

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ

Modern Methods of Teaching Philosophy at the University and their Pedagogical Meanings

Artem Verle

Pskov State University, Russia

Abstract. *The dynamism and uncertainty of modern social life is a challenge for the entire education system and for philosophy as an educational discipline, in particular. The relevance of the work is associated with new requests for a new philosophical understanding of the world and life in university education. In this work, using theoretical analysis methods based on practical teaching experience, we propose an innovative approach to teaching philosophy as a technique and practice of public dialogical practice, built on the wonderment and rethinking of the ordinary and stereotypical. The purpose of this study is the theoretical and methodological justification of teaching methods of philosophy, oriented on the actualization of thinking here-and-now. The research methodology is based on a combination of general scientific theoretical methods and empirical methods of observation and comparison. The practice of applying the teaching methods described in the work is experimental. The development, testing and adjustment of the described philosophy teaching practices took place during the last 3 years of work at Pskov State University among first-year students of the undergraduate department of the Faculty of Finance and Economics. The complex use of this kind of techniques for students in philosophy classes in the experimental groups, in comparison with the results in the control groups, with other conditions being equal, yielded the following results: students in the experimental groups consistently showed better average results than students in control groups.*

Keywords: *philosophy teaching methodology, philosophy-in-action, thinking techniques.*

Введение *Introduction*

Последнее время дискуссии относительно места философии в университетском образовании характеризуются, по меньшей мере, двумя тенденциями. Первую из них можно обозначить как официальную. В общем виде, это компетентностный подход. Вторая тенденция состоит в понимании философии как лично-ориентированной практики, свободной от задач непосредственной профессиональной ориентации.

Актуальность настоящей работы в обозначенном контексте определяется сложными пересечениями этих тенденций в практике образования и в общественной жизни в целом. Методика преподавания и изучения философии, на наш взгляд, должна быть решительно пересмотрена в связи с трансформацией антропологической модели, каковая не смотря на свою завуалированность, представляет собой проблему глобального значения. Многие полагают, что эта модель есть лишь переформулировка имеющихся форм и методов. Такая трактовка снимает проблему, а точнее редуцирует её до вопроса о языке педагогических терминов. Представляется, что такое объяснение в корне не верно, так как в компетентностном подходе происходит радикальное переопределение того, что такое человек, а такого рода операцию совершенно недопустимо сводить к очередной языковой игре в силу её радикальности.

Целью настоящего исследования является обоснование методов преподавания философии, ориентирующихся на актуализацию мышления здесь-и-сейчас, а не на предметное знание и гипотетические профессиональные навыки. В теоретическом и аксиологическом смысле исследование опирается на представление о философии как духовном упражнении (Hadot, 2001), на некоторые педагогические идеи о знании-в-действии (knowing-in-action) Дональда Шона (Schon, 1983) и философии-в-действии (philosophy-in-action) Кристофера Ходжинсона (Hodgkinson, 1991).

Методология *Methodology*

Методология исследования представляет собой сочетание общенаучных теоретических методов (абстрагирование, анализ, синтез, обобщение) и эмпирических методов наблюдения и сравнения. Практика применения описанных в работе методик преподавания носит экспериментальный характер. Разработка, апробация и корректировка описанных практик преподавания философии проходили в течение последних 3 лет работы в Псковском государственном университете среди студентов первых курсов бакалавриата финансово-экономического факультета. Активизация учебного процесса, уровень учебной активности учащихся, повышение эффективности в решении мыслительных задач служили предварительными критериями оценки применяемых методов. Исследование проходило в процессе учебной работы в весенних семестрах 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 учебных годов. В одной из двух учебных групп факультета (контрольная группа) использовалась классическая форма организации семинарских занятий, основанная на коллективных

вопросах и работе с учебной литературой, в другой группе (экспериментальная группа) большая часть содержательной стороны курса была вынесена на самостоятельное изучение, а сами семинарские занятия проходили в форме дискуссий и обсуждений набора творческих заданий, образцы некоторых из которых приведены в статье. Средняя численность групп – 21-24 человека. В общей сложности, в исследовании приняли участие 147 студентов. Промежуточные формы контроля в обеих групп были идентичными – защита рабочих листов по ключевым темам, итоговая контрольная работа, эссе и экзамен. Эссе подвергались независимой оценке специалистов разных кафедр по системе определённых заранее критериев. Результаты исследования анализировались по двум параметрам – эссе и итоговая контрольная работа.

