философов.

Во-первых, это идея С. И. Гессена о корреляте процесса образования с антропосоциокультурогенезом, который

понимается как символический аналог процесса взращивания наследников культуры [28]. Идея принята как аксиома в отечественной психолого-педагогической науке и определяет базовые концепты философии образования.

Во-вторых, идея проектирования культуры, определяющая онтологическую концепцию культуры М. С. Кагана [23, с. 240–243]. Эта идея пронизывает современное образование на всех его ступенях, от детского сада до подготовки специалиста высшей квалификации.

В-третьих, метапсихология детства В. В. Зеньковского, автора первой русской «Психологии детства» (1924), которая, по существу, есть философия, заложившая основы индивидуального подхода к ребенку и современный тренд инклюзивного образования [17].

В-четвертых, идея философского оправдания детства, явившаяся откликом на многие вызовы времени [29].

В-пятых, историко-философский дискурс конструирования понимания детства [10].

Однако всё это не может быть представлено в том вполне формальном минимуме, рассчитанном на 36 аудиторных часов, который определяет философские основы педагогического образования в вузе. Очевидно, что здесь необходим и возможен пересмотр роли философских основ предметного вузовского образования хотя бы в сторону доведения объема времени, отводимого на философские дисциплины, до времени, отводимого на психолого-педагогические дисциплины. Это крайне значимо, поскольку в современном мире философия продолжает поддерживать свод отечественного образования.

Благодарности (Acknowledgments)

Автор выражает признательность коллективу авторов монографии «Предметность обучения в школьном образовательном процессе» (М., 2012) за убедительное обоснование философской методологии предметного обучения.

Библиографический список

1. Предметность обучения в школьном образовательном процессе / под ред. Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской. М. : Ин-т теории и истории педагогики Рос. акад. образования, 2012. 382 с.
2. Ойзерман Т. И. Философия философии // Философский журнал. 2008. № 1. С. 6–13.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 2 : И-О. М. : ТЕРРА, 1994. 784 с.
4. Ломоносов М. В. Ода на день восшествия на престол императрицы Елисаветы Петровны 1747 года // Избранные произведения. Л. : Советский писатель, 1986. С. 115–121.
5. Детское чтение для сердца и разума. М. : Тип. Н. Новикова, 1785. Ч. 1. 208 с.
6. Белинский В. Г., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. О детской литературе : сб. / сост. : В. В. Терновская, Н. И. Якушин. М. : Детская литература, 1983. 430 с.
7. Тихомиров Д. И. Вешние всходы: Для классного чтения и бесед, устных и письменных упражнений в школе и в семье / сост. Д. И. Тихомиров. 4-е изд. М. : Тип. М. Г. Волчанинова, 1897. Кн. 2. 22 с.
8. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 4 : Н-В. М. : ТЕРРА, 1994. 688 с.
9. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. М. : Советская энциклопедия, 1969. 666 с.
10. Нефёдова Л. К. Философский смысл детства: западный и русский дискурсы : моногр. Омск : Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2019. 410 с.
11. Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. 992 с.
12. Ушинский К. Д. Родное слово : кн. для детей и родителей. Новосибирск : Детская литература, 1994. 424 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
14. Соловьев В. С. Философия искусства и литературная критика. М. : Искусство, 1991. 701 с.
15. Бердяев Н. А. Русская идея. Харьков : Фолио ; М. : АСТ, 2002. 624 с.
16. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра: Основы этики. Характер русского народа. М. : Политиздат, 1991. 368 с.
17. Зеньковский В. В. Психология детства : [учеб. пособие]. М. : Академия, 1996. 346 с.
18. Развивающее обучение: система Л. В. Занкова и система Д. В. Эльконина — В. В. Давыдова // Справочник24 : [сайт]. URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya_obucheniya/razvivayushee_obuchenie_sistema_l_v_zankova_i_sistema_d_v_elkonina_-_v_v_davydova/ (дата обращения: 04.12.2021).
19. Рамзаева Т. Г. Русский язык в начальной школе : справ. к учебникам Т. Г. Рамзаевой «Русский язык» для 1–4 классов. М. : Просвещение : Дрофа, 2021. 160 с.
20. Перминова Л. М. Методологические основания предметности обучения // Проблемы современного образования. 2012. № 3. С. 11–23.
21. Саймон Б. Общество и образование / пер. с англ. М. : Прогресс, 1989. 197 с.
22. Пивоваров Д. В. Религиозно-философские модели человека: трехмерный человек // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2014. № 3 (4). С. 29–34.
23. Каган М. С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 1996. 416 с.
24. Мамардашвили М. К. Философские чтения. СПб. : Азбука-классика, 2002. 832 с.
25. Жупник О. Н. К определению понятия «ценностный тренд» // Учен. зап. Крым. федер. ун-та им. В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2019. Т. 5 (71), № 1. С. 22–29.
26. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1981. Т. 1. 656 с.
27. Погорельский А. Черная курица, или Подземные жители. М. : Лабиринт, 2020. 48 с.

28. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

29. Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 165 с.

References

Aleksandrova Z. E. (1969) *Slovar' sinonimov russkogo yazyka [Dictionary of Synonyms of the Russian Language]**. Moscow, Sovetskaya ehntsiklopediya Publ., 666 p. (in Russian)

Belinskii V. G., Chernyshevskii N. G., Dobrolyubov N. A. (1983) *O detskoj literature [About Children's Literature]**. Moscow, Detskaya literatura Publ., 430 p. (in Russian)

Berdyayev N. A. (2002) *Russkaya ideya [Russian Idea]**. Kharkiv, Folio Publ., Moscow, AST Publ., 624 p. (in Russian)

Dal' V. I. (1994) *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]**. Moscow, TERRA Publ., vol. 2, 784 p. (in Russian)

Dal' V. I. (1994) *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]**. Moscow, TERRA Publ., vol. 4, 688 p. (in Russian)

*Detskoe chtenie dlya serdtsa i razuma [Children's Reading for the Heart and Mind]** (1785) Moscow, N. Novikov Publ., part 1, 208 p. (in Russian)

Frank S. L. (2001) *Predmet znaniya. Dusha cheloveka [The Subject of Knowledge. Human Soul]**. Minsk, Kharvest Publ., Moscow, AST Publ., 992 p. (in Russian)

Gessen S. I. (1995) *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]**. Moscow, Shkola-Press Publ., 448 p. (in Russian)

Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M. (eds.) (2012) *Predmetnost' obucheniya v shkol'nom obrazovatel'nom protsesse [Subject Nature of Teaching in the School Educational Process]**. Moscow, Institut teorii i istorii pedagogiki Rossijskoi akademii obrazovaniya Publ., 382 p. (in Russian)

Kagan M. S. (1996) *Filosofiya kul'tury [Philosophy of Culture]**. Saint Petersburg, Petropolis Publ., 416 p. (in Russian)

Kislov A. G. (2002) *Opravdanie detstva: ot нравов k pravu [Justification of Childhood: From Morals to Law]**. Ekaterinburg, Rossijskii gosudarstvennyi professional'no-pedagogicheskii universitet Publ., 165 p. (in Russian)

Leont'ev A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]**. Moscow, Politizdat Publ., 304 p. (in Russian)

Lomonosov M. V. (1986) Oda na den' vossheshviya na prestol imperatritsy Elisavety' Petrovny 1747 goda [Ode on the Day of the Accession to the Throne of Empress Elisaveta Petrovna in 1747], *Selected Works*. Leningrad, Sovetskii pisatel' Publ., pp. 115–121. (in Russian)

