

Минеев Валерий Валерьевич

**ЕДИНСТВО ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И МЕТОДИКО-ПРАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ
ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН**

В статье предпринимается попытка раскрыть внутреннюю взаимосвязь между вопросами методики преподавания философии и ключевыми философско-методологическими проблемами. Обосновываются инновационные принципы моделирования учебного курса, проясняются цели и задачи преподавания философских дисциплин, а также характеризуется особый комплекс методических средств, сопровождающих учебный процесс.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2012/5-1/28.html

Источник

**Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и
искусствоведение. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2012. № 5 (19): в 2-х ч. Ч. I. С. 123-127. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2012/5-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_hist@gramota.net

УДК 101+16+37.01

В статье предпринимается попытка раскрыть внутреннюю взаимосвязь между вопросами методики преподавания философии и ключевыми философско-методологическими проблемами. Обосновываются инновационные принципы моделирования учебного курса, проясняются цели и задачи преподавания философских дисциплин, а также характеризуется особый комплекс методических средств, сопровождающих учебный процесс.

Ключевые слова и фразы: философия; методика преподавания философии; цель и задачи курса философии; образовательный процесс; дидактические принципы; научное познание и учебная деятельность; история науки; методический аппарат; герменевтический круг; визуализация.

Валерий Валерьевич Минеев, д. филос. н., профессор
Кафедра философии и социологии
Красноярский государственный педагогический университет
vvtmineyev@mail.ru

ЕДИНСТВО ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И МЕТОДИКО-ПРАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН[©]

Между научным познанием, в процессе которого ранее не известные явления окружающей действительности становятся интеллектуальным достоянием человечества, и учебной деятельностью, целью которой является овладение знаниями, уже находящимися в распоряжении людей, имеется немало различий. Различия касаются и непосредственной цели познавательного процесса, и его формы, и критерия истины. Однако диалектика этих двух видов, точнее, фаз познания сложна и необычайно многогранна. Порой парадоксальна. Спектр научных исследований не только определяет направления развития системы образования, но и сам во многом предопределяется ее приоритетами. Вспомним историю отечественной Академии наук, работа которой долгое время была подчинена задачам народного просвещения. Сравним объем физических знаний, благоприобретенных физиком в рамках образовательного процесса, с количеством информации, получаемой в ходе профессиональной деятельности. Сравнение не в пользу последнего. Это говорит о том, что реальные механизмы прироста научного знания далеки от популярных эпистемологических моделей.

Что касается взаимоотношений между сферой собственно философской мысли и сферой философского образования, то здесь взаимопроникновение названных фаз познания является еще более глубоким, более интимным, чем в случае конкретных наук. Традиция педагогического прочтения самой сути философского предприятия, уходящая корнями в эпоху Сократа и в универсум средневековой схоластики, не умерла и находит выражение, в частности, в «наставительной философии» Р. Рорти [5, с. 276], в коммуникативистской концепции Ю. Хабермаса [7, с. 256]. На наш взгляд, способ приобщения к философской мысли и, соответственно, способ ее выражения (нацеленный, прежде всего, на передачу ее Другому, ученику-собеседнику) оказывают существенное воздействие на содержание последующего мировоззренческого и методологического поиска. Поэтому, казалось бы, **элементарные вопросы методики преподавания философии легко трансформируются в коллизии философско-методологического порядка.** Логично предположить, что, например, оппозиция между гераклитовским и парменидовским стилями мышления, между выражением противоречивой действительности посредством смыслообразов и выражением той же самой действительности посредством отвлеченных понятий конституировалась, помимо всего прочего, как проблема метода *обучения*. Тотальная дидактическая нагруженность теоретических построений Платона и Аристотеля очевидна. Уместно вспомнить и то, как отзывались о полученном ими образовании Бэкон и Декарт, и болезненную реакцию столпов немецкой культуры на «школьную философию Вольфа». Тем не менее философские аспекты преподавания философии, насколько нам известно, до сих пор не стали объектом пристального внимания.

Такие аспекты, не совпадающие ни с содержанием учебного предмета, ни с вопросами методики преподавания, обнаруживаются, как правило, в критических точках образовательного процесса. Какова цель институционализации философского образования (в обществе, в университете)? Как складываются и как обосновываются стандарты философской образованности? Каким образом осуществляется отбор учебного материала? Развитию каких именно когнитивных способностей и воспитанию каких именно интеллектуальных, профессиональных, нравственных качеств призвано содействовать внедрение философских курсов?