Результаты исследования

Research results

Философия как учебная дисциплина сейчас столкнулась с вызовами, с которыми не сталкивалась никогда. Это информатизация, глобализация, сциентификация, унификация, глубокая профессионализация и проэкономическая ориентация образования. Понятием-маркером трансформации системы выступает понятие компетенции. Самоориентация философии в этой ситуации, а главным образом скорость и успешность этой самоориентации, имеют важное значение.

Можно выделить четыре элемента доминирующей в настоящее время официальной тенденции. Во-первых, считается (Shippmann etc., 2000), что собственно понятие компетенции появляется в теории управления персоналом и бизнес-психологии, где используется для обоснования эффективной эксплуатации human resources. Во-вторых, компетенция, прежде всего, это критерий и способ оценки, используемый в контексте определения соответствия работника предполагаемой или занимаемой должности, его поощрения либо наказания. В-третьих, формирование компетенций в принципе ориентировано на развитие внешних по отношению к индивиду универсальных и потенциально «востребованных» бизнесом качеств. В-четвёртых, уровни освоения компетенций привносят в качестве описания результативности вполне определённый иерархический порядок, совместимый со стандартными уровнями корпоративного участия в соответствии с предписанными функциональными обязанностями на разных этажах корпоративного целого (Dreyfus & Dreyfus, 1980).

Наибольшим радикализмом отличается основополагающая максима компетентностного подхода, что человек – это персонал. Если в бизнес-

психологии такого рода стратегия выглядит как естественное методологическое сужение объёма термина в эвристических целях, то в контексте целей и задач педагогики такая трактовка предстаёт как крайне опасный в своей прямолинейности прагмато-функционализм, сводящий человека к инструментальной задаче в системе корпоративных бизнес-стратегий. Итогом является то, что многовековая традиция развития способностей свободного и самозначимого человека прекращается, по крайней мере, официально.

Образование в ситуации этого тотального менеджмента по подготовке персонала превращается в прогрессирующее развитие неадекватности посредством использования амбициозности. Таким образом, человек становится эпизодическим бизнес-проектом. Другими словами, хотя речь и идёт о формировании «разносторонней личности», но вся остальная риторика делает такую задачу несколько дополнительной, так как личностная разносторонность контекстуально мыслится исключительно в кругу профессиональных задач как подспорье их успешному решению. Дилемма выглядит так: развиваем человека, который ещё и является профессионалом, либо формируем профессионала, который ради успеха этой цели (пока что) должен быть человеком.

Компетенции в образовании (как и в бизнес-психологии) – это то, что непосредственно связывается с процедурой оценивания, ранжирования, идентификации и распределения, то есть предполагает стандартизацию принятия управленческих решений пусть и через посредство усложнённой системы квантификации. В системе образования, пока оцениваемые параметры на порядок сложнее возможностей оценивания, ещё остаётся место для относительной свободы и непроизводительности в самых лучших значениях этих слов, но усилия бюрократии в скором будущем могут окончательно победить и абсорбировать эти функции, квантифицировать и обезличить образование окончательно.

Формирование чего-либо предполагает в буквальном смысле придание актуальной формы некой потенциальности. Классический аристотелевский смысл раскрывается здесь так, будто у этого смысла вовсе нет постклассического контекста, суть которого, если сильно упростить, состоит в утверждении изначальной «не-заданности» человеческой сущности. Антропологическая ситуация состоит в принципиальной открытости человеческого бытия (Agamben, 2004). А в компетентностной парадигме смысл и назначение человека оказываются редуцированными зачастую к операциональному набору экономико-ориентированных практик. Такого рода редукция недопустима, так лишает человека его главного человеческого содержания и превращает его из цели в средство.

Этико-педагогической задачей философа как преподавателя философии является всемерное и последовательное развитие и сохранение человеческого содержания свободы, адекватности и опыта мира как места самосознающего бытия, а не территории корпораций производства и потребления. Современность, собственно, ставит эту задачу с беспрецедентной остротой. В этой связи и следует разрабатывать, совершенствовать и практиковать инновационные методы изучения философии, основными особенностями которых, между тем, должны быть принципиальная открытость, инновационность, творческий характер, широта проблематики и внутренней перспективы. Важно и то, что методология такого рода не должна быть догматичной. Сущность её в том, что она проводит через себя конкретный опыт мышления своего автора. Приёмы могут быть вполне традиционны, но важно, чтобы они были индивидуально проработаны и переосмыслены преподавателем, так как практика и техника мышления о мире – это то, что должно иметь для него личностный смысл (Shor & Freire, 1987).

