



УДК 101.1  
ББК 87

### СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН В ЭПОХУ «ЦИВИЛИЗАЦИИ ДОСУГА» (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

*А.Н. Смолина, Л.В. Белянская*

В статье рассмотрены особенности преподавания философских дисциплин в современном вузе. Диагностируется смена образовательной парадигмы с классической на «досуговую», в которой знание опосредуется развлечением. Исследованы возможности использования развлекательных моментов в вузовском обучении, обоснована необходимость такой методологии. Описаны интерактивные методики преподавания философских дисциплин, доказавшие свою эффективность на практике.

**Ключевые слова:** «цивилизация досуга», аксиологический дуализм, обучение через развлечение, посредник в системе Знания, методика преподавания философских дисциплин, интерактивное обучение, проблемный подход в образовательном процессе.

Последние десятилетия отмечены несколькими волнами реформ российской образовательной системы, отражающими глобальные изменения задач и целей образования, методик преподавания, структуры взаимодействия субъектов в учебном процессе. Очевидно, эти трансформации непосредственно зависят от того, что именно общество полагает необходимым на всякий данный момент – фундаментальное образование или конъюнктурную гибкость, подготовку специалистов узкого профиля или широко образованных «креативщиков», воспитание целостной личности

на основе комплексного образования или обслуживание клиента образовательной системы с помощью обширного потребительского набора слабо связанных между собой методик и дисциплин. На наш взгляд, противоречивые оценки происходящих в современном образовании процессов (и, соответственно, противоположно направленные образовательные стратегии), по сути, являются результатом принятия либо отторжения некоего фундаментального сдвига, предшествовавшего пандемии образовательных реформ. Кардинальные перемены, происходящие сегодня в образовании, неизбежны, поскольку система образования была и остается индикатором, фиксирующим изменение социокультурного отношения к знанию, к способам его получения и усвоения, к его роли и значению в повседневной жизни и профессиональной практике. Задавшись целью определить основные

принципы современной методологии и методики преподавания философских дисциплин, мы предлагаем увидеть за подобными противоречивыми тенденциями в образовании уже свершившийся сдвиг в самом понимании процесса обучения как процесса трансляции и восприятия знания.

Как представляется, исторический момент, в котором совпали несколько важнейших социокультурных процессов, приведших к этому сдвигу, приходится на 60–70-е годы XX века. Во-первых, это время молодежных социальных революций (массовизация неформальных движений, сексуальная революция, студенческие бунты и т. п.); во-вторых, именно в этот период публикуются знаковые научные работы в области социологии (Д. Белл, С. Московичи), истории науки (Т. Кун, Ф. Капра), философии (Т. Адорно, Ю. Хабермас) и других гуманитарных отраслей знания, фиксирующие происходящие изменения в мировоззренческой парадигме цивилизационного масштаба; наконец, в-третьих, тогда же, в 60–70-х гг. XX в., происходит переход к постиндустриальному обществу и культуре постмодерна, которые способствуют интенсификации медийных и коммуникационных технологий, изменивших облик культуры до состояния «консюмеризма и симулякра» как состояния современности.

Переход к постиндустриальному обществу французский социолог Ж. Дюмазедье назвал переходом к «цивилизации досуга» (*society of leisure*) [13; см. также: 4]; некоторые западные и отечественные авторы разрабатывали сходные концепции с использованием этого определения [8; 14; 15]. Согласно их общему мнению, сущностью «цивилизации досуга» является стирание границ между сферами работы и отдыха, рост самостоятельной ценности досуга и, как следствие, все большее проникновение досуговых ценностей в область труда и знания, то есть в «сферу серьезности».

Важнейшей ценностью досугового времени, несомненно, является развлечение, *entertainment*. Поэтому именно развлекательность становится весьма значимым критерием в областях, ранее принадлежавших исключительно к «серьезной» деятельности, в том числе в образовании<sup>1</sup>. Более того, судя по

определению досуга, данному Ж. Дюмазедье, образование целиком включается им именно в досуговую сферу: «Досуг есть совокупность занятий, которым личность может предаваться по доброй воле, чтобы отдохнуть, развлекаться, развивать свою информацию или образование, свое добровольное социальное участие – после выполнения профессиональных, семейных и общественных обязанностей» [4, с. 87]. Как пишет Т.В. Абанкина, «в цивилизации досуга изменяется отношение к роли и функциям организаций культуры. Просветительская модель культуры сменяется так называемой гедонистической концепцией, согласно которой культура должна доставлять удовольствие, развлекать, успокаивать. В современном мире люди испытывают постоянные стрессы, они перегружены на работе, устают от бытовых проблем. И именно организации культуры должны дать им возможность отдохнуть, отвлечься от проблем, даже обучать “играючи”. “Общение с прекрасным” должно радовать людей, давать им позитивные эмоциональные переживания и новые впечатления. Главное в досуге – раскрепощение творческой энергии» [1, с. 118–119].