Если вопросы о цели физического познания, о цели преподавания естественно-научных дисциплин остаются за рамками предметного поля физики, то в случае философских дисциплин дело обстоит иначе. Очевидно, именно с моментом самоприменимости философского знания, с предельным характером его оснований и связаны специфические методологические трудности. Так, обычно в содержание предмета включают типичные факты, общепризнанные основоположения, практически значимые вопросы из области соответствующей науки. Однако единство философского знания (в отличие от конкретно-научного) складывается скорее на основе общности проблем, чем на основе сходства в подходах к их решению. Отсюда дилемма:

либо последовательно рассматривать проблемы с позиций одного произвольно избранного подхода, либо довольствоваться поверхностным перечислением имеющихся точек зрения. С серьезными трудностями сталкиваются педагоги при отборе тематики, включаемой в содержание курсов. Как известно, отбор учебного материала подчиняется принципам, нередко находящимся в конфликте: с одной стороны – принципу соответствия содержания курса состоянию соответствующей науки; с другой стороны – принципу доступности материала для учащихся. Именно современные, наиболее значимые концепции, как правило, оказываются наименее доступными и остаются за бортом. Разные научно-философские направления выдвигают на первый план разные вопросы. Одни сводят философию к теории познания, другие – к теории языка, третьи считают, что внимания заслуживают лишь этические коллизии. Авторы же учебных программ исходят, прежде всего, из сложившейся традиции. Но такой подход устроил бы разве что античных скептиков и по понятным причинам не может считаться методологически корректным.

Как показывает практический опыт, наиболее плодотворными принципами моделирования нашего учебного предмета являются герменевтический круг и поступательная рефлексия над разнообразными предпосылками философского рассуждения [3, с. 12-55]. Герменевтическим кругом называется циклическая зависимость между пониманием целого и пониманием его частей, а также взаимообусловленность понимания иного и самопонимания. Отношение философии к миру, к истине выражается в соответствующих философских проблемах («Что есть истина?»). И путь к пониманию того, что такое философия (целое), лежит через уяснение содержания ее многочисленных проблем (частей). Однако, чтобы понять ту или иную проблему, часть, необходимо иметь представление о целом, о том, что такое философия. То, как философия понимает себя, зависит от того, как она понимает всё остальное: истину, время, бытие. Так, если она считает себя наукой о мире в целом, то, выходит, у нее уже есть определенный взгляд и на науку, и на мир, и на целостность. В свою очередь, этот взгляд зависит от того, как философия воспринимает себя: нельзя составить философское понятие о чем-либо, прежде не установив, что же значит «философское». Так вопрос о том, что такое философия, становится центральной проблемой учебного курса.

Попытка ответить на вопрос о том, что такое философия, приводит к дифференциации множества тем: наука, познание, человек, общество... При обращении к каждой из тем проблема сущности философии оказывается сквозной. Раскрыть тему без помощи понятий, лежащих за ее пределами, то есть не нарушив логической последовательности, невозможно. Поэтому целостность и логичность курса обеспечивается не столько очередностью уроков, сколько наличием узлов пересечения между ними, наличием сквозных проблем. Курс приобретает не линейное, а радиально-концентрическое строение. Изучая философию, студент старается углубиться до философских аспектов любого явления, с которым сталкивается в жизни. Обратим внимание на ситуацию, когда подобным явлением оказывается... само изучение философии. В данном случае начинает действовать принцип поступательной рефлексии над предпосылками философского рассуждения, которое обусловлено и особенностями сознания, и особенностями языка, и социальной средой, и культурной традицией, и личным опытом, и законами мышления, и законами самой природы.