Обратимся к некоторым примерам из преподавательского опыта. Данные примеры принципиально носят лишь выборочный общеориентационный характер. Иллюстрируют они следующие базовые принципы изучения философии: *проблематизация, вариативность, переосмысление*. Тактически любая конкретная учебная работа с проблемами в общем виде состоит в прохождении трёх этапов: 1) прояснение понятий, 2) логическое построение, 3) событие мышления. Базовые приёмы работы – это поиск, углублённое исследования, чтение, слушание, внимание, самообладание (Hadot, 2002). Приводятся задания, что принципиально, не ориентированные на специальные философские знания. Нам представляется, что задания должно просто и лаконично, например, на уровне визуального символизма ставить сложные задачи, спектр решений которых максимально широк и оценивается не результатом, а структурой и процессом решения (Duch, Groh, & Allen, 2001). Приведём примеры на основе визуальных образов.

1. *Проведите опрос, какие из этих графических миров (Рис. 1) предпочитают ваши товарищи, задавая им вопрос «В каком из этих миров вы хотели бы жить» (можно принять пятый вариант в качестве рисунка аналогичного типа). Результаты исследования объясните со всей возможной полнотой.*

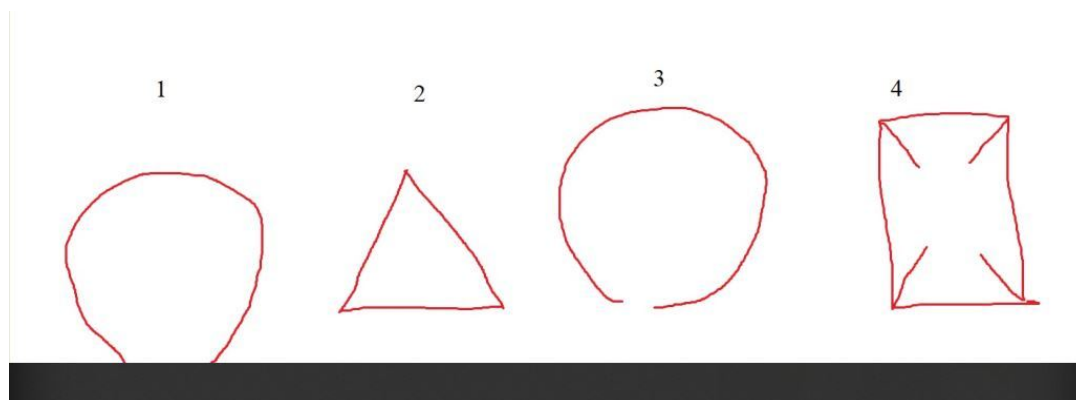


Рисунок 1. Воображаемые графические миры
Figure 1 Imaginary graphic worlds

Схемы и их конфигурации в задании могут варьироваться сколько угодно, вместо схем могут быть предложены изображения предметов, музыкальные фрагменты, фактуры материалов, образцы запахов или сочетания этих рядов. Смысл задания многопланов: он направлен на проблематизацию образа мира, на осознание его целостности, вариативности, осмысление эмоциональных, дискурсивных и феноменологических аспектов его единства, на понимание связи между миропониманием и самопознанием. Понятия, предлагаемые для обоснования и обобщения ответов, в свою очередь могут быть подвергнуты обоснованию и обобщению. Задание предполагает, помимо этого, самостоятельный поиск методов обобщения и анализа материала.

2. *Порассуждайте о планах древних поселений (Рис. 2). Почему они были именно такими и что мы можем сказать о людях, которые в них жили, только на основе этой информации?*

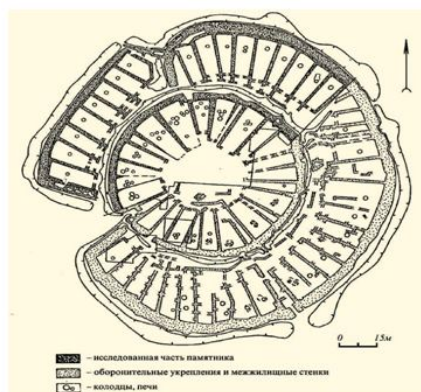


Рисунок 2. Планы поселений
Figure 2 Settlements' plans

Задание направлено на развитие воображения и внимания, на умение конструировать рассуждение на основе фактического материала и осмыслять технику этого конструирования. Мироззренческие основы повседневности критически осмысляются через сопоставление и сравнение, осмысление экономических, антропологических, исторических аспектов в их взаимосвязи.

