

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КУРСА ФИЛОСОФИИ

М.Ю. Немцев

Новосибирский государственный
университет экономики и управления
Новосибирск

nemtsev.m@gmail.com

Автор формулирует и анализирует четыре подхода к преподаванию философии. В статье обосновывается позиция, согласно которой преподаватель философии должен основываться на рефлексии собственного мировоззрения и проблематизации собственных интеллектуальных, духовных и психоэмоциональных состояний с целью изобретения иных состояний.

Ключевые слова: философия как учебная дисциплина, преподавание философии, мировоззрение.

Трансцендентальное единство философа и его философии предполагает полную откровенность философа в том, о чем он говорит как философ. Но это никак не равноценно его убеждению в истинности его философии или утверждению им какой-то истины вне себя и своей философии...

Александр Пятигорский
«Мышление и наблюдение»

Девяносто процентов преподавателей философии философию ненавидят.

Владимир Порус.
Лекция в г. Белгороде, 2009 г.

О. К.

1. «Философия» – обязательный предмет в российских вузах. Читают ее, как правило, преподаватели кафедр философии, специально существующих для обеспечения этого и считающихся родственными курсов (таких, как «культурология», «политология», и т. д.). В

маленьких вузах такие преподаватели трудоустроены на кафедрах гуманитарных дисциплин. Обычно курсы философии занимают семестр или два, студенты слушают их на первом или втором годах обучения. В статье будут рассмотрены методологические и ценност-

ные особенности построения содержания такого курса¹.

Преподаватель философии, как и других курсов, довольно свободен в выборе содержания читаемого курса. Некоторое влияние имеет атмосфера и традиции конкретной кафедры. Вводимые в последние время методы всеобщего контроля за содержанием курсов, из которых самым «влиятельным» является т. н. контроль остаточных знаний, в силу своей полной иррелевантности текущему учебному процессу фактически не влияют на работу. Сама эта учебная дисциплина в силу своей «дополнительности» к основному набору профессиональных дисциплин не требует большой ответственности от преподавателя: как бы плохо или, наоборот, хорошо он ни читал ее, это на основной ход обучения и на качество профессионального образования выпускника (его профессиональную компетентность) сколь-либо заметно не влияет. «Общегуманитарные» курсы – это своеобразные изоляты в университетских программах высшего профессионального образования. Даже на тех специальностях, где знание основ философии необходимо для чтения и понимания профессиональной литературы (например, на социологических или филологических отделениях), «философия», как

правило, является только одной из общеобразовательных обязательных дисциплин. Такое положение, несомненно, развязывает преподавателю руки, но так же и лишает его ответственности за свои педагогические решения.

Важно сразу же отметить, что сама учебная дисциплина «философия» имеет существенные содержательные особенности, влияющие на содержательное и методическое построение курса. Я буду исходить из того, что содержание дисциплины «философия» *не* является набором знаний, которые можно выучить и предъявить для проверки, т.е. это не набор определенных понятий и/или значимых имен. Хотя, как и любая другая учебная дисциплина, «философия» должна предполагать узнавание некоторого набора *позитивных* сведений, именно выучиваемых и затем воспроизводимых (по требованию педагога – на экзамене либо в иной коммуникативной ситуации) – это «долженствование» само будет рассмотрено ниже – тем не менее, преподавание философии состоит не в передаче некоторых «сведений о философии», а в обучении *практикованию* философии. В этом она сходна с другими практическими дисциплинами, такими как «физическая культура» или «безопасность жизнедеятельности». В то же время, философия является чрезвычайно теоретически нагруженной дисциплиной, и любой качественный курс предполагает освоение довольно сложных категорий и способов рассуждения. С самого начала построения курса преподаватель сталкивается с рядом противоречий, разрешение которых не может не быть представлено философом для самого себя в виде специальной эпистемологической проблемы. При этом построение содержания курса необходимо рассматривать как особый вид

¹ Автор статьи, по первому образованию – учитель истории (бакалаврский диплом «Принципы построения содержания образовательных программ и курсов в высшей школе»), по второму – философ, преподает различные гуманитарные дисциплины в школах и вузах г. Новосибирска с 2001 года, с 2009 – штатный преподаватель кафедры философии НГУЭУ. Определяющее значение в построении излагаемого здесь подхода имели беседы с В. П. Таратутой о «философии философского образования», которого я хочу сердечно поблагодарить. Эта статья не была бы написана без незримого (музыкального) содействия композитора Анны Зайцевой (Оклин).

профессиональной деятельности. Ее выполнение невозможно без самоопределения и целеполагания; о них речь ниже и пойдет.

Поскольку этот текст озаглавлен «опыт», далее я буду основываться на собственном опыте построения курса и на некоторых наблюдениях за деятельностью коллег². Рассмотрев подход к курсу философии, который можно назвать «рефлексивным театром мировоззрений», я предложу некоторые соображения о методических принципах и приемлемой структуре курса, а в конце предложу возможные цели преподавания философии нефилософам.

2. Существует мнение о том, что преподавание философии в качестве «обычного» университетского курса невозможно, поскольку сама философия устроена принципиально иначе, чем другие учебные предметы. Такое мнение часто можно услышать от тех преподавателей философии, которые сами себя считают в первую очередь действующими философами-исследователями, а преподают они в силу жизненной необходимости. Так, Мераб Мамардашвили, сам будучи профессором и популярным лектором, говорил о советской философии:

«Была выстроена концепция философии, которая с природой философии не считалась. И на основе этой концепции, повторяю, появилась структура образования (...) Например, мне нужно рассказать о Платоне. Но о Платоне нельзя рассказывать в рамках сохранившейся системы образования. О Платоне нельзя рассказать, следя за посещаемостью занятий, проставляя оценки и т.п. Все это выглядит крайне нелогично»³.