Losskii N. O. (1991) *Usloviya absolyutnogo dobra: Osnovy ehiki. Kharakter russkogo naroda [Conditions for Absolute Goodness: Fundamentals of Ethics. The Character of the Russian People]**. Moscow, Politizdat Publ., 368 p. (in Russian)

Mamardashvili M. K. (2002) *Filosofskie chteniya [Philosophical Readings]**. Saint Petersburg, Azbuka-klassika Publ., 832 p. (in Russian)

Nefedova L. K. (2019) *Filosofskii smysl detstva: zapadnyi i russkii diskursy [The Philosophical Meaning of Childhood: Western and Russian Discourses]**. Omsk, OGPU Publishing House, 410 p. (in Russian)

Oizerman T. I. (2008) *Filosofiya filosofii [The Philosophy of Philosophy], Filosofskii zhurnal [Philosophy Journal]*, no. 1, pp. 6–13. (in Russian)

Perminova L. M. (2012) Metodologicheskie osnovaniya predmetnosti obucheniya [Methodological Grounds of Education Substantive], *Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of Modern Education]*, no. 3, pp. 11–23. (in Russian)

Pivovarov D. V. (2014) Religiozno-filosofskie modeli cheloveka: trekhmernyi chelovek [Religious Philosophical Model of Man: Three-Dimensional Man], *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya [Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research]*, no. 3 (4), pp. 29–34. (in Russian)

Pogorel'skii A. (2020) *Chernaya kuritsa, ili Podzemnye zhiteli [Black Chicken or Underground Inhabitants]**. Moscow, Labirint Publ., 48 p. (in Russian)

Ramzaeva T. G. (2021) *Russkii yazyk v nachal'noi shkole [Russian Language in Elementary School]**. Moscow, Prosveshchenie Publ., Drofa Publ., 160 p. (in Russian)

Razvivayushchee obuchenie: sistema L. V. Zankova i sistema D. V. El'konina — V. V. Davydova [Developmental Learning: The System of L. V. Zankov and the System of D. V. Elkonin — V. V. Davydov]*, *Spravochnik24 [Directory24]**. Available at: https://spravochnik.ru/pedagogika/teoriya_obucheniya/razvivayushchee_obuchenie_sistema_l_v_zankova_i_sistema_d_v_elkonina_-_v_davydova/ (accessed: 04.12.2021). (in Russian)

Russo Zh.-Zh. (1981) *Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical Essays]**. Moscow, Pedagogika Publ., vol. 1, 656 p. (in Russian)

Simon B. (1989) *[Does Education Matter?]**. Moscow, Progress Publ., 197 p. (in Russian)

Solov'ev V. S. (1991) *Filosofiya iskusstva i literaturnaya kritika [Philosophy of Art and Literary Criticism]**. Moscow, Iskusstvo Publ., 701 p. (in Russian)

Tikhomirov D. I. (1897) *Veshnie vskhody: Dlya klassnogo chteniya i besed, ustnykh i pis'mennykh uprazhnenii v shkole i v sem'e* [Spring Shoots: For Classroom Reading and Conversation, Oral and Written Exercises at School and in the Family]*. 4th ed. Moscow, M. G. Volchaninov Publ., book 2, 22 p. (in Russian)

Ushinskii K. D. (1994) *Rodnoe slovo* [Native Word]*. Novosibirsk, Detskaya literatura Publ., 424 p. (in Russian)

Zen'kovskii V. V. (1996) *Psikhologiya detstva* [Childhood Psychology]*. Moscow, Akademiya Publ., 346 p. (in Russian)

Zhupnik O. N. (2019) K opredeleniyu ponyatiya "tsennostnyi trend" [To the Definition of the Concept "Value Trend"], *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kul'turologiya* [Uchenye Zapiski V. I. Vernadsky. Philosophy. Political Science. Culturology]*, vol. 5 (71), no. 1, pp. 22–29. (in Russian)

* Перевод названий источников выполнен автором статьи / Translated by the author of the article.