

## ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

### **Малахова Елена Владимировна**

кандидат философских наук, старший преподаватель РЭУ им. Г. В. Плеханова.  
Адрес: ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова»,  
117997, Москва, Стремянный пер., д. 36.  
E-mail: Malakhova.EV@rea.ru

В статье преподавание философии рассматривается как неотъемлемая часть современного высшего образования. Исследуется комплекс методов, используемых при обучении философии студентов нефилософских специальностей, а также отмечены цели, которые ставятся при таком обучении. На основе анализа проблем, возникающих в процессе освоения философии, сформулированы возможные способы их решения исходя из тех ожиданий и представлений об этой дисциплине, с которыми студенты приступают к ее изучению. Первичной задачей философии, на наш взгляд, является помощь в систематизации личного мировоззрения учащихся, что дает возможность дальнейшего рассмотрения отдельных вопросов философии в их связи с научными интересами и профессиональной специализацией студентов.

*Ключевые слова:* философия образования, преподавание философии, методология, мировоззренческая система.

## OBJECTIVES AND PROBLEMS OF TEACHING PHILOSOPHY IN HIGHER EDUCATION

### **Malakhova, Elena V.**

PhD, Senior Lecturer of the Department for Philosophy of the PRUE.  
Address: Plekhanov Russian University of Economics, 36 Stremyanny Lane, Moscow, 117997,  
Russian Federation.  
E-mail: Malakhova.EV@rea.ru

The article shows philosophy teaching as an integral part of today's higher education. The author investigates methods used in teaching philosophy to students of non-philosophic specialties and identifies targets set for such teaching. By analyzing problems arising in the process of mastering philosophy the author formulates possible ways of their resolving proceeding from expectations and notions of the subject with which students start learning it. The principle task of philosophy, in our point of view is to help learners systematize their private outlook, which would provide an opportunity of further comprehension of philosophic issues in connection with scientific interests and professional orientation of students.

*Keywords:* philosophy of education, teaching philosophy, methodology, world outlook.

В мировой истории образования философия испокон веков занимала особое, если не сказать привилегированное место. Более того, именно она стоит у истоков светского обучения, начиная с эпохи первых философских школ. С появлением классического университетского образования философия стала неотъемлемой его частью. Однако содержание философского курса постоянно видоизменялось в зависимости от тех задач, которые ставила перед обучением каждая конкретная эпоха. С одной стороны, из курса философии постепенно выделялись новые направления, образуя затем целые отрасли научного знания. С другой стороны, возникали новые области философского исследования, такие, например, как философия науки или философская антропология.

Философское образование, существуя согласно внутренней логике самой дисциплины, чрезвычайно чутко реагирует на самые разнообразные социальные запросы. В ситуации то постепенных, то лавинообразных изменений в современном образовании возникает закономерный вопрос: что в свете нынешних реалий может (и должна) дать философия обучающимся, в том числе тем, кто избрал для себя иную, нефилософскую специальность?

Несмотря на гордое название «царица наук», значение, объемы и сама необходимость изучения философии неоднократно подвергались сомнению. Можно вспомнить схоластическое определение «служанка богословия», убежденность позитивистов XIX в. в скорой замене философии наукой или даже сворачивание всего преподавания философии в России в Николаевскую эпоху.

Методологическая рефлексия неотделима от самой сути философствования, однако преподавание философии до сих пор является достаточно слабо освещенной проблемой. Способы, с помощью которых преподаватель философии должен передавать знания учащимся, редко становятся отдельным предметом философского курса. Ян Амос Коменский, бесспорный

гений педагогики, полагал, что «всему, что должно знать, нужно обучать» [3. – С. 211]. Однако обучение философии несводимо к простой передаче информации и требует не только знания, но и постоянного осмысления философской проблематики – процесса личностного и в немалой степени творческого.

Среди не столь многочисленных работ, посвященных самому процессу преподавания и изучения философии, стоит упомянуть небольшое письмо Гегеля «О преподавании философии в университетах». В нем автор высказывает надежду на то, что в результате упорядочения отдельных предметов «философия стала бы целым, организующим все отдельные части» [2. – С. 420–421]. Также он добавляет, что «преподавание философии в университетах... должно вести к приобретению определенных знаний, а это возможно лишь тогда, когда оно пойдет определенным, методическим, включающим детали и упорядочивающим путем» [2. – С. 422]. Как справедливо замечает немецкий классик, самостоятельное мышление невозможно без опоры на систематизированные знания. В то же время «всеобщее духовных и природных отношений само собой приводит непосредственно к положительным наукам, которые раскрывают это содержание в более конкретной форме» [2. – С. 424].