² По этой же причине я пишу о «преподавателе» в мужском роде.

³ Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1988. – С. 25.

Для него философия – это свободная индивидуальная практика самостроительства, «обучение» которой – это свободный диалог свободных индивидуумов. Однако структурные условия университетской педагогической практики таковы, что рассказывать о Платоне приходится именно таким образом, и поэтому следует найти метод использования этих «предлагаемых обстоятельств» в собственных педагогических, методических и философских целях.

Поскольку философия рефлексивна, постольку любое преподавание философии *перформативно*: преподавать можно только свою собственную философию. Как пишет в статье о «философии преподавания философии» В.Ю. Кузнецов, проблема современного преподавания

«...заключается в зияющем несоответствии между повсеместно распространенным философским образованием и почти полностью отсутствующим рефлексивным осмыслением его специфики. И это тем более странно, потому что сама философия отличается, как правило, сквозной рефлексивностью, пристальным вниманием к самоописанию и основаниям собственных рассуждений. А ведь эта же самая рефлексивность не может не влиять принципиально на процесс преподавания, демонстрации философии и одновременно на ее восприятие, рецепцию. Из всех учебных дисциплин в подобном положении в какой-то степени находится, быть может, только педагогика: преподавание педагогики не может не воплощать самым перформативным образом освещаемые ею же связи и зависимости. Но философия, в отличие от педагогики, ставит свои предельные вопросы самым предельным образом, выявляя основания для оснований, стремясь доказывать доказательства и подвергать рефлекс-

сии саму рефлексию. Поэтому и преподавание философии не может не оказаться – по большому счету – сугубо нетривиальной задачей⁴.

Следовательно, «рефлексивность» – важнейший принцип построения такого курса. Преподаватель философии не может не быть философом, иначе этот принцип не реализуется: профессиональную рефлексию осуществлять будет некому. И тогда ключевую роль в построении курса и выборе методик играет самоопределение преподавателя. Он должен решить: является ли его основной деятельностью целью социальная трансляция «философии» как университетской дисциплины, что можно назвать «чистым преподаванием», либо он преподает философию как нечто иное, не являющееся дисциплиной, транслируемой так же, как иные университетские курсы с помощью устоявшихся методических норм?

Это самоопределение раскладывается на две дилеммы, различные решения которых позиционируют преподавателя по отношению (1) к студентам и происходящем в аудитории процессу; (2) к содержанию проектируемого (порождаемого?) курса и (3) к целям реализации курса как целого. Оно также предопределяет выбор принципов построения содержания. Дилеммы таковы: 1) *pretendует ли преподаватель на создание собственной философии, т.е. является ли философия для него непосредственной исследовательской и жизнестроительной практикой* («историко-философские исследования», как не налагающие каких-либо нормативных и ценностных ограничений на самосо-

знание и мировоззрение специалиста, выносим за скобки – речь не о них), что выражается, прежде всего, в том, в какой мере является проблемой для него само понятие «философии»; 2) *должен ли его личный опыт построения собственной философии лечь в основу преподаваемого им курса*.

Первое не обязательно обуславливает второе. Во-первых, далеко не во всех учебных заведениях организационные отношения достаточно «либеральны» или «безразличны», чтобы преподавателям (особенно сравнительно молодым, еще не имеющим административного и академического статуса, но интенсивно формирующим собственный подход) были позволены «эксперименты» вне институционально диктуемых задач. А те сводятся зачастую к максимально «плотной» подготовке к сдаче вышеупомянутых тестов. А это означает, что на некоторых кафедрах попытки самостоятельного творчества, т.е. «самовольства» в построении курса выглядят подозрительно и эксплицитно осуждаются. Во-вторых, во многих вузах уровень подготовки студентов (а подобные курсы читаются для вчерашних школьников) таков, что преподаватель не видит необходимости, так сказать, «обсуждать с этими что-то серьезное», и рассматривает такое преподавание как, в первую очередь, сравнительно неплохую возможность обеспечения ресурсами собственных исследований. Своеобразный пример этому подавал уже Кант, который, как известно, читал самые разные курсы – но не свою философию.

3. Если преподаватель решает для себя первую дилемму негативно, проблема построения содержания курса превращается в чисто технический вопрос: как лично ему предпочтительнее «заполнить» пространства курса историко-философским (как

⁴ Кузнецов В.Ю. Философия преподавания философии // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – № 5. – 2003. – С. 73–85. http://www.philos.msu.ru/vestnik/philos/art/2003/kuznets_philos.htm.

правило) материалом. В этом случае, содержание курса рискует оказаться очень *консервативным*, т.е. не отражающим современную ситуацию в профессиональной философии и не соответствующим представлениям о философии самих современных «профессиональных философов». Закономерно что, выстроив такой курс «по нужде», профессиональные философы справедливо испытывают к нему пренебрежение как к чему-то, что формально и называется «философией», но содержательно не имеет к ней отношения – к философии, какой они ее любят и ценят⁵.