И от образования в целом новые абитуриенты также ожидают выполнения функции «развлекать», «обучать, играючи». При этом оценка *образования как результата* (получение диплома) начинает терять связь с оценкой *образования как процесса*, относительно которого все чаще можно услышать лишь суждения, ранее применяемые исключительно к развлечениям: «на семинаре было интересно/неинтересно», «у этого лектора на лекциях весело/этот лектор скучный» и т. п. Здесь следует отметить, что образование как результат по-прежнему принадлежит сфере серьезности, которая не обсуждается на правах социальной аксиомы («диплом иметь необходимо»). Но образование как процесс обсуждается активно, подобно досуговому мероприятию. Причем в досуговой же культуре (через различные нарративные практики: анекдоты, выступления команд КВН, юмористические тексты, повседневный и/или статусный рассказ и т. п.) такое мероприятие оценивается как «неинтересное», то есть не оправдавшее ожиданий приятного времяпрепровождения. Парадоксально, но образование как

предмет такого рассказа не просто является «неинтересным» (non-entertaining), но – «неинтересным развлечением» (dull entertainment), поскольку образование на уровне его серьезных целей само по себе не интересно, но все же наполнено интересными моментами, которые делают его в конечном счете частью системы развлечений. Такая маркировка образования, вписывание его в досуговую культуру препятствует его сохранению и закреплению в сфере серьезности, несмотря на формально присутствующую серьезность целей образования.

Возмущение работников системы образования по поводу подобных оценок со стороны студента-«потребителя» вполне объяснимо: здесь мы наблюдаем рассогласование аксиологических установок внутри единой системы. С одной стороны, действует установка, что образование – это «труд», и, следовательно, оно принадлежит сфере серьезности, требует усилий, не является развлечением. С другой стороны, общепринята точка зрения, согласно которой преподаватель *обязан* «увлечь», «заинтересовать», подать материал в наиболее приемлемой для конкретной аудитории форме, то есть он должен являться своеобразным переводчиком «серьезного и сложного» на «нормальный человеческий язык», посредником между системой Знания как «багажом культуры», «информационным складом» и потребителем – студентом. Задача преподавателя в этой ситуации становится противоречивой: он должен и защищать Знание от профанации («быть жрецом»), и одновременно идти на заведомую профанацию и популяризацию, транслировать Знание с максимальной эффективностью («быть маркетологом»), поскольку в образовательном процессе затрачивается время, усилия, финансовые ресурсы, которые должны окупаться результатом<sup>2</sup>. Эту ситуацию мы рискнули назвать «*аксиологическим дуализмом*». Как представляется, весьма желательным является достижение приемлемого для всех сторон равновесия между названными противоречивыми задачами, то есть сохранение этого дуализма при существенном снижении его напряженности.

На наш взгляд, наиболее остро проблема объединения развлекательных элементов

и собственно серьезного образовательного содержания стоит именно перед философскими гуманитарными дисциплинами (прежде всего философией, культурологией, этикой), предназначенными для нефилософских специальностей: экономических, юридических, технических, естественнонаучных и т. д. Значимость философии в организации образовательного процесса в вузе, где она должна выполнять функцию едва ли не первичной организации сознания студента (то есть служить междисциплинарной базой для последующей нагрузки в виде специализированных дисциплин), очевидна разве что самому преподавателю философии, который порой не находит понимания даже у коллег, читающих специализированные дисциплины. Философия должна преодолевать общеизвестную ситуацию, когда «одна наука идет вслед за другою, нигде не сталкиваясь... выходит хаос в голове ученика, или еще хуже: то мертвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга...» [12, с. 276], но ее статус как обязательной учебной дисциплины в последнее десятилетие все чаще ставится под вопрос, поскольку меняется сама структура вузовского образования: очевидно, что современный вуз чрезвычайно далек от своего прототипа – немецкого университета XVIII–XIX вв., в котором философское образование считалось абсолютной необходимой базой.

Если присутствие философских дисциплин в образовательной программе поддерживается в основном государственным стандартом, а не единодушием вузовской общественности по поводу их значимости, то не стоит удивляться, что необходимость изучения философии оспаривается или подвергается сомнению почти в каждой студенческой аудитории. Такую ситуацию, конечно же, не спасает апеллирование к государственным стандартам образования, не говоря о том, что подобная апелляция отнюдь не помогает нахождению взаимопонимания с аудиторией с самого начала. Соответственно, априорная установка студентов: «философия (культурология, этика) нам не нужна, потому что не пригодится в профессиональной деятельности» – может быть преодолена только с помощью подлинной заинтересованности, связанной не

с будущей профессией, а с экзистенциальным видением перспективы личностного развития.