В. Ю. Кузнецов отмечает, что, несмотря на пристальное внимание философии к собственным основам, о способах ее преподавания в рамках ее самой до сих пор сказано на удивление немного [4. – С. 73–85]. Автор считает личным философский поиск оптимальным путем изучения философии. Однако больше внимания он уделяет обучению именно на философских факультетах, в то время как нас интересует преподавание философии студентам нефилософских специальностей.

В. В. Миронов [6] и И. Ф. Понизовкина [8], рассматривая проблемы современного преподавания, делают значительный акцент на особенностях Болонского процесса и его взаимодействии с реалиями отечест-

венного гуманитарного, в том числе и философского, образования. Е. В. Брызгалина обращает внимание на вопросы применения компетентностного подхода в обучении гуманитарным дисциплинам и философии в частности [1].

Как отмечают многие авторы статей о преподавании философии, студенты нефилософских специальностей нередко могут быть изначально негативно настроены к этому предмету, так как не видят в нем пользы лично для себя, т. е. возможности применения полученных сведений на практике. «Кумир ты ценишь Бельведерский. Ты пользы, пользы в нем не зришь...» Но если не иронизировать, то стоит попытаться понять, почему знания, для которых один видит вполне конкретное применение, кажутся другому бесполезными. Рискнем предположить, что в философии не видят смысла те, для кого она никак не связана ни с универсумом всего их предыдущего жизненного опыта, ни с представлениями о будущей профессии. «Как и чем помогут мне в жизни воззрения Парменида или Эпикура?» – вполне может спросить будущий финансовый аналитик, разработчик программного обеспечения или авиаконструктор. От подобных вопросов нельзя отделяться лишь общими словами и отсылками к авторитету и традиции, так как все это запрещает спрашивать дальше, в то время как постоянное вопрошание, в том числе о предельных основаниях культуры и сознания, всегда было сутью философствования. Разумеется, можно приводить в доказательство полезности философии известные тезисы о ее интегрирующей роли и предельных мировоззренческих вопросах. Однако зачастую оказывается, что эти слова наполнены содержанием лишь для говорящего – преподавателя философии. Для слушателей же, незнакомых с философией, все это может показаться лишь набором дежурных фраз, никак не привязанных к их личному опыту.

Для того чтобы доходчиво объяснить своим студентам, зачем им нужен курс философии, преподаватель должен сам

ясно и отчетливо понимать, где и как философские знания сможет применить будущий менеджер или экономист. Для этого необходимо проследить всю цепочку связей, которые ведут от обычных бытовых или технологических задач этого специалиста к наиболее общим и абстрактным вопросам, составляющим предмет онтологии, этики и других философских дисциплин.

Справедливости ради стоит сказать, что не все философы одинаково оценивали возможность какого бы то ни было вообще обучения философии. Например, М. К. Мамардашвили полагал, что изучение философии по любой установленной программе в принципе невозможно, обосновывая это тем, что «философия не представляет собой систему знаний, которую можно было бы передать другим и тем самым обучить их» [5. – С. 14]. В его понимании философия основана на переживании личного опыта вопрошания. «Вообще вопрос “как это возможно?” и есть метод и одновременно способ существования живой мысли» [5. – С. 17]. Однако мы не можем разделить точку зрения Мамардашвили, согласно которой задаваться подобными вопросами необходимо прежде всякого изучения философии. Ведь до знакомства с ней человек нередко находится внутри универсума привычных взглядов и оценок и далеко не всегда способен самостоятельно выйти за его пределы, чтобы начать задавать вопросы о его основаниях. Чтобы спросить себя, как нечто возможно, нужно уже находиться вне системы воззрений, в которой интересующее явление было само собой разумеющимся.

Когда речь идет о предельных вопросах онтологии, вполне можно согласиться с Мамардашвили по поводу ограниченности возможностей понятийного аппарата, затрудненности описания и объяснения состояний экзистенциального опыта. Он говорит здесь об ощущении «вытеснения из мира» [5. – С. 16], о невозможности полной вербализации полученного знания, об опыте трансформации собственного сознания. Но если мы находимся на уровне

методологии науки или социальной философии, то разобрать причины происхождения конкретных методов или систем оценки можно и без того, чтобы вплотную подходить к границам бытия. Там, где нужно исследовать некую систему, меньшую, чем весь наличный универсум, вполне можно обойтись логическими операциями и побережь собственную эмоциональную сферу. Для этого, правда, нужно знать о самой возможности этих операций и понимать, в каких случаях они могут понадобиться.