3. *Найдите информацию об этом изображении (Рис. 3) и подготовьте развёрнутое рассуждение на её основе.*



Рисунок 3. **Трубка** (<https://tcf.ua.edu/Classes/Jbutler/T311/Modernism.htm>)
 Figure 3 **Pipe** (<https://tcf.ua.edu/Classes/Jbutler/T311/Modernism.htm>)

В данном случае в качестве основы для размышления используется знаменитая картина Рене Магритта «Вероломство образов» (*La trahison des images*, 1928-1929, Музей искусств округа Лос-Анджелес). Картина уже становилась предметом образцовых философских штудий Мишеля Фуко, поспорить и посоревноваться с которыми предоставляется возможность. Задание предполагает самостоятельный поиск материала для истолкования и объяснения, задействуя спектр поисковых и эвристических навыков. Содержательно задание ставит проблемы знака, выразимости, восприятия и их отношения, но ими не ограничивается, позволяя рассуждать об искусстве, речи, воображении, коммуникации. Произведения современного искусства – изобразительные, перформативные, аудиальные, видео-арт – очень эффективно могут быть использованы как материал для развития философского мышления.

4. *Предложите разные рассуждения, общая структура которых соответствует схеме (Рис. 4).*

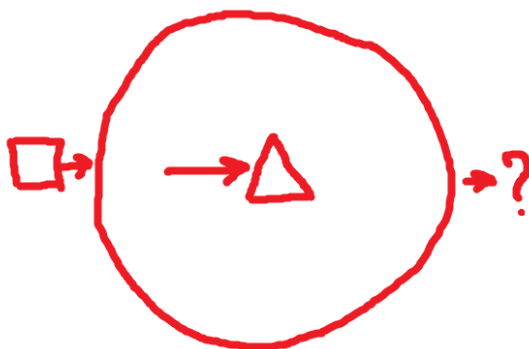


Рисунок 4. Схема рассуждения
Figure 4 The scheme of reasoning

Схемы могут иметь любой произвольный вид, включать разнообразные цветовые решения, вариативные элементы. Мы склоняемся к простым и незамысловатым геометрическим формам в связи с их большей абстрактностью и, следовательно, большей свободой возможных интерпретаций. Схемы могут рисовать сами учащиеся для самих себя или друг для друга, а затем предлагать для них толкования. Рассуждения могут в принципе иметь произвольное содержание, но предпочтительней рекомендовать использование для их истолкования философского материала (терминологии, концепций и т.д.). Задание такого типа может быть использовано в качестве интеллектуальной разминки. Интересно сопоставлять друг с другом подготовленные учениками интерпретации.

5. *Порассуждайте о соотношении и взаимосвязи страха и смеха (Рис. 5). Подберите изображения, иллюстрирующие ваши рассуждения.*



Рисунок 5. Смех и страх
Figure 5 Laughter and fear

Задания этого типа направлены на проблематизацию вещей и явлений повседневности, на переосмысление обыденного и стереотипного. Удивление перед сложностью и амбивалентной красотой повседневного мира – это базовое философское состояние, провоцирующее событие мышления. Стоит заметить, что как это, так и прочие задания многих ставят в тупик именно по причине защитной реакции на удивление. Удивление – это опасное состояние, на которое не каждый готов отважиться, так как оно предполагает беззащитность и неопределённость. Нужна осторожная, внимательная и кропотливая работа по выведению ученика из эмоционального и мыслительного стопора, по знакомству его с удивлением и его определяющим мыслительно- и жизнеустроительным потенциалом. Такая работа требует значительного уровня самоотдачи педагога и никаким образом не может быть формализована.

Приведём два примера заданий на основе более традиционной формы - работы с текстом.