Поочередно направляя рефлексии на разнообразные основания философского знания, мы шаг за шагом расширяем горизонты учебного предмета [Там же, с. 56-96]. При этом постепенно проясняется, доводится до сознания студента цель курса. Она заключается в том, чтобы средствами учебного предмета, с одной стороны, развить интерес к фундаментальному знанию, сформировать устойчивую потребность в философской оценке фактов действительности, повысить мотивацию к занятиям научно-исследовательской и педагогической деятельностью, а с другой стороны, содействовать развитию определенных когнитивных способностей студентов, воспитанию определенных интеллектуальных, профессиональных и нравственных качеств [4, с. 64-195]. **По мере расширения диапазона осваиваемых тем артикулируются важнейшие из этих способностей и качеств:** способность к целостному видению мира, общества, человека; умение оценивать любые события в глобально-исторической (космопланетарной, цивилизационной, биосферно-экологической) перспективе; ориентация на систему ценностей, принятую научным сообществом, в сочетании с уважительным отношением к людям, ориентирующимся на иные системы ценностей; толерантность и готовность к сотрудничеству (что соответствует духу политических документов, принятых ЮНЕСКО и определяющих назначение философии в современном мире); глубоко осознанная заинтересованность не только в личном успехе, но и в успехе коллектива, в процветании России, в благополучии человечества; патриотизм и чувство ответственности за судьбу страны; интеллектуальная честность и правдивость высказываний; умеренность и воздержанность; бережное отношение к природе, к жизненному пространству и к культурной традиции; готовность оказать сопротивление пропаганде неправильного образа жизни, потребительской гонке, любым процессам, идущим вразрез с принципами устойчивого развития [6, с. 5]. Предлагаемый подход позволяет **трансформировать цель овладения философским знанием из внешнего, формального требования к организации учебного процесса во внутренний принцип построения предмета, органично вписать эту цель в структуру курса и таким образом отождествить с предназначением собственно философской мысли в жизни человека и общества.** Ведь стремление опереться на внешний авторитет в конечном счете противоречит духу научной философии, идет вразрез с ее критическими и интегративными функциями, с целями ее институционализации в обществе и в вузе.

Реализация многократно отрефлектированной и тщательно обоснованной цели курса (обоснованной не в правительственных документах, а именно в рамках самого курса, по мере развертывания его теоретического содержания) предполагает решение собственно учебных задач, составляющих уже не теоретико-

методологический, а методико-практический уровень преподавания философских дисциплин. Структура этих задач достаточно прозрачна. Во-первых, сформировать представление о философии, о ее концептуальном аппарате, проблемах, истории, о современных подходах, уделив при этом внимание таким темам, как бытие, сознание, познание, наука, эволюция картины мира, функционирование и развитие общества, взаимодействие общества и природы, формы духовной культуры. Во-вторых, овладеть разнообразными приемами и навыками критической рефлексии, преодолеть, насколько возможно, собственную зависимость от каких бы то ни было авторитетов и вместе с тем стать терпимее к мнению других. В-третьих, овладеть навыками ведения научно-философской дискуссии. В-четвертых, углубить понимание мировоззренческих и методологических проблем, возникающих в различных областях конкретно-научного, обыденного, педагогического знания, научиться обсуждать проблемы, находящиеся на стыке наук или на стыке различных форм культуры, глубже понять отношение приобретаемой специальности к другим наукам, к другим областям человеческой деятельности. В-пятых, преодолеть утилитарно-прагматический взгляд на сущность науки (или – в зависимости от профиля факультета – на сущность искусства, права, медицины).

Преподавание философских дисциплин, подразумевающее выполнение перечисленных задач, нуждается в серьезном методическом сопровождении. В связи с изменением и особенностей восприятия, и стиля мышления современных студентов («компьютерное мышление», «клиповое мышление», «гипертекстуальность» и т.п.) особенно актуальной становится потребность в совершенствовании способов и средств визуализации научных понятий. Визуализация – представление информации в виде изображения – основана на нашей бессознательной способности мыслить образами. Визуализация дидактически эффективна, поскольку трансформирует изначально не зрительную информацию (структура понятия «истина», соотношение уровней знания, последовательность исторических эпох) в изображения, работа с которыми способствует усвоению, воспроизводству и преобразованию информации, позволяет исследовать свойства реальных и виртуальных объектов. Работа по созданию и внедрению средств визуализации в учебный процесс проводится автором данной статьи в стенах Красноярского государственного педагогического университета, а также Красноярского научного центра СО РАН вот уже в течение двадцати пяти лет (1986-2012 гг.). Одним из результатов этой работы стала единая хронологическая таблица «Синергия», представляющая собой широкий (гипертекстовый) комплекс методических средств, которые могут сопровождать в качестве методического аппарата учебное пособие (в печатной или в электронной форме), лекцию, семинар, форму контроля (систему письменных тестовых заданий или устно поставленный экзаменационный вопрос), хрестоматию, программу [2]. Практика показала, что использование данного комплекса вкупе с адекватной учебной программой дает положительные результаты.