Существует традиция деления содержания дисциплины на «историю философии» и собственно («систематическую») философию. Это деление, восходящее к немецким университетам Нового времени, воспроизводилось в советском делении исторического материализма (как социальной философии) и диалектического материализма (как своеобразной метафизики, включавшей в себя историю философии как подраздел). Оно воспроизводится и в структуре многих современных отечественных учебников философии. Как известно, возможность полностью свободного выражения своего мировоззрения, наступившая после распада СССР, позволила многим преподавателям отказаться от преподавания истмата и диамата; при этом в силу отсутствия у них собственной философской программы зачастую содер-

⁵ Это ставит интересные вопросы о гражданской позиции преподавателя философии, его ответственности перед студентами и т.д. Концепция «профессиональной философии» сформулирована в моей кандидатской диссертации, см.: Немцев М.Ю. Содержание и значение «философского текста» в философской герменевтике XX века. Автореф. дисс... к. фил. н. – Новосибирск, 2008. – С. 19–21. http://www.nsu.ru/classics/reset/participants/Nemtsev_autoref.pdf.

жание курсов философии свелось к «аполитичной» истории философии⁶. Далее, недостаток качественных методических работ вынуждает авторов новых учебников воспроизводить старые, многократно воспроизведенные и уже потому хорошо им знакомые структурные элементы (схемы, таблицы категорий, определения) советских курсов, хотя те уже потеряли значение элементов целостной системы философского знания. В последние годы эти фрагменты оказались в Интернете, и студенты, занимаясь самоподготовкой, заучивают определения и факты, не будучи способными как-либо соотнести их с доступной им действительностью⁷.

Но допустим, преподаватель решает первую дилемму положительно. В этом случае структура курса обусловлена его собственным содержательным определением «философии»⁸. Можно приблизительно разделить возможные современные подходы на следующие четыре «чистых» типа:

1) «культурологический» – философия понимается как важный компонент мировой культуры, в содержании курса преобладает (или даже абсолютно доминирует) история философии;

⁶ При этом, поскольку курс сам по себе сравнительно краток, часто эта история включает в себя только домарксистскую философию. На прочее уже «не хватает времени».

⁷ Принимая эти фрагменты чужих картин мира во время экзаменов, преподаватели часто осознанно способствуют закреплению в *массовом сознании* образа «философии» как догматического и схоластического предмета, т.е. предназначенного для выучивания, но не для понимания и тем более использования.

⁸ Строить курс вокруг анализа понятия «философия» предлагал А.Б. Паткуль (О преподавании философии студентам нефилософских специальностей. Доклад [2003] // Электронная публикация. <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46414>).

2) «экзистенциальный» – философия понимается как мировоззренческая рефлексия⁹, «поиск ответов на вечные вопросы бытия» и т. д.; в этом случае, в содержании (неизбежно герменевтически ориентированного) курса будут преобладать соответствующие тексты, возможно, особое внимание будет уделено искусству, прежде всего кино и литературе;

3) «научный» – философия есть наукообразное учение о мироустройстве, которое, естественно, именно в качестве учения может быть выучено и сдано по требованию; содержание такого курса может предполагать очень широкие, ограниченные лишь эрудицией преподавателя экскурсы в современное популярное естествознание.

4) «критический» – философия понимается как критическая социальная рефлексия. Жанр очень распространенный в западных университетах, где, как считается, философствующая профессура склонна разделять более или менее «левые» взгляды. В российских условиях «критическая теория» в академической среде редко представлена как самостоятельное направление исследований.

(Позиция автора этого текста сочетает в себе второй и четвертый подходы, и в наиболее общем виде то определение философии, на котором я основываюсь при построении своего курса на период написания этой статьи, может быть сформулировано следующим образом: «философия – рефлексия собственного мировоззрения и проблематизация собственных интеллектуальных, духовных и психоэмоциональных состояний с целью изобретения иных

состояний». Хотя такое определение выглядит не вполне ясным, в нем используется три важнейших для меня категории: «мировоззрение» как материальное определение предмета философии, «рефлексия» как базовая философская интенция и как метод философского мышления, и «состояние» – формальная категория, характеризующая некоторый «мгновенный срез» достижимого в рефлексии уровня мировоззренческой ясности, четкости, проработанности и т. д. Эти три категории имеют дидактическое значение, позволяя отслеживать, что именно и зачем именно происходит ситуация моего общения с данной группой в данный момент внутреннего времени курса¹⁰.)

Некоторые возможные определения философии не требуют высокой «ангажированности» преподавателя; так, представление о философии как объективной науке естественно предполагает традиционную форму построения курса. Напротив, разнообразные варианты «герменевтического» или «критического» подходов пред-

¹⁰ Упомянутая тема мировоззренческого или философского изобретения, как действительной цели преподавания философии, и занятий философией вообще, к сожалению, не может получить в данной статье надлежащее внимание. Но хочется заметить, что, по-видимому, в европейской культуре «изобретению» как цели философствования уделялось мало внимания. Это связано и с постепенно усиливавшимся в Новое время преобладанием герменевтики над риторикой – в первой важнейшую роль играло не «изобретение» нового (*novatio*), но применение уже известного (Гадамер Г.-Г. Риторика и герменевтика // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – С. 188–206; Пешков И. Введение в риторику поступка. – М.: Лабиринт, 1998). Отказ от философии как изобретения максимизирован в феноменологии как философии возвращения «к тому же самому». Важная работа об изобретении в философии, меняющая представление о целях философствования – «Что такое философия?» Ж. Делеза и Ф. Гваттари (2009).