Итак, баланс между вышеназванными целями (образовательной и развлекательной), стоящими перед современным образованием, достигается с помощью применения инновационных подходов и технологий, заимствованных из сферы досуга, понимаемой как сфера обнаружения и раскрытия творческих возможностей личности.

Источники знания в сфере серьезности и в сфере развлечений нетождественны и транслируются по разным каналам восприятия. Нарратив в сфере серьезности базируется на невидимом, но устойчивом, фундаментальном источнике, расположенном «в вечности», и для трансляции Знания из этого источника достаточно слухового восприятия без дополнительной наглядности, поскольку источник Знания сам не принадлежит сфере наглядности. Нарратив в сфере досуга, напротив, всегда исходит из наглядного источника, поэтому для трансляции информации здесь требуется *визуализация*. Восприятие на слух требует от слушателя доверия и заинтересованности, укорененной вне образовательного процесса; к сожалению, сегодня преподаватель не может рассчитывать на такие свойства в современной студенческой аудитории, которая изначально не обладает ни заинтересованностью, ни доверием к Знанию, так как это требует принципиально иной организации сознания, основанной на книжном (не-наглядном) тексте. Наглядность в подаче материала поддерживает ощущения одновременно объективности и заинтересованности; пространство объективности, или наглядности, позволяет взаимодействовать серьезному информационному содержанию и развлекательным технологиям.

Успех и необходимость развлекательных технологий сигнализирует также о такой черте современной аудитории, как пролонгированный инфантилизм, поддерживаемый в качестве жизненной стратегии всевозможными социальными, культурными, экономическими и иными современными практиками. Как пишет известный социолог З. Бауман, «в наше время власти предрасположены не желают вступать в проблемы и неприятности управления и контроля... Они возвысили до ранга наи-

высшей заслуги атрибуты мобильности и гибкости, легкости передвижений, быстрого решения проблем и непрерывных перевоплощений. Имея в своем распоряжении массу ресурсов, соответствующую диапазону выбора, они считают новую легкость не иначе, как плодотворным и потому весьма радостным обстоятельством» [2, с. 18]. Такая социокультурная ситуация означает отложенную практику серьезности и порождает специфические особенности образовательного процесса. «Взрослость» воспринимается как состояние потерянных возможностей, меньшей мобильности и гибкости, которые сегодня возведены в ранг добродетелей. Взрослость со всеми присущими ей стратегиями возможна только в устойчивой социокультурной ситуации; поскольку ситуация не такова, обучающийся вовсе не стремится перейти в сферу серьезности, то есть «быть взрослым», так как это, по его убеждению, не только не помогает ему ориентироваться в «реальной жизни», но и напрямую мешает это делать.

В результате нашего анализа складывается более детальный портрет современного потребителя образовательных услуг. Прежде всего отличительной чертой современного абитуриента является недостаточная или даже катастрофическая (с точки зрения классического фундаментального образования) общеобразовательная подготовка. Традиционно эту недостаточность на первых курсах призваны восполнять дисциплины социально-гуманитарного блока: философия, культурология, социология, этика и т. д. И столь же традиционно эти дисциплины не столько выполняют общеобразовательную функцию, сколько по инерции преподаются как дисциплины классического вуза, занимающегося фундаментальной наукой. Однако попытки дать фундаментальные знания по философии за один семестр неизбежно превращаются в мимолетное сознание и мышление студента процесс чисто механического воспроизведения непонятого и ненужного знания из лекционного материала или учебника, предназначенный для преподавателя с целью получения оценки. Иначе говоря, с точки зрения студента эпохи «общества досуга», дисциплина преподается скучно, а значит, неэффективно в плане восприятия.

Чтобы повысить эффективность обучения, необходимо скорректировать функции преподавания этих дисциплин с учетом современной ситуации и образовательных требований, предварительно определив, с каким исходным материалом работает преподаватель и какой результат он намеревается получить. Так, мы полагаем, что философские дисциплины в вузовском обучении должны выполнять *мировоззренческую, ценностно-ориентационную, когнитивно-развивающую и творчески ориентирующую* функции. Именно на уровне философского познания возможно изучение основных закономерностей социального, культурного и исторического развития, познание социальных и иных противоречий и возможности их разрешения, современных процессов глобализации, антропологических проблем и перспектив развития цивилизации.

Таким образом, междисциплинарность философии как традиционное обоснование ее необходимости в учебном процессе должно дополняться своеобразной *внедисциплинарностью*, обращением к общечеловеческим качествам и ценностям, а также к личному жизненному опыту студентов. При умелом практическом применении этого подхода достигается снятие дидактического напряжения, приводящее к повышению мотивации студентов.