Автор «Синергии» исходил из определенной концепции историко-когнитивного процесса, акцентирующей моменты синтеза знаний, из предложенной им около 1990 года (в качестве альтернативы известным концепциям Т. Куна и В. С. Степина) **грибовидной модели** развития науки [1, с. 246-249]. Как правило, историки преувеличивают значение фазы дифференциации наук, хотя в любую историческую эпоху ведущей остается тенденция к синтезу. На наш взгляд, крушение картины мира («смена парадигмы») непосредственно связано с тем, что сложившаяся всеобъемлющая система знаний утрачивает способность к поддержанию целостности. Начинается дезинтеграция теорий, научных дисциплин, духовной культуры вообще. Возникает потребность в очередном глобальном синтезе знаний. Именно он знаменует наступление новой эпохи. История науки – это история синтезов, а не революций. Консолидация представителей разных наук вокруг некоторого общего комплекса идей (понятий, ценностей) позволяет фиксировать границы соответствующего периода. Научная традиция представляет собой неравномерно развивающуюся динамическую систему. Сначала вперед вырываются одни области знания, затем их обгоняют другие: более или менее постоянный набор концепций время от времени меняет свою конфигурацию. Так, предпосылки теории относительности и квантовой механики – статистическая физика, теория поля, неевклидова геометрия – кристаллизовались еще в недрах классической науки. В свою очередь, системный подход, эволюционизм, антропоцентризм, технократизм присутствовали в европейской научно-философской мысли, по крайней мере, начиная с эпохи Ренессанса. На протяжении столетий процесс формирования элементов будущей постнеклассической парадигмы протекал весьма интенсивно, но к середине XX в. стал настолько мощным, что перекрыл, поглотил креативные процессы, развертывавшиеся вокруг теории относительности и квантовой механики, что и выразилось в наступлении нового этапа в истории науки. В эпоху Ренессанса механика была одной из областей физико-космологических знаний (включавших также учения о свете, о магнетизме, о времени), а физико-космологические знания являлись частью еще более широкой совокупности организмических, натурфилософских представлений о мире. Затем механика раздалась вширь и ввысь и заключила в свои пределы остальные науки. В XX в. физико-космологическое знание (принявшее форму релятивистских и квантовых теорий) взорвало изнутри границы классической механики и вновь ее поглотило. Тем временем организмическая концепция переросла рамки классической и неклассической парадигм и сегодня близка к тому, чтобы вновь охватить *всю* совокупность знаний о мире и человеке. Охватить и биологию, и космологию, и историю, трансформирующуюся сегодня из летописи пресловутой «классовой» борьбы в исследование роли реальных сообществ *Homo sapiens* в эволюции биосферы. Таким образом, система знаний развивается путем взрывного изменения содержания, строения и функции одного из ее элементов с последующим преобразованием системы.

Наука представляет собой многогранное, но тем не менее целостное планетное явление, и ее история – единый, холистический процесс. Соответственно, учебный курс не может обойтись без некоторой части, содержащей не только *философские* идеи, но и достаточно обширный *конкретно-исторический* материал,

касающийся важнейших тенденций, периодов, событий, открытий, имён. Отметим необходимость сочетания универсализма с правильным выбором культурно-исторических приоритетов. Внимание фокусируется на «западной» науке. Что же касается иных («восточных») традиций, то они рассматриваются лишь постольку, поскольку участвуют в ее формировании. Отметим также необходимость сочетания единого плана строения подпрограмм с их соподчиненностью. Хотя любая область знания имеет свои особенности (размерность, периодизация, кульминационные моменты развития), полезно придерживаться общего теоретического подхода и выдерживать единство стиля в подаче материала. Представляется целесообразным, в частности, исходить не из узкой или расширительной, а из широкой трактовки науки (античная, средневековая, новоевропейская), двигаться в направлении от внешних факторов развития знания к внутренним, отдавать приоритет проблемно-хронологическому принципу перед географическим, соблюдать правило «проблема – теория – имя ученого», в обязательном порядке устанавливать междисциплинарные связи...

Итак, «Синергия» призвана наглядно и убедительно продемонстрировать учащимся не просто прирост научных знаний, но развитие, прогресс научно-философского мировоззрения. Призвана помочь сформировать целостное восприятие глобального историко-когнитивного процесса, а также систематизировать пройденный материал. Она может использоваться как средство для различных форм обучения и контроля.