- б. *Порассуждайте о смыслах греческого понятия (Рис. 6), их связи с современным значением, сформулируйте проблемные вопросы и предложите краткие варианты их решения.*

κόσμος ó 1) упорядоченность, порядок (κόσμῳ τίθε- ναι τὰ πάντα Нег.): οὐ κόσμῳ εἶρησθαι Нош. идти в беспорядке; οὐδενί κόσμῳ Нег., тьис., οὐδένα κόσμον Нег. **и** κατ' οὐδένα κόσμον ρήνι. без всякого порядка; 2) надлежащая мера, благопристойность: οὐδένα κόσμον ἐμίλι- λασθαι Нег. наедаться сверх всякой меры; οὐ κατὰ κόσμον εἰπόν Нот. сказав неучтиво; εἰρηκας ἀμφί κόσμον АевсБ. ты правильно сказал; 3) строение, устройство: κ. ἵπλου Нош. устройство (деревянного) коня; 4) *штэ*. κ. τῆς πολιτείας ΡШ.) государственный строй, правовой порядок (ó олигарχικός κ. тьис.); 5) *фна Крите*) косм, носитель высшей государственной власти (**аы.**; **см.** κος- μέω б); 6) мировой порядок, мироздание, мир *фпервые названный так Пифагором как выражение высшего порядка*) (οὐκ αν ὁ κ. γίγνοιτο καί φθειροίτο, ἀλλ' αἱ διαθέσεις αὐτοῦ ΑΓδί.; ἀπό καταβολῆς κόσμου NT); 7) небесный свод, небо (γῆ ὑπὸ τῷ κόσμῳ κεκλιμένη ἴδου.); 8) мир, свет, земля (γεννάσθαι εἰς τὸν κόσμον νт); ὁ ἀρχὸν τοῦ κόσμου τούτου νт = ὁ διάβολος; 9) *перен.* свет, люди, народ (ἐμφανίζειν ἑαυτὸν τῷ κόσμῳ NT); 10) украшение, наряд (πάντα περὶ χρωαί θήκατο κόσμον, **8С. Пρη** Нот.; γυναικεῖος Ρ1а1.); ἐπίχρῳσοι κόσμοι рш. позолоченные *или* блистающие золотом украшения; 11) *перен.* украшение, красота, честь, слава (σύ γάρ εμοίγε μέγιστος κ. εσει Хеп.); 12) прикраса (ἡ γλῶσσα —ὁ κ. τῆς ἀδι- κίας νт).

Рисунок 6. Значения слова (Vejsman, 1899)

Figure 6 Meaning of the word (Vejsman, 1899)

Для работы с философскими понятиями важно осознание их происхождения, круга значений и их истории. Методы работы со словарными понятиями могут быть очень разнообразны. Вообще работа с разными языками, сопоставление и сравнение значений, осмысление сходств и различий, переводимости и непереводимости очень плодотворны. Представляется важным сам процесс знакомства с

понятиями иного языка, системой словарной статьи, ссылок и синонимических рядов. Этот процесс позволяет понять особое значение языка для мышления и мышления для языка.

7. *Предложите философские понятия для истолкования фрагмента (Рис. 7). Подумайте о связи фрагмента с философскими теориями познания. Понятия и идеи к обсуждению: память; образ мира; познание; жизненный мир; ощущение; восприятие.*

Кейс «Печенье и память»

И как только я вновь ощутил вкус размоченного в липовом чае бисквита, которым меня угощала тетя... в то же мгновение старый серый дом фасадом на улицу, куда выходили окна тетиной комнаты, пристроился, как декорация, к флигельку окнами в сад, выстроенному за домом для моих родителей... А стоило появиться дому — и я уже видел городок, каким он был утром, днем, вечером, в любую погоду, площадь, куда меня водили перед завтраком, улицы, по которым я ходил, далекие прогулки в ясную погоду. <...> весь Комбре и его окрестности — всё, что имеет форму и обладает плотностью — выплыло из чашки чаю.

Марсель Пруст. В сторону Свана. Из цикла романов «В поисках утраченного времени» / Пер. с фр. Н.М. Любимова

Рисунок 6. Фрагмент литературного текста
Figure 6 Fragment of literary text

Использование глубоких и выразительных, небанальных фрагментов из литературных произведений или целостных небольших художественных текстов, например, поэтических, как показывает практика, имеет большое значение. Эта практика включает в себя мировоззренческую ориентацию, эмоциональный и дискурсивный планы в их единстве, что и в целом определяет направленность и смысл любого из приведённых примеров.