⁹ Преподавать философию как анализ мировоззрений предлагает Н. Андрейчук (Материалы к курсу «Методика преподавания философии». – Калининград: изд-во КГУ, 2003).

полагают активную мобилизацию культурного капитала и жизненного (личностного) опыта преподавателя как материала для публичной рефлексии. Иначе говоря, в зависимости от подразумеваемого определения философии преподаватель объективирует содержание курса или субъективирует его, вводя собственную отрефлектированную и концептуально преобразованную интеллектуальную и духовную биографию как фильтр содержательного отбора материала курса. В любом случае, должен работать следующий методический принцип: методы и принципы отбора материала курса и методик его презентации должны быть эксплицированы в аудитории, поскольку они фактически являются демонстрацией философской позиции автора курса (преподавателя) в той же мере, в какой и реализацией одного из возможных подходов к определению «философии». Назовем этот принцип «*принципом методической рефлексии*». Поскольку, как уже сказано, преподавать можно только свою собственную философию, постольку, даже собираясь преподавать некую универсальную «философию вообще», преподаватель основывается на одном из обозначенных выше подходов. И именно это следует отрефлектировать и проговорить в аудитории.

4. [Методологическое примечание]

Во всех случаях очевидно, что для обеспечения содержательного единства курса преподавателю следует придерживаться *принципа соответствия* используемого им определения философии и формы раскрытия этого определения.

Рассмотрим подробнее роль педагогических принципов на примере двух, заявленных только что. В советской педагогике «педагогический принцип» – это «основные дидактические условия, определяю-

щие педагогическую обоснованность всех действий по организации и проведению учебного процесса... Они взаимосвязаны и взаимозависимы, дополняют друг друга... В практике обучения они находят применение в виде правил, методов и форм организации и проведения учебной работы»¹¹. Педагогический принцип может использоваться как характеристика идеального (курса) и как норма организации его содержания. Это особая форма знания. Такое его двойное использование как описания и как предписания позволяет при конструировании содержания курса переходить от должного к сущему. Мне важно указать здесь на то, что педагогические принципы позволяют преподавателю осуществлять *рефлексивный контроль* за содержанием собственного курса. Содержание качественного курса должно в любой момент соответствовать избранным принципам.

Полезно различать *принципы построения содержания* и *дидактические принципы*, применяемые в совокупности, первые позволяют выделять содержание, которое должны освоить студенты, а вторые – организацию самой ситуации их освоения. Университетский курс философии разворачивается как бы в двух плоскостях:

(1) *содержательная плоскость* движения студентов по содержанию дисциплины, заданному рабочей программой курса,

(2) *рефлексивно-ситуативная* плоскость событий-актов индивидуальной работы студентов с этим содержанием и с содержанием собственного сознания, предполагающей отработку рефлексивных техник и практик. Принципы построения со-

¹¹ Архангельский С.И. Введение в теорию обучения высшей школы. Состояние и некоторые исходные положения теории обучения в высшей школе. – Вып. 1. – М.: Знание, 1971. – С. 14.

держания обеспечивают формирование первой плоскости или уровня так, чтобы у преподавателя был материал для «запуска» движения на втором уровне. При этом необходимость разворачивания рефлексивных техник важнее освоения некоторого *абстрактно-формального* «фактического» содержания (оно в силу краткости самого курса может быть только абстрактно-формальным¹²). Например, чтение тех же диалогов Платона имеет своей целью кроме узнавания содержания этих диалогов – о чем и как говорит Сократ? – рефлексии по поводу, например, пониманий и непониманий внутренней логики текста, переживаемых во время его чтения, обсуждение ситуаций возникновения проблем Сократа в жизни студентов и т.д. Такие рефлексии не имеют своей целью более качественное освоение содержания курса; они и есть его *основное* содержание.

5. Разумеется, говорить о применении этих принципов можно, если сам преподаватель стремится превратить свое преподавание философии в форму философской рефлексии; в противном случае, курс философии перестает быть рефлексивным и может быть построен в буквальном смысле как угодно. Однако такой курс будет по своему внутреннему напряжению, жизненной значимости и в конечном итоге по привлекательности для студентов и самого преподавателя проигрывать курсу, направлен-

ному (по своему «внутреннему смыслу» для автора) на *проигрывание* некоторой возможности отношений с философией и к философии самого автора курса. Условия этого «проигрывания» заставляют вспомнить микросоциологический *«драматический подход»*: университетское занятие можно понимать как своеобразный спонтанный театр, со своей драматургией, понимаемой по аналогии со сценической драматургией. Ведь университетская аудитория уже организована как сценическое помещение. И преподаватель может управлять ситуацией в аудитории во многом сходно с тем, как актер (перформер) управляет ситуацией в зрительном зале. Следовательно, можно говорить об исполнении, или «проигрывании», курса.