Кроме того, следует учитывать, что ускорение социальных, экономических и прочих изменений на фоне столь же быстрого совершенствования коммуникационных и медийных технологий формирует у современного поколения учащихся особый тип восприятия информации, совершенно иной по сравнению с тем, на который рассчитано классическое фундаментальное образование. Вряд ли сегодня кто-нибудь оспорит утверждение, что неторопливое книжное слово иначе формирует сознание, чем даже просмотр текстовой Интернет-страницы, не говоря уже о просмотре визуальной информации, объем которой в наше время явно преобладает над текстовой.

Поэтому наиболее характерное свойство современного «потребителя образовательных услуг», которое необходимо понять прежде всего. Это, на наш взгляд, *изменение сознания, восприятия, памяти и внимания*, ко-

торые теперь сформированы не систематическими, «серьезными» усилиями, а разнообразными способами развлечения: кинематографом, музыкальными клипами (так называемое «клиповое сознание»), клубной жизнью, телевидением (быстрая смена тем) и т. п. Соответственно, современный студент почти не имеет привычки к запоминанию и систематизации информации в классическом, фундаментальном смысле. Поэтому обучение какому-либо содержанию будет более эффективным, если происходит не путем традиционного заучивания, а при помощи развлекательного обучения, которое должно в то же время постепенно готовить студента к более сложным и традиционным способам овладения информацией. Таким образом, именно развлекательные технологии, экспортируемые из сферы досуга, должны выполнять пропедевтическую функцию.

Рассмотрим пример того, как все вышесказанное можно учесть при чтении вводной лекции по философии. Во-первых, здесь крайне желательно использовать мультимедийную презентацию (то есть опираться на наглядность и на развлекательный элемент), во-вторых, применить проблемный подход и интерактивную работу с аудиторией при рассмотрении следующих вопросов:

1. «Что такое философия?» Здесь студент получает конкретные знания, определяемые образовательной программой: предмет философии, философия как критическая деятельность, основные концепции возникновения философии, концепция «осевого времени» К. Ясперса. В рамках рассмотрения этой темы полезно задать аудитории вопросы ряда: «Зачем нужно искусство?», «Зачем нужна наука?», «Зачем нужна религия?», подводя студентов к нахождению основных социокультурных функций данных форм общественного сознания, что позволяет инициировать дискуссию, в которой, по аналогии, можно определить также значение и функции философии.

2. «Специфика философского знания. Философия и мировоззрение». Конкретные знания, получаемые студентом, касаются типологии мировоззрения, проблемы соотношения науки и философии, понимания истины и иерархии ценностей в разных типах мировоззрения. Проблематизация данной темы возможна, на-

пример, за счет рассмотрения разных систем ценностей; повышенный интерес у студентов вызывает блиц-опрос относительно тех жизненных ценностей и ориентиров, которые они считают важными для себя лично, а также последующая «игровая» классификация этих ценностей по типам мировоззрения.

В результате в процессе лекции и по ее завершении у студенческой аудитории как минимум возникает заинтересованность в дальнейшем изучении философии (а интерес – это, похоже, единственный значимый мотив для эффективного изучения неспециальной, «лишней» дисциплины), так как обсуждающиеся на занятии мировоззренческие вопросы актуальны для любой аудитории. У части студентов возникают также вопросы и возражения, которые несложно специально вызвать с помощью нескольких провокационных моментов в изложении материала. В целом таким образом преподавателем достигается главная цель: убежденность аудитории в актуальности и интересности философии.

На практическом занятии по данной вводной теме интерактивная работа с аудиторией может включать следующее задание: студентам предлагается сравнить различные исторические типы мировоззрения по ключевым параметрам и описать, как люди с каждым определенным типом мировоззрения отнесутся к следующим сообщениям собеседника:

- а) «Вчера я видел летающую тарелку»;
- б) «Ученые выяснили, что мир состоит из микрочастиц, которые гораздо меньше атомов»;
- в) «Доказано, что мужчина умнее женщины»<sup>3</sup>.

*Пояснение:* задание имеет целью смоделировать позицию человека с мифологическим, философским, религиозным и научным мировоззрением; студенты на практике начинают осознавать разницу между различными взглядами на мир; формируется поливариантность мышления, используется проблемный подход.

\* \* \*

Далее необходимо учитывать еще один важный фактор, влияющий на специфику современного образования вообще и на преподавание философских дисциплин в частно-

сти, – это нынешнее отношение ко времени и его экономии. Новые образовательные методики и технологии должны сокращать время обучения, но при этом не снижать эффективность результата.

Для этого можно использовать инновационные *методики*, перечисленные ниже, и апробированные авторами статьи в течение последних нескольких лет при преподавании философии, истории философии, этики и культурологии в ряде вузов Волгограда. Также необходимо следовать *общей методологической установке* на практико-ориентированное, индивидуализированное обучение, формирование навыков самостоятельного обучения и адаптации к постоянно меняющимся условиям.