Комплексное использование такого рода методик и заданий у студентов направления «Экономика» на занятиях по философии в экспериментальной группе (ЭГ) в сопоставлении с результатами в контрольной группе (КГ) при равенстве прочих условий дали положительные результаты (Табл. 1). Как следует из таблицы, студенты в экспериментальных группах стабильно показывали лучшие средние значения баллов, чем студенты в контрольных группах. Стоит заметить, однако, что хотя контрольная работа как форма оценки результативности метода и не полностью релевантна поставленным целям, так как предполагает формализацию знания, но, между тем, общая мотивация позволяет улучшить и этот показатель.

Таблица 1. Результаты исследования
Table 1 Research results

Учебный год	Средний балл за эссе (max=10)		Средний балл за контрольную работу (max=50)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
2016/2107	7,3	8,0	37,7	42,2
2017/2018	7,4	7,9	38,1	41,7
2018/2019	6,6	8,1	36,5	43,1

Выводы *Conclusions*

Базовым ориентиром для преподавателя философии должно быть развитие у учащихся любопытства, адекватности и творческой оригинальности мышления. Эта задача предполагает активизацию мышления через проблематизацию, вариативность, критичность и переосмысление. Принципом методики, ориентированной на эту задачу, является ориентация на актуализацию мышления, прежде всего, само педагога, его искренность и интеллектуальную самоотдачу. Практика применения заданий, предполагающих не запоминание и воспроизведение информации, а живое со-мышление с преподавателем и друг с другом, даёт стабильно более высокие результаты по формализованным критериям, чем традиционные формы работы.

Благодарности *Acknowledgements*

Подготовлено участником «Программы стажировок работников и аспирантов российских вузов и научных организаций в НИУ ВШЭ» на базе Школы культурологии Института гуманитарных наук НИУ ВШЭ на основе данных, полученных в период стажировки.

Summary

The relevance of this work is determined by complex intersections in the practice of education and in modern social life in general. The methodology of teaching and studying philosophy requires a rather decisive revision in connection with the transformation of the anthropological model, which, despite its veiled nature, is a global problem. The objectives of this work are, firstly, the general analytical characteristics of current trends in the organization of higher education in relation, first of all, to the place of philosophy in it, and secondly, a preliminary description and pedagogical characteristics of some innovative methods of teaching philosophy from the experience of our own teaching practice. The teaching of

philosophy should not be dogmatic. The essence of the methodology of teaching philosophy is that it conducts the concrete thinking experience of its author through itself.

The examples cited in the article illustrate the following basic principles of studying philosophy: problematization, variability, and rethinking. Tactically, any specific educational work consists in going through three stages: 1) clarification of concepts, 2) logical construction, 3) an event of thinking. The basic methods of work are in-depth research, reading, listening, attention, self-control. The tasks are not focused on special philosophical knowledge. It seems to us that tasks should simply and concisely, for example, at the level of visual symbolism, pose complex tasks, the range of solutions of which is as wide as possible and is evaluated not by the result, but by the structure and process of solving. The work of the teacher of philosophy should be a public and dialogical work of the philosopher for understanding the present, but not a scholastic translation of the ideas of the past.

The complex use of this kind of techniques for students of the Economics direction during the period from 2016 to 2019 in philosophy classes in the experimental groups, in comparison with the results in the control groups, with other conditions being equal, yielded the following results: students in the experimental groups consistently showed better average results than students in control groups.

Литература References

- Agamben, G. (2004). *The Open: Man and Animal*. Stanford University Press.
- Dreyfus, S.E., & Dreyfus, H.L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Washington, DC: Storming Media.
- Duch, B.J., Groh, S.E., & Allen, D.E. (2001). *The Power of Problem-based Learning*. Stylus: Virginia.
- Hadot, P. (2001). *La Philosophie comme manière de vivre*. Paris: Albin Michel.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Albany: SUNY.
- Hofmeister, H. (1997). *Philosophisch denken*. Stuttgart: UTB.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shippmann, J.S., Ash, R.A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L.D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., & Sanchez, J.I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology, 53*, 703-740.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the "dialogical method" of teaching? *Journal of Education, 169*(3), 11-31.
- Vejsman, A.D. (1899). *Grechesko-russkij slovar'*. Sankt-Peterburg: Izdanie avtora.