Сразу надо учесть, что такое проигрывание – *демонстрация* философии, это *институционально вынужденное* общение. Студенты в условиях современного российского университета не свободны в выборе философии как предмета и в выборе преподавателя, а тот не волен выбирать продолжительность и временной объем этого общения (см. цитату М. Мамардашвили выше). В конце курса должна случиться формализованная ситуация оценивания качества освоения предмета. Это дает преподавателю сравнительно большую власть требовать, кроме освоения фактов, также освоения предпочитаемых им самим схем и дискурсивных фигур: преподаватель имеет власть. А ведь власть над мировоззрением – самая соблазнительная! Об этом говорил в своей классической лекции Макс Вебер:

«...подлинный наставник будет очень остерегаться навязывать с кафедры ту или иную позицию слушателю, будь то открыто или путем внушения, потому что, конечно, самый нечестный способ – ког-

¹² Заимствуя эту категорию из аппарата гегельянской традиции, хочется напомнить и о критике «абстрактно-формальной» мысли, например, Э. Ильенковым и И. Ильиным: «Между тем, формальная абстракция, во-первых, бессодержательна, во-вторых, дискретна. Это рассудочное понятие, только абстрактное, не более чем абстрактное, есть чистая и пустая бессодержательная мыслимость» (Ильин И. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. Т. 1. Учение о Боге. – М.: Русская книга, 2002. – С. 57).

да «заставляют говорить факты» ... пророку и демагогу не место на кафедре в учебной аудитории. Пророку и демагогу сказано: «Иди на улицу и говори открыто». Это значит: иди туда, где возможна критика. В аудитории преподаватель сидит напротив своих слушателей: они должны молчать, а он – говорить. И я считаю безответственным пользоваться тем, что студенты ради своего будущего должны посещать лекции преподавателей и что там нет никого, кто мог бы выступить против него с критикой; пользоваться своими знаниями и научным опытом не для того, чтобы принести пользу слушателям – в чем состоит задача преподавателя, – а для того, чтобы привить им свои личные политические взгляды»¹³.

Вебер говорил о преподавании политических наук. Но с философией ситуация становится еще более сложной, ведь преподаватель обсуждает темы, к которым у студентов еще не было времени выработать какое-либо отношение, и поэтому развернутая критика с их стороны в принципе не возможна. Конечно, они всегда вольны «вывернуться» из-под давления преподавателя, имитируя освоение его образа мысли, либо осознанно минимизируя свое участие в образовательном процессе. Но такое пассивное сопротивление – непродуктивная стратегия общения. Преподаватель может испытывать склонность к формированию «правильного» мировоззрения, т. е. считать успешным результатом своей педагогической деятельности воспроизводство в конце курса студентами предложенных им фигур дискурса, интерпретаций фактов и событий прошлого. Однако такое «вве-

¹³ Вебер М. Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. / Пер. А. Филиппова, П. Гайденко. – М.: Прогресс, 1990. – С. 722.

дение единомыслия» следует считать ложной целью. Хотя бы потому, что оно сравнительно легко достижимо в условиях, когда большинство студентов еще помнят методы пассивного сопротивления дисциплинарному давлению, освоенные ими в постсоветской школе¹⁴. Некоторый «эффект индоктринации», по-видимому, неизбежен в ситуации, когда преподаватель, разыгрывая свой пусть рефлексивный, но все-таки театр, приходит к формированию квази-харизматического образа¹⁵. Избежать индоктринирующего навязывания собственного мировоззрения преподавателя можно, только *публично рефлектируя сами условия данной коммуникативной ситуации, в том числе и нормативное давление образовательного института*. Такая рефлексия, с одной стороны, лишает «театр» спонтанности и эффекта правдоподобия, с другой стороны, является непосредственной демонстрацией рефлексии и возможным «началом», точкой отсчета рефлексивного обращения на социальную ситуацию студентов, т. е. важнейшим методическим приемом.

6. Итак, имеется «рабочее» определение философии; оно будет разворачиваться в течение всего курса в институционально заданных и ограниченных условиях, и это разворачивание можно превратить в «философский театр». Возникает необходимость в выборе внутренней структуры курса, общего принципа его внутреннего членения,

¹⁴ Ермаков С. Советская школа как предмет эстетики // 60 параллель. – 2009. – № 4 (35). – С. 48–57.

¹⁵ Следует анализировать учебное занятие как телесное действие. См. Бреславский А. Студенты, Власть и Тело преподавателя: игры по правилам, нарушение правил // Наши университеты. Студенты. Альманах-исследование / Под ред. Е.Г. Боярских, М.Я. Рожанского, Т.Н. Тимофеевой. – Иркутск, 2010. – С. 105–114.

связывающего разнородный материал в единое целое и создающего внутреннюю динамику движения по содержанию курса. Эту логику внутреннего членения можно было бы назвать «*интригой курса*». Роль интриги в образовании текста специально анализировал Поль Рикер. Он писал, в частности: «интрига – это совокупность сочетаний, посредством которых события преобразуются в историю или соответственно история извлекается из событий. Интрига – посредник между событием и историей»¹⁶. Интрига – это то, что делает текст (курс) интересным и создает его внутреннюю динамику, связывая и взаимно организуя его разнокачественные части.