На наш взгляд, оптимальными являются *интерактивное* ведение занятий и развитие *проблемного подхода* в процессе обучения, позволяющие активизировать мышление студентов. Наш опыт показал, что наиболее эффективными при преподавании философских дисциплин, особенно студентам нефилософских специальностей, являются следующие интерактивные и проблематизирующие формы обучения (некоторых из них, сравнительно редко встречающихся в отечественной педагогической практике, мы рассмотрим подробно):

1. Проблемное обучение. Проблематизация излагаемой темы (вопроса).

*Цель:* формирование умения видеть проблему, «загадку» в любом излагаемом вопросе; преодоление общего ложного впечатления о постепенности, эволюционной самопроизвольности процесса возникновения идей, концепций, социокультурных реалий.

2. Сравнительный анализ, ситуационный анализ.

Является продолжением проблематизации; состоит в заготовке преподавателем ситуации (противоречие мнений, концепций из сферы современной повседневной, экономической, политической жизни; несоответствие между теорией и ее практическим применением и т. п.), которая предлагается на обсуждение в аудитории.

*Цель:* развитие практико-ориентированного мышления.

3. Практикум по герменевтической работе с текстами.

Общая проблема современных студентов – неумение понимать и интерпретировать услышанную и/или прочитанную информацию. Решить эту проблему помогает герменевтическая работа с текстами разной степени сложности. Необходимо корректировать понимание текстов на практике: прослушивать и сравнивать разные интерпретации, объяснять, какие из них адекватно отражают рассматриваемый текст и почему, какие – нет. Кроме того, этот метод работы можно успешно использовать на семинарских занятиях в ситуации, когда студенты слабо подготовлены: им предлагаются тексты небольшого объема, прочитываемые непосредственно в аудитории. Особенно эффективно применение такого метода в сочетании с использованием соревновательного момента и игровых форм (деление группы на две-три части, предложение проанализировать текст, составить к нему вопросы, резюме, продолжить текст и т. п.)<sup>4</sup>.

Другой вариант такой методики – «Интерактивное конспектирование» – эффективен в тех случаях, когда есть возможность дать студентам задание прочитать сравнительно объемный текст самостоятельно, вне учебной аудитории. Предлагается составить таблицу из двух столбцов, в левой части которой студент фиксирует те фрагменты текста, которые произвели на него впечатление, в правой же – записывает вопросы к данным фрагментам и/или свои комментарии<sup>5</sup>. Мы полагаем, что такой способ работы с текстом с необходимостью требует последующего совместного обсуждения на практическом занятии: он легко вызывает дискуссию между студентами, выполнявшими такое задание, а также с теми студентами, кто вовлекается в нее в силу интересности заданных сокурсниками вопросов. В особенности для вторых это и становится тем самым развлекательным моментом, который способен повысить мотивацию к обучению.

*Цель:* выработка и улучшение навыков анализа текста; развитие поливариантного мышления, умения внимательно вслушиваться в слова собеседника, четко схватывать содержание речевого и письменного сообщения.

#### 4. Написание ассоциативных эссе.

Мы считаем эссе наилучшим жанром для письменных контрольных работ по фило-

софским дисциплинам. В отличие от работ, нацеленных на простое воспроизводство учебного материала (заимствованного в лекциях, учебниках или критической литературе), эссе позволяет использовать личный опыт студентов как источник обучения. Преимущества эссе очевидны: во-первых, как уже сказано, при написании эссе студент может обращаться не только к «мертвому» книжному материалу, но и к собственному опыту, что не может не быть интересным как для самого студента, так и для остальных, а интерес повышает мотивацию; во-вторых, стандартная письменная работа «на проверку», как правило, вызывает у студентов негативные эмоции и страх, написание же эссе ими не сопровождается и воспринимается скорее не как выполнение контрольного задания, а как «осерьезненное развлечение»; в-третьих, на наш взгляд, эссе (будь то небольшой ассоциативный текст, пишущийся студентом в учебной аудитории в течение нескольких минут, или объемный текст, подготавливаемый им дома) позволяет преподавателю оценивать не только качество памяти студента и его способности к зубрежке, но и уровень *понимания* темы, способность актуализировать философскую проблематику и т. п.