В единой хронологической таблице интегрированы шесть **доменов**: от математики до социально-гуманитарного знания (в дальнейшем число доменов предполагается увеличить). Основные **векторы**, по которым осуществляется интеграция доменов, заданы привычными оппозициями. Вот эти оппозиции: 1) дифференциация наук и междисциплинарный синтез; 2) физикализация, в частности, математизация знания и гуманитаризация знания; 3) консолидация национальных академий и интернационализация науки; 4) размежевание и, наоборот, взаимодействие науки с философией, религией, политической идеологией; 5) совпадение событий во времени, их смежность в пространстве и, наоборот, взаимное дистанцирование, поляризация; а также некоторые другие зависимости и тенденции (число векторов также предполагается увеличить). Для оптимизации восприятия материала хронологически градуированные поля формально разделены на **зоны**, которые не всегда совпадают с реальными историческими периодами. Содержание таблицы образовано четырьмя **сегментами**: 1) открытия, изобретения, внедрения (в целом сегмент соответствует установлению фактов, а также становлению науки как сферы производства); 2) публикация научных произведений (в целом соответствует появлению важнейших теорий); 3) учреждение школ, университетов, академий или иных организаций (наука как социальный институт), а также исторические события, выступающие внешними факторами эволюции науки, принятие политических документов и т.п.; 4) персоналии, биографические данные.

Зримая структура таблицы включает пять **блоков-разделов**: перечень событий, шкалу времени, визуальные схемы, историко-географические карты, указатели имен. Все блоки в обязательном порядке насыщаются **дифференцирующей символикой** (цвет, шрифт, возможно, аудио-сигнал, фото), важнейшим элементом которой является **пиктографическое сопровождение**. Соответствующая пиктография присутствует в тексте программы и в текстах учебника, а также в некоторой части контрольно-измерительных материалов. Специальные пиктограммы (число их может колебаться от сотен до тысяч) предусматриваются для каждой науки, эпохи, учреждения, категории, для уровней и форм знания, для обозначения структурных элементов самой «Синергии» (для каждого блока-раздела) и т.д.

Перечень событий имеет в целом традиционный вид, но может поддерживаться сложной дифференцирующей символикой. По-видимому, перечень должен включать не более двухсот-трехсот событий.

Шкала времени – практически традиционная. Шкала, то есть последовательность чисел, служит для количественной оценки и вместе с тем для наглядного сравнения каких-либо величин. Линейно представленная шкала времени позволяет увидеть взаимное расположение важнейших событий в «пространстве истории». Мы, конечно, помним, что на самом деле никакого абсолютного времени, текущего равномерно и независимо от происходящих событий, не существует. Правильная шкала времени должна была бы иметь нелинейный вид, должна была бы изменять свою размерность в зависимости от количества, плотности, значимости наполняющих ее событий. Но в этом случае мы сказали бы, что перед нами – перечень событий, которому недостает упорядоченности. Такой вот парадокс восприятия истории. Очевидно, он связан с тем, что наша способность к восприятию объектов макромира (в основе своей биологическая) формируется в связи с весьма ограниченным повседневным опытом. Отрезками в сотни лет мыслить не умеем.

Визуальные схемы. Единство научно-философского знания складывается на основе общности проблем. Поскольку каждый исследователь полемизирует с предшественниками и современниками, то, несмотря на отсутствие согласия, возникает преемственность традиции, обнаруживается общность тематики, языка, мыслительных приемов. Философия, да, по-видимому, и любая другая наука, начинается не с отдельных монологов, а с диалога, с взаимодействия, с дискуссии, в ходе которой оформляются противоположные позиции. На схемах связи между выдающимися деятелями науки (на других схемах – между понятиями, между событиями) показаны линиями, стрелками. Универсальность схем предполагает их неспециализированность, гибкость. Устанавливая связи, мы руководствуемся наличием преимущественного влияния, которое оказывает на данного мыслителя его предшественник. Однако из схемы нельзя узнать о характере этого влияния. Преемственность может выражаться как в углублении предшествующей линии (Бэкон – Гоббс; материализм – материализм), так и, наоборот, в радикальном переосмыслении наследия, связанном с переменой знака на противоположный (Птолемей – Коперник; позитивизм – антипозитивизм). Здесь следует иметь в виду общеметодологические положения, относящиеся к пониманию развития как такового. Развитие