Преподаватели философии не дают обучающимся коанов для размышления, как делали древние мастера дзен [9. – С. 31]. Регламентированный процесс обучения подразумевает, с одной стороны, необходимость передачи определенного объема информации с последующим контролем ее усвоения, а с другой – обучение определенным типам и способам мышления, что едва ли поддается какой бы то ни было формализации. Возникает довольно непростая проблема: как научить не только применять некий инструментарий (например, анализ и синтез), но и развивать определенные способности, такие как рефлексия. Сумма знаний – это застывший, статичный результат, в то время как развитие любого навыка – процесс, невозможный без практического освоения и применения. Так каким же образом можно объединить вещи едва ли не противоположные: передачу суммы знаний, поддающихся формализованной оценке, и обучение навыкам и способам мышления, которые контролировать и оценивать уже намного сложнее?

Тем не менее совсем непреодолимого противоречия, которое находил здесь Мамардашвили, мы все же не видим и оптимистично предполагаем, что подобное в принципе возможно даже в непростых условиях ограниченного времени. Для этого необходимо, однако, соблюдение одного довольно простого условия: получение знания должно происходить не в отрыве от

изучения методологических принципов, а быть прямым следствием их применения.

Не будем забывать, что любое обучение – это деятельность в социально-философском смысле данного термина. Чтобы нечто освоить, обучаемый должен не просто получить некий алгоритм, но и самостоятельно воспроизвести его. Конечно, само слово «алгоритм» применительно к философии уже вызывает сомнения. Тем не менее логическое доказательство, анализ, синтез, сама систематизация информации невозможны без использования алгоритмов. Особенность обучения философии состоит в том, что перед применением любого алгоритма следует рассмотрение его происхождения, возможностей и границ употребления как инструмента познания. Другое дело, что применение тех или иных методов и инструментов возможно опять же только в рамках конкретной методологической парадигмы, которая в свою очередь должна быть частью уже сформированной мировоззренческой системы. Вот здесь мы и подходим к одному из возможных путей преподавания философии как дисциплины и одновременно обучения ей же как способу мышления.

Построение собственной мировоззренческой системы – конечно, процесс сугубо личностный, однако способы систематизации и возможные варианты получившихся систем вполне поддаются описанию и изучению. Когда мы говорим о мировоззренческих функциях философии, мы даем определение мировоззрения и называем основные его типы, чтобы затем проследить их происхождение вплоть до основы, на которой они построены. Затем мы также уделяем внимание системообразующим принципам – тем законам, по которым строятся мировоззрения различных типов. Для того чтобы пользоваться плодами философского знания в целях формирования собственного мировоззрения, необходимо достаточно хорошо представлять себе, что такое мировоззрение и каким образом оно может быть в принципе сформировано.

Каждый студент, начиная изучать философию, уже имеет некоторое мировоззрение, систематизированное в большей или меньшей степени. Кроме того, еще до изучения философии у некоторых обучающихся уже имеется представление о ней, которое может быть как позитивным, так и негативным. Позитивные представления могут быть вызваны, к примеру, знакомством с отдельными философскими текстами или проблемами, в то время как негативные ожидания чаще всего связаны с нежеланием уделять время предмету, который кажется ненужным для будущей профессии. Подобные предубеждения характерны для части студентов не только в нашей стране, но и за рубежом, о чем упоминает Дж. Дрекслер в своей статье, посвященной обучению философии. «Философия бесполезна, она не поможет мне найти работу», – вот, по мнению этого автора, одно из наиболее распространенных представлений, которое, разумеется, ничуть не облегчает ни преподавание, ни изучение предмета [10. – С. 289]. Подобные предубеждения, а также многие другие проблемы в освоении философии связаны не в последнюю очередь с фрагментарностью изначального мировоззрения многих учащихся. Если личное мировоззрение не структурировано, то новым знаниям, не связанным с предыдущим опытом субъекта, может просто не найтись должного места.

Дж. Дрекслер упоминает о «неконтекстуальном подходе к идеям» [10. – С. 289] как об одной из ментальных установок, которые нередко приносят с собой слушатели курса философии. Что это, как не отсутствие понимания связей между отдельными представлениями, мешающее сформировать из них структуру, в которой самому индивиду будет удобно ориентироваться? Чтобы любая информация была воспринята, ее возможный реципиент должен быть уже к этому подготовлен.

А. Моль наглядно показал, что нет никакого другого различия между информационным сигналом и шумом, кроме интенций передающего и воспринимающего.

Шум – это сигнал, который по каким-то причинам воспринимается как физическое явление, а не как символ. Его не воспринимают как код в силу того, что у воспринимающего нет средств или намерения для декодирования [7. – С. 134–136].

