М. С. Теплых, М. П. Ахметзянова, Т. А. Баширова

Проблематизация как инновационная форма обучения философии

Рассматривается процесс обучения философии сквозь призму применимости традиционного и проблемного обучения. Обосновывается неприменимость традиционной и ограниченная применимость проблемной методологии в обучении философии. Утверждается, что изучение философии не может быть сведено к усвоению набора «готовых» философских знаний, а предполагает формирование у учащихся философской культуры проблемно-ориентированного мышления, единицей которого является «проблематизация». Проблематизация понимается как способ мышления, который ставит под сомнение имеющиеся у исследователя «готовые» знания посредством их включения в различные контексты истинного и ложного в ситуации «альтернативной неопределенности». Обосновывается необходимость дополнительного использования проблематизирующего обучения философии, в которой учитель и ученик оказываются внутри проблемной ситуации на равных условиях творческого поиска осмысления и решения проблем.

Ключевые слова: философское образование, проблемное обучение, проблема, проблематизация, проблемная ситуация, философское мышление

Ссылка для цитирования:

Теплых М. С., Ахметзянова М. П., Баширова Т. А. Проблематизация как инновационная форма обучения философии // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 120-134. doi: 10.32744/pse.2019.1.9

M. S. TEPLYKH, M. P. AKHMETZYZANOVA, T. A. BASHIROVA

Problematization as an innovative form of philosophy teaching

The paper deals with the process of teaching philosophy through the prism of the applicability of traditional and problem learning. The paper substantiates the inapplicability of traditional and limited applicability of