представляет собой не просто отрицание (переход в противоположность), но одновременно и сохранение некоторой части содержания. Конечно, схемы огрубляют картину реального историко-когнитивного процесса. Иначе и не может быть. Однажды возникнув, учение продолжает действовать на умы не только опосредованно, но и непосредственно. Порождая новые учения, оно в то же время сохраняется и само. С другой стороны, взгляды мыслителя нередко эволюционируют в течение всей жизни. Он находится в творческом поиске. Высказывает идеи, находящие поддержку у представителей различных школ, подходов, эпох. Современная научно-философская мысль тяготеет к синтезу направлений. Комплекс схем может использоваться как средство для различных форм обучения и контроля. Можно проследить развитие взглядов по какой-либо проблеме, сгруппировать персоналии по тому или иному признаку, раскрыть конкретное содержание обозначенной на схеме преемственности, обоснованно увеличить количество связей философа с предшественниками и последователями, дополнить схемы новыми именами.

Историко-географические карты. Подобно шкале времени и визуальным схемам историко-географические карты помогают сформировать целостный образ историко-когнитивного процесса, целостный образ мира, в котором мы живем. Можно провести аналогию между активизированным культурно-географическим ареалом и физиологической доминантой, то есть господствующим в некоторый момент времени очагом возбуждения в центральной нервной системе. Очаг обладает повышенной восприимчивостью к достигающим его возбуждениям, правда, оказывает при этом тормозящее воздействие на деятельность соседних центров. Не такое ли тормозящее воздействие оказывают порой друг на друга и народы? Процесс становления ноосферы, последовательно вовлекающий различные культурно-географические ареалы, внутренне противоречив и не всегда предсказуем.

Указатель имен. Имена способны выполнять функции символов, генерализующих знаков. Символы поддерживают динамичную, многоуровневую структуру ассоциативных, нарративных, логических связей между элементами знания. Благодаря именам (и портретам) легче запоминаются даты и события, выстраиваются тезисы и аргументы, воспроизводится культурно-исторический (и психологический) контекст. Список имен может послужить более эффективным средством систематизации материала, чем текст учебной программы или список экзаменационных вопросов. Список имен – вот самый лаконичный ответ на вопрос о том, что нужно знать человеку, идущему на экзамен. Указатели имен могут использоваться и как средство обучения, и как средство контроля (самоконтроля). Характеризуемая здесь единая хронологическая таблица «Синергия» включает основной (общеобязательный) список (свыше 500 имен) и дополнительные списки имен (в зависимости от специализации студента).

Таким образом, единство теоретико-методологического и методико-практического уровней моделирования философии как учебного предмета достигается путем последовательной реконструкции цели того или иного философского курса, учебных задач и, наконец, адекватного этим задачам методического аппарата.

Список литературы

1. **Минеев В. В.** Введение в историю и философию науки: учебник для вузов. Изд-е 2-е, испр. и доп. Красноярск: КГПУ, 2009. 456 с.
2. **Минеев В. В.** История и философия науки [Электронный ресурс]: сетевой учебно-методический комплекс. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т, 2011. 700 с. URL: <http://www.edu.kspu.ru/file.php/291/SUMK/index.html> (дата обращения: 15.02.2012).
3. **Минеев В. В.** Учебник-практикум по философии: в 2-х ч. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1996. Ч. 1. Постановка философского видения. 196 с.
4. **Печчеи А.** Человеческие качества. М.: Прогресс, 1985. 312 с.
5. **Рорти Р.** Философия и зеркало природы. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. 320 с.
6. **Философия** [Электронный ресурс]: учебная программа дисциплины / сост. В. В. Минеев. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т, 2011. 32 с. URL: http://www.edu.kspu.ru/file.php/15/Uchebnoe_posobie/index.html (дата обращения: 15.02.2012).
7. **Хабермас Ю.** Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2000. 380 с.

UNITY OF THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL-PRACTICAL ASPECTS OF PHILOSOPHY DISCIPLINES TEACHING

Valerii Valer'evich Mineev, Doctor in Philosophy, Professor
Department of Philosophy and Sociology
Krasnoyarsk State Pedagogical University
vmineyev@mail.ru

The author undertakes the attempt to reveal inner interrelation between philosophy teaching methodology questions and key philosophical-methodological problems, substantiates the innovative principles of training course simulation, clarifies the aims and objectives of philosophy disciplines teaching, and characterizes the particular complex of methodological means that accompany educational process.

Key words and phrases: philosophy; philosophy teaching methodology; aims and objectives of philosophy course; educational process; didactic principles; scientific knowledge and training activity; science history; methodological apparatus; hermeneutic circle; visualization.