Например, при изучении темы «Традиционная культура» в рамках курса культурологии мы предлагали студентам написать небольшое эссе на тему «Является ли Россия страной с традиционной культурой?», позволяющее, во-первых, прояснить ключевое понятие данной темы и научиться отличать традиции от обычаев, традиционную культуру от модернистской, а во-вторых, связать это знание с современными реалиями. Хорошие результаты имело и написание студентами, изучающими философию, ассоциативных мини-эссе на темы известных философских тезисов («Одно и то же – мысль, и то, о чем она», «Мыслию, следовательно, существую», «Существовать – значит быть воспринимаемым», «Все действительное разумно, все разумное действительно», «Человек – это то, что должно превзойти» и т. п.). Разумеется, подобные работы должны выполняться только после изучения соответствующего фактического материала на лекции или семинарском занятии. Далее, в преподавании этики как учеб-

ной дисциплины написание студентами эссе можно использовать как главную форму письменной контрольной работы; в самом деле, этические вопросы так или иначе волнуют любого человека и, следовательно, студенты вовлечены в этическую проблематику и заинтересованы в ней. Например, тема «Существует ли естественная этика?» позволяет студентам, с одной стороны, продемонстрировать свое знание того, какие ответы давались на данный вопрос в различных этических учениях, с другой же – актуализировать это знание обращением к их собственному опыту.

Особой формой подобных работ по философским дисциплинам для студентов творческих специальностей (в частности, специальности «Дизайн») может быть также создание ассоциативных рисунков при работе с первоисточниками. Приобретая опыт герменевтического анализа текстов на семинарах, студенты теперь получают возможность провести самостоятельное исследование выбранного философского текста или нескольких текстов одного философа. Результат этого исследования выражается студентами творческих специальностей не в языковой, а в образной форме, более свойственной им. Однако создание ассоциативного рисунка (или серии рисунков) обязательно сопровождается пояснительной запиской, в которой автор анализирует собственный рисунок, объясняя его взаимосвязь с выбранным философским текстом.

*Цель:* развитие ассоциативного мышления, повышение мотивации к обучению через обращение к личному опыту студента, творческая самореализация студента, развитие способностей к самостоятельному мышлению.

5. Демонстрация и обсуждение творческих проектов.

Эти проекты могут быть самыми разными: от простых презентаций, основное достоинство которых в их зрелищности, до сложных заданий, творческих исследовательских проектов, ориентированных на специфику специальности, осваиваемой студентом, и предлагаемых только лучшим студентам. В частности, в 2009 г. при чтении курса культурологии студентам отделения журналистики ВолГУ некоторым из них было пред-

ложено подготовить макет газеты, которая могла бы выходить в Иерусалиме в I в. н. э. и содержала бы материал, актуальный для того времени, но структурно была бы аналогична современным новостным газетам. Другой вариант «профессионально-ориентированного» задания, более простой в исполнении и подходящий для работы на семинарских занятиях, – предложение написать рецензию на тот или иной короткометражный кинофильм, тематически связанный с изучаемым предметом (например, фильм Джона Воюта и Ника Зедда «Так говорил Заратустра» или фильм Петера Форгача «Tractatus»).

*Цель:* повышение общей мотивации студентов за счет того, что проект является лично ориентированным видом деятельности; подготовка к выработке собственного мнения по выбранному вопросу, к полноценной самостоятельной защите своей концепции. Метод помогает студенту структурировать собственную точку зрения, а также реализовать свою творческую активность. Кроме того, обсуждение творческих проектов по философским дисциплинам позволяет повысить в глазах студентов значимость и ценность философской мысли как средства общения.

6. «Брейнсторминг» («мозговой штурм»).

*Цель:* активизация работы аудитории в целом, формирование навыков командной и коллективной работы, повышение интереса к публичным выступлениям, дискуссиям, побуждение артикуляции мировоззренческой позиции. Достигается развитие проблемного мышления, дается возможность продемонстрировать умение быстро находить решения для сложных ситуаций.

7. Метод «включенного сознания».

При изложении новой темы преподаватель связывает ключевые пункты с соответствующими пунктами пройденного материала, просит аудиторию напомнить материал по наводящим вопросам.

*Цель:* вовлечение в процесс изложения материала, способствующее усилению внимания как в процессе лекции, так и на семинаре при подготовке к проблемному обсуждению темы.

8. Тренинг по ораторскому мастерству.

Во избежание привычного и малоэффективного монотонного чтения докладов с листа



необходимо изменить само отношение к докладам и сообщениям. Для этого в первую очередь следует убедить студентов в том, что доклад читается не для преподавателя, а для аудитории, которая после выступления должна оценить ряд параметров доклада и докладчика (содержательность выступления, доступность, умение увлечь рассказом, стиль изложения, владение материалом и т. п.). Для выступления докладчик должен выбрать «вербальный имидж», стиль выступления (научный доклад, рассказ, радиопередача, новости и т. д.). Эффективным приемом является также проблематизация позиции основного докладчика путем введения дополнительного доклада от «Advocatus diaboli», аргументированно озвучивающего прямо противоположное мнение.