Выбор экзистенциально значимой интриги важен для придания курсу драматизма и эмоционального вовлечения в него студентов. Если развертывание понятия «*философия*» остается только интеллектуальным театром, проблематично *вовлечь* аудиторию в переживание происходящего; обычно преподаватель осмысляет возникающее отчуждение как недостаток методических средств¹⁷. Однако выбор подходящей интриги и осмысление всего курса в рамках «*театральной метафоры*» выводит ситуацию в аудитории за рамки обычной педагогической ситуации, и сама методика становится иной. На смену педагогическим методикам формирования, поддержания и стимулирования познавательного интереса приходят драматические методики инициирования внутреннего психоэмоционального процесса у студентов. Чтобы курс достиг своей цели, этот процесс должен состоять в «*выяснении собственных отношений*» с фило-

софией. Преподаватель, разыгрывая разработку понятия философии в истории и раскрывая потенциал значений определения «*философии*», предлагает основу для такого процесса, демонстрируя одну из его возможностей «*на самом себе*». Студент волен принимать «*историю о философии*» в исполнении преподавателя, либо отвергать ее. Педагогически, второе – перспективнее: преподаватель имеет возможность через управляемый конфликт формировать у студента критические установки (без которых невозможен «*запуск*» рефлексии) как по отношению к своим словам и навязываемым мыслительным нормам, так и по отношению к собственным словам (языку) и усвоенным в предшествующее время мыслительным нормам. Без первого невозможно личностное отношение к содержанию курса, т. е. практическое использование философского знания; без второго невозможно говорить о «*рефлексии*» как мыслительной основе «*философствования*» как такового. Таким образом, одной из основных дидактических методик можно считать *организацию содержательного и ценностного конфликта студента и преподавателя*, буквально провоцирование такого конфликта. Для этого методология театрального (драматического) подхода наиболее эффективна. Она позволяет преподавателю буквально *сценировать* свое поведение, и выводит отношения со студентами из ситуации «*преподаватель/носитель знания – студенты/восприимчики знания*» в ситуацию «*преподаватель/исполнитель рефлексии – студент/исполнитель рефлексии*». Разумеется, в такой ситуации общение возможно только в виде диалога.

С одной стороны, это заставляет переосмотреть методику академического преподавания. С другой стороны, само поддер-

¹⁶ Рикер П. Что меня занимает последние 30 лет // Рикер П. Герменевтика, этика, политика / Пер. А. Густыря. – М.: АО «КАМЬ», 1995. – С. 63.

¹⁷ «Не могу, не знаю, как их заинтересовать!..»

жание постоянного разговора придает ситуации в аудитории своеобразное напряжение, что может сделать такую ситуацию по-особому привлекательной, хотя и не для всех.

7. Операционализируем заявленную выше категорию «мировоззрение». Допустим, преподаватель, представляя себе аудиторию, приписывает студентам обладание некоторым объемом позитивных знаний и представлений, образов себя и мира, т. е. некой сравнительно устойчивой идентичности, к которой они обращаются для ответа на вопросы «кто ты?» и «а как ты [именно ты] думаешь?». Эта совокупность представлений, имеющихся у *каждого* студента, – это естественный «*подручный*» материал для развития их рефлексивных умений. Это и есть «мировоззрение», разные аспекты которого могут иметь разную степень рефлексивной прозрачности, проясненности и доступности для самого студента. Сильно огрубляя можно даже сказать, что *основная методическая задача преподавателя* – направить внимание студентов на их собственное мировоззрение, используя содержание курса и анализ институциональных условий курса как материал для такого обращения. Важнее не сама по себе совокупность представлений, а их внутренняя взаимосвязь, иерархия. Эта иерархия представлений и ценностей сформирована здравым смыслом сообществ, в которых жил и живет данный студент. В некоторых сообществах «принято» иметь навыки рефлексии и использовать специальный язык для описания собственных состояний (например, в т.н. «интеллигентной среде»), в других – нет. Так что способность и желание студента вступать в разговоры на такие темы, их инициировать и поддерживать во много определяются его собственной духовной и интеллектуальной истори-

ей. Уровень развития этих *рефлексивных компетенций* преподаватель также должен уметь отслеживать и включать в обсуждение.

Но в чем это мировоззрение находит свое ситуативное коммуникативное выражение? В построении суждения; точнее, в реализации *способности* выносить суждение по философским темам (в числе других доступных для осмысления бесконечно разнообразных тем). Совокупность таких суждений и способ перехода от одного к другому (дискурс) и есть *мировоззрение*. Оно и станет предметом рефлексии для студентов, а для преподавателя – предметом для преобразующего воздействия¹⁸.

Студенты к моменту встречи с преподавателем *уже* обладают не только пригодным для любых рефлексивных задач жизненным опытом, но и языком, в принципе позволяющим им обсуждать все проблемы, о которых может идти речь на занятии. Это язык их здравого смысла. Особенно ярко проявляется здравый смысл в выстраивании «практических силлогизмов», объясняющих поведение самих студентов и других людей в «общем виде». Процесс преподавания состоит преимущественно в переводе языка здравого смысла студентов на «философский язык» с целью возгонки их уже имеющегося понимания и знания на другой уровень. На первом, «своем» уровне они пользуются обыденным языком и собственным здравым смыслом. На другом уровне они будут работать с «фи-

¹⁸ Цели такого преобразования здесь не обсуждаются; в целом, они определяются «академическим этосом» преподавателя-философа, а в частности – его индивидуальным самоопределением, и безоговорочно должны быть эксплицированы в аудитории в ходе анализа институциональной обусловленности ситуации. Проще говоря, преподаватель обязан публично отрефлексировать не только **что** он хочет сделать со студентами, но и **зачем** он этого хочет.

лософскими проблемами» и пользоваться для этого уже другим, «философским языком». Не состоит ли большая часть курса в обучении эффективному использованию этого языка?

Так, например, Н. Карпицкий пишет: «цель преподавания философии на нефилософских факультетах состоит в том, чтобы научить студента выражать свою позицию на одном из философских языков»¹⁹. Да и неопрагматистская критика академической философии (Р. Рорти) указывает, что преподавание философии – это обучение «еще одной» из множества возможных языковых игр. Противопоставить этому можно только тот факт, что рефлексия, которая должна случаться со студентами – и с преподавателями! – на занятиях, может иметь силу экзистенциального события, а не только языкового факта.