Для восприятия философского знания необходима такая структура, в которой для него найдется применение. Если не выстроена мировоззренческая система, где четко прослеживаются все уровни восприятия реальности – от бытового до бытийного, то философия не сможет быть усвоена. Казалось бы, здесь перед нами своего рода круг: с одной стороны, построение систематизированного мировоззрения – задача изучения философии, с другой – его же предпосылка. Тем не менее философия – пожалуй, единственная область, способная рассматривать сама себя, поэтому она вполне в состоянии справиться и с данным противоречием.

Метод, как известно, во многом формирует предмет, поэтому, на наш взгляд, задача преподавателя философии – представить методы систематизации мировоззрения и исследования его возможных основ. Это процедура, конечно, сугубо личностная, и каждый прорабатывает ее самостоятельно. Однако в случае успеха она позволяет создать собственную картину мира как контекст, в котором все отдельные части (философия, религия, наука, искусство и др.) связаны между собой, а их достижения в идеале встроены в личную ценностную систему индивида и формируют его мотивацию для достижения ближайших и долгосрочных целей. Такой субъект уже не является узкопрофильным специалистом в любой отдельно взятой области. Он получает возможность для практически неограниченного самообразования в интересующих его сферах, так как имеет в своем доступе методы работы с информацией, максимально универсальные из известных. В этом, как нам видится, и состоит одна из основных задач, которую должно решать преподавание такой дисциплины, как философия.

Список литературы

1. Брызгалкина Е. В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. – 2013. – № 1 (23). – С. 162–169.
2. Гегель Г. В. Ф. О преподавании философии в университетах // Работы разных лет : в 2 т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1970.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика. – Смоленск : Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939.
4. Кузнецов В. Ю. Философия преподавания философии // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2003. – № 5. – С. 73–85.
5. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – М. : Прогресс, 1992.
6. Миронов В. В. Размышления о реформе российского образования // Философия образования. – 2012. – № 1 (40). – С. 3–43.
7. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. – М. : Мир, 1966.
8. Понизовкина И. Ф. Современный образовательный процесс: по пути ли будущему экономисту с философией // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. – 2014. – № 1 (67). – С. 35–43.
9. Штейнер Е. Дзэн-жизнь: Иккю и окрестности. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2006.
10. Drexler J. Philosophy for General Education: Teaching Introductory Environmental Ethics for Non-Majors // Teaching Philosophy. – 2015. – Vol. 38 (3). – P. 289–305.

References

1. Bryzgalina E. V. Kompetentnostnyy podkhod i budushchee sotsiogumanitarnogo obrazovaniya [Competence-Based Approach and the Future Sociohumanitarian Education]. *Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*, 2013, No. 1 (23), pp. 162–169. (In Russ.).
2. Hegel G. W. F. O prepodavanii filosofii v universitetakh [On Teaching Philosophy at Universities]. *Works of Different Periods*, in 2 Vol. Vol. 1. Moscow, Mysl', 1970. (In Russ.).
3. Komenskiy Ya. A. Velikaya didaktika [Didactica Magna]. Smolensk, Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR, 1939. (In Russ.).
4. Kuznetsov V. Yu. Filosofiya prepodavaniya filosofii [Philosophy of Teaching Philosophy]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya* [Moscow University Bulletin. Series 7. Philosophy], 2003, No. 5, pp. 73–85. (In Russ.).
5. Mamardashvili M. K. Kak ya ponimayu filosofiyu [How Do I Understand Philosophy]. Moscow, Progress, 1992. (In Russ.).
6. Mironov V. V. Razmyshleniya o reforme rossiyskogo obrazovaniya [Thoughts about the Reform of Russian Education]. *Philosophy of Education*, 2012, No. 1 (40), pp. 3–43. (In Russ.).
7. Mol' A. Teoriya informatsii i esteticheskoe vospriyatie [Information Theory and Aesthetical Perception]. Moscow, Mir, 1966. (In Russ.).
8. Ponizovkina I. F. Sovremennyy obrazovatel'nyy protsess: po puti li budushchemu ekonomistu s filosofiey [Modern Educational Process, Future Economist and Philosophy: are They on the Same Way]. *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*, 2014, No. 1 (67), pp. 35–43. (In Russ.).
9. Shteyner E. Dzen-zhizn': Ikkyu i okrestnosti [Zen-life: Ikkiy and Beyond]. Saint Petersburg, Peterburgskoe Vostokovedenie, 2006. (In Russ.).
10. Drexler J. Philosophy for General Education: Teaching Introductory Environmental Ethics for Non-Majors. *Teaching Philosophy*, 2015, Vol. 38 (3), pp. 289–305.