*Цель:* формирование навыков выступления на публике, работа с собственным голосом, интонацией, умение адекватно и/или эффективно подать информацию.

9. Построение графиков и эпистемологических картин с использованием логических кругов Эйлера.

*Цель:* обеспечить концептуальное изложение курса философии как «приключения идей» наглядностью, соблюдая должную меру теоретической информации, требующей хотя бы основ абстрактного мышления у аудитории и не опускаясь при этом до «философии в комиксах».

10. Использование современных технологий, позволяющих внедрять *дистанционное* обучение.

Тестовые задания, выполняемые с использованием компьютерной техники и обычно считающиеся лишь формой контроля, могут, на наш взгляд, использоваться также и в процессе обучения, во время семинарских занятий. Такие тесты должны быть построены по принципу использования сбалансированного сочетания репродуктивного и продуктивного мышления студента, чтобы для правильного ответа студент должен был продемонстрировать *концептуальное* освоение материала, а не механическое запоминание фактов, цитат, имен и дат.

Например:

1. Средневековые теологи использовали идеи античных философов в основном с целью:

а) демонстрации преимущества религиозной веры над человеческим разумом;

б) формулирования доказательств бытия Бога;

в) развития основ будущей европейской науки;

г) демонстрации своей учености и широты знаний.

2. Гегель считал, что история:

а) движется по кругу;

б) движется по линии прогресса;

в) развивается по спирали;

г) ничему не учит.

*Цель:* повышение уровня концептуально-го освоения материала, экономия времени, отводимого на промежуточный контроль знаний.

\* \* \*

Совершенно очевидно, что в образовательном процессе чрезвычайно важную роль играет сама личность преподавателя философских дисциплин, возможно, гораздо в большей степени, чем личность преподавателя дисциплин специальных. Это объясняется в первую очередь спецификой предмета: философские науки служат не только междисциплинарным, но и внедисциплинарным фундаментом образования.

Исходя из обозначенной нами проблемы «аксиологического дуализма», мы полагаем, что формы изучения философских дисциплин, противоположные по своей сути: содержательно-информационную трансляцию знания («серьезную») и активизирующую творческую деятельность и интерес студентов («развлекательную») – преподаватель должен объединить и скрепить уникальностью своей личности, своего преподавательского образа в аудитории. «Слово “образование” включает в себя корень “образ”, а образ – по Платону – это внешнее раскрытие сущности. Образование в глубинном смысле есть раскрытие человеческой сущности... Каждый предмет способен нечто раскрыть в человеке» [5, с. 55]. Философские дисциплины на правах меж- и внедисциплинарного фундамента имеют возможность «раскрыть нечто» в человеке (студенте и преподавателе) в наибольшей степени. В то же время, говоря языком «цивилизации досуга», эта благородная цель как раз и

будет столь привлекательным для личности постиндустриальной эпохи «раскрепощением творческой энергии».

Представленное подобным образом преподавание философских дисциплин позволяет способствовать подготовке будущих специалистов, имеющих широкий кругозор, обладающих культурными и нравственными ориентирами, умеющих самостоятельно выстраивать и корректировать собственные мировоззренческие установки с учетом динамично изменяющихся условий и культурных требований, обладающих навыками творческой, инновационной деятельности.

Кроме того, к числу основных *задач*, которые может успешно решить преподаватель философских дисциплин, являясь личностью, а не только функцией учебного процесса, относятся: обеспечение социально-психологической поддержки слушателей; осуществление изучения и оценки личностных ресурсов обучающихся, эффективное их использование и дальнейшее развитие в процессе обучения; развитие творческого потенциала обучающегося с учетом его целевых установок на получение образования; осуществление консультационной деятельности с учетом профессиональных, учебных, социальных и личностных проблем обучающихся; вовлечение обучающихся в деятельность по планированию, реализации, коррекции и оцениванию результатов учебного процесса.

Этот последний пункт предполагает *партнерское взаимодействие* преподавателя и студента или *интерактивный элемент*, выходящий за пределы аудиторных занятий. Нам представляется крайне важной возможность услышать мнение студентов относительно прослушанного курса. Для этого мы обычно предлагаем студентам ответить на вопросы анонимной анкеты, поделиться проблемами и трудностями при изучении дисциплины, высказать свои пожелания и замечания. Таким образом, студент имеет возможность корректировать отдельные моменты преподавания курса, получает психологическую поддержку и уверенность в значимости собственного мнения, а преподаватель получает возможность более объективно оценить эффективность своей деятельности по интересующим его параметрам.

\* \* \*

Таким образом, специфика преподавания философских дисциплин в эпоху «цивилизации досуга» требует, на наш взгляд, сбалансированного сочетания развлекательного и обучающего элементов и, следовательно, привлечения к Знанию через интерес. Это достигается с помощью проблемного подхода к изложению материала и разнообразных методик интерактивного обучения. Практика экзаменационного контроля показывает, что полученная студентами концептуальная основа, подкрепленная активными аудиторными обсуждениями, позволяет им гораздо легче запоминать конкретный материал, остающийся малопонятным и «лишним» для студентов при его традиционном изложении.

Результатом такого «обучения через развлечение» закономерно становится не энциклопедически образованный интеллект и не фундаментальный ученый, но современный человек, умеющий ориентироваться в быстро меняющейся ситуации – социальной, экономической, политической; при этом у него сохраняется устойчивая возможность при желании стать интеллектуалом или ученым.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Об институционализации «развлечения» и специфике социальной коммуникации в рамках «цивилизации развлечений» см. статью известного российского социолога А.В. Захарова [6].

<sup>2</sup> Очевидно, что с этим связана и «кадровая революция сорокалетних», произошедшая в последние 8–10 лет на философских факультетах и выведшая в административное управление амбициозных активных «менеджеров образования», заменивших профессоров «советской закалки» (см.: [3, с. 94–95]).

<sup>3</sup> Варианты подобных заданий см. в: [10, с. 5–18; 11].

<sup>4</sup> Аналогичные методики, соединяющие работу с текстами и игру, предлагаются профессором Л.Т. Ретюнских [9].

<sup>5</sup> Описание отчасти аналогичной методики под названием «Двойной дневник» присутствует в: [7, с. 24]. Главное отличие от нашей здесь в том, что в указанной работе не идет речи о последующем обсуждении «дневников» обучающихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абанкина, Т. Экономика желаний в современной «цивилизации досуга» / Т. Абанкина // Отечественные записки. – 2005. – № 4. – С. 115–123.
2. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2002. – 390 с.
3. Данилов, В. Н. Структура и функции философского образования. Российский контекст / В. Н. Данилов, П. Н. Костылев // Вопросы образования. – 2006. – № 4. – С. 90–105.
4. Дюмазедье, Ж. На пути к цивилизации досуга / Ж. Дюмазедье // Вестник МГУ. Сер. 12, Социально-политические исследования. – 1993. – № 1. – С. 83–88.
5. Загвоздкин, В. К. Технологии в образовании / В. К. Загвоздкин // Человек. – 1997. – № 3. – С. 48–56.
6. Захаров, А. В. Развлечение sub species социологии / А. В. Захаров // Социологические исследования. – 2008. – № 1. – С. 106–114.
7. Казакова, Е. И. Основные приемы и технологии в работе тьютора : учеб.-метод. пособие / Е. И. Казакова, Т. Г. Галактионова, В. Е. Пугач. – М. : АПК и ППРО, 2009. – 64 с.
8. Маяцкий, М. Курорт Европа / М. Маяцкий. – М. : Ad Marginem, 2009. – 176 с.
9. Ретюнских, Л. Т. Игровая методика как способ интенсификации познавательной активности студентов в процессе преподавания философии / Л. Т. Ретюнских. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.ethicscenter.ru/ed/school3/materials/retunsc.html>. – Дата обращения: 15.12.2009.
10. Смолина, А. Н. Философия : практикум. Хрестоматия / А. Н. Смолина. – Волгоград : Изд-во Волгогр. колледжа бизнеса, 2007. – 156 с.
11. Смолина, А. Н. Философия : метод. рекомендации по орг. самостоят. работы студентов / А. Н. Смолина. – Волгоград : Изд-во Волгогр. колледжа бизнеса, 2008. – 26 с.
12. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1945. – 565 с.
13. Dumazedier, J. Towards a Society of Leisure / J. Dumazedier. – N. Y. : Free Press, 1967. – 307 p.
14. Fourastié, J. Les 40 000 heures / J. Fourastié. – P. : Gonthier-Laffont, 1965. – 247 p.
15. Friedmann, G. The Anatomy of Work: the Implications of Specialization / G. Friedmann. – L. : Heinemann, 1961. – 203 p.

## THE SPECIFICITY OF TEACHING PHILOSOPHICAL DISCIPLINES IN THE «SOCIETY OF LEISURE» ERA (METHODOLOGICAL ISSUES)

*A. N. Smolina, L. V. Belianskaya*

The article concerns described the specificity of teaching philosophical disciplines in contemporary high school. The issue to be diagnosed is the transformation of the traditional educational paradigm to the entertaining one, where the knowledge goes on through entertainment. The authors observe the variety of possibilities of entertaining education and interactive methods that proved their effectiveness. Education through entertainment is defined and argued as the new methodology.

**Key words:** «society of leisure», axiological dualism, education through entertainment, mediator in the system of Knowledge, methods and methodology of teaching philosophical disciplines, interactive education, problematic approach in education.