Преподаватель должен постоянно совершать *интерпретативные переходы* от собственного здравого смысла, включающего в себя элементы философских концепций и понятий, к текстам, представляющим в «чистом виде» философию и к текстам мировоззрения студентов, представленным языком их здравого смысла. Каждый такой переход состоит из понимания исходного текста – ситуативного высказывания либо фрагмента разбираемого в аудитории текста, его интерпретации и перевода на другой язык, объяснения значимости этого фрагмента с учетом перевода. Можно представить себе методику, в которой ситуативное текстопорождение и интерпретативные переходы, выполняемые не обя-

зательно преподавателем, будут основным содержанием аудиторной работы. Их цель – *развитие и изобретение* способов понимания студентами себя, выражающихся в применении философских средств (аргументов, понятий, категорий), т.е. усложнение и усовершенствование их мировоззрения, обогащение его другими языками (заимствованными из истории философии, т.е. из мировой культуры).

Драматизм философского курса состоит в непрерывной борьбе со здравым смыслом, а ничего другого не может происходить при запуске рефлексивных процессов.

8. На мой взгляд, оптимальная структура курса, позволяющая сочетать историю философии и «систематическую философию», должна соответствовать неоплатонической триаде²⁰: 1) сохранение (порождение), 2) исхождение, 3) возвращение. Здесь можно предложить только *схему* такого курса.

Курс приобретает трехчастное строение. Первая часть – вводная, в ней вводится понятие «философия» и рассматриваются варианты развития этого понятия. Во вводной части курса преподаватель должен четко позиционировать себя по отношению к предмету и к аудитории. Для этого нужно прояснить и объяснить свой *подход* (см. выше, п. 3), и в первую очередь его эпистемологические ограничения и этические императивы. Этого требует заявленный принцип методической рефлексии. «Эпистемологические ограничения» означают невозможность произвольного выбора тем и аспектов раскрытия понятия «философия»; для любого экзистенциально-

¹⁹ Карпицкий Н. Курс философии как поиск языка взаимопонимания // Высшее образование в России. – № 12. – 2010. – С. 15 (примечательно, что в английской аннотации название статьи переведено как *Dynamic model of philosophy teaching*).

²⁰ См. о ней: Шичалин Ю.А. История античного платонизма в институциональном аспекте. – М.: Греко-латинский кабинет, 2000.

значимого подхода другие подходы к сущности «философии» можно «проигрывать» только иронически. Этический императив состоит в том, что преподаватель берется осуществлять рефлексивную именно таким образом, какой предписывается избранным и заявленным подходом.

Определив собственный подход, преподаватель тем самым обозначает позицию, с которой он будет разворачивать понятие философии и которую можно критиковать. Но зато он получает возможность исполнять «философскую критику» на самом себе, на своей собственной заданности и ограниченности, а затем переносить их по аналогии в аудиторию, публично критикуя мировоззренческие ограничения уже и самих студентов.

На этом первом этапе вводятся три основных методологических идеи, организующих материал курса: *рефлексия, проблема, историзм*. Философию можно представить здесь в виде совокупности *проблем*, некоторые из которых имеют технический (профессионально-философский), а другие мировоззренческий характер²¹. Постановка проблем, прослеживание их исторической динамики и критика – это темы из области дидактики философии. Интрига образуется связыванием «философских проблем» и внутренних процессов в сознании всех участников образовательной ситуации.

Здесь отмечу еще только то, что на первом этапе преподаватель должен провести диагностику реальных культурных умений (компетенций) студентов, поскольку

без минимального уровня некоторых компетенций невозможна качественная работа с материалом курса, но о компетенциях ниже. Итак, основные задачи первого этапа для преподавателя: (1) позиционирование демонстрации своего подхода, (2) «запуск» интриги рефлексивного театра мировоззрения, (3) анализ «среднего уровня» владения аудиторией основными компетенциями, (4) (чисто содержательная) философская пропедевтика.

Второй блок – историко-философский. В рамках этого блока, студенты должны «повторить» историю мировой, но преимущественно европейской культуры, в общих чертах уже полагаемую им известной, но теперь взятой как история философии. Здесь вводится хронология и периодизация. Создание связанного исторического курса всецело зависит от самого преподавателя, важнейшая же здесь *методическая* проблема – правильное сочетание *академизма* в изложении проблем философии прошлого и презентации их актуального (современного) значения.

Третий блок, «возвращение», предполагает, фактически, изложение авторского видения современного состояния философии. Согласно логике триады, здесь должно случиться возвращение к темам и проблемам, уже рассмотренным в пропедевтическом курсе, но с учетом историко-философских знаний и опыта, полученного во время освоения курса. Допустим, в рамках пропедевтического курса было сформулировано понятие «этики» как части проблемного поля философии, возникающего при переводе теоретических (метафизических) философских знаний в сферу практики и жизненного самоопределения. Однако тогда еще нельзя было полноценно обсуждать собственные эти-

²¹ Подробнее о проблемном подходе см.: Вольф М.Н., Берестов И.В. Проблемный подход к исследованию древнегреческой философии // СХОЛН. – Т. 1. – № 2007. – С. 203–246. Электронная публикация: www.nsu.ru/classics/schole/1/schole-1-2-Wolf.pdf.

ческие позиции (этнос) студентов. На третьем этапе, имея в распоряжении несколько вариантов этических систем, рассмотренных во второй части, и опыт постановки проблем, можно переходить к проблематизации этических принципов всех участников занятий.

9. Зачем же все это нужно?

В настоящее время в соответствии с требованиями нового федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения российские вузы переходят на так называемый «компетентностный» подход. Об определении понятия «компетенция» и о соответствии этого подхода традиционной идее университетского образования идет активная дискуссия. На мой взгляд, компетентностный подход может быть эффективно применен в методике преподавания философии прежде всего для постановки его целей.

Определим «компетенции» как *способность эффективного выполнения какой-либо деятельности*. Можно сформулировать набор компетенций, освоение которых и является целью освоения курса философии как рефлексивного театра мировоззрений. Все эти компетенции будут развитием единого фундаментального навыка рефлексии. Разумеется, этический долг преподавателя состоит в обладании этим способностями, причем в таком личностном *стиле*, который позволил бы ему на протяжении всего курса органично встраивать акты их применения в курс, именно в тех случаях, когда необходимо продемонстрировать и отстранить собственную позицию.

1) «Аргументативная компетентность»: способность выстраивать последовательное непротиворечивое рассуждение, фор-

мулируя корректные и адекватные аргументы.

2) «Историзирующая компетентность»: способность представлять себе явления и отношения в историческом генезисе и динамике, в том числе видеть и узнавать «новое», новации (развитие).

3) «Биографическая компетентность»: умение проблематизировать и анализировать происхождение собственных идей, т.е. способность к выстраиванию собственной индивидуальной истории, в том числе способность к подведению текущих итогов своей жизни.

4) «Проблематическая компетентность»: способность ставить сущностные вопросы и скептически проблематизировать существование или несуществование каких-либо сущностей (явлений, отношений и т. д.).

5) «Позиционная компетентность»: способность формулировать, различая, прагматические (ситуативные) и этические принципы своего поведения и принимаемых решений; в том числе уметь проверять собственные действия на соответствие заявляемым ценностям (т.е. выстраивать рефлексивные цепи соответствий «слов», «идей» и «дел»).

6) «Скептическая компетентность»: способность формулировать проблемы своего мировоззрения и определять пределы своих знаний и компетенций, т.е. осознавать и прояснять, что *именно* я не знаю и не могу объяснить.

Лично мне бы хотелось добавить к этому списку ряд чисто герменевтических и риторических компетенций, но они не специфичны именно для университетского курса философии.

Литература

- Андрейчук Н.В.* Материалы к курсу «Методика преподавания философии». – Калининград: Изд-во КГУ, 2003.
- Архангельский С.П.* Введение в теорию обучения высшей школы. Состояние и некоторые исходные положения теории обучения в высшей школе. Вып. 1. – М.: Знание, 1971. – С. 14.
- Бреславский А.* Студенты, Власть и Тело преподавателя: игры по правилам, нарушение правил // Наши университеты. Студенты. Альманах-исследование / Под ред. Е.Г.Боярских, М.Я. Рожанского, Т.Н. Тимофеевой. – Иркутск, 2010. – С. 105–114.
- Вольф М.Н., Берестов И.В.* Проблемный подход к исследованию древнегреческой философии // ΣΧΟΛΗ. Т. 1. – 2007. – С. 203–246. Электронная публикация: www.nsu.ru/classics/schole/1/schole-1-2-Wolf.pdf
- Вебер М.* Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. Пер. А. Филиппова, П. Гайдено. – М.: Прогресс, 1990. – С. 722.
- Гадамер Г.Г.* Риторика и герменевтика // Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – С. 188–206.
- Делез Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? / пер. С. Зенкина. – М.: Академический проект. – 2009.
- Ермаков С.* Советская школа как предмет эстетики // 60 параллель. – № 4(35). – 2009 – С. 48–57.
- Ильин И.* Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. Т. 1. – Учение о Боге. – М.: Русская книга, 2002. – С. 57.
- Карпицкий Н.Н.* Курс философии как поиск языка взаимопонимания // Высшее образование в России. – № 12. – 2010. – С. 15.
- Кузнецов В.Ю.* Философия преподавания философии // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – № 5. – 2003. – С. 73–85. http://www.philos.msu.ru/vestnik/philos/art/2003/kuznets_philos.htm
- Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1988. – С. 25.
- Немцев М.Ю.* Содержание и значение «философского текста» в философской герменевтике XX века. Автореф. дисс... к.фил. н. Новосибирск. 2008. – С. 19–21. http://www.nsu.ru/classics/reset/participants/Nemtsev_autoref.pdf.
- Парамонов А.О.* Рефлексия. Генезис понятия в контексте европейской и индийской философской традиций. – М.: ЗАО «Росиздат». – 2010.
- Паткуль А.Б.* О преподавании философии студентам нефилософских специальностей. Доклад [2003] // Электронная публикация. <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46414>
- Пешков П.* Введение в риторику поступка. М.: Лабиринт, 1998.
- Рикер П.* Что меня занимает последние 30 лет // Рикер П. Герменевтика, этика, политика. / пер. А. Густыря. – М.: АО «КАМІ», 1995. – С. 63.
- Шичалин Ю.А.* История античного платонизма в институциональном аспекте. – М.: Греко-латинский кабинет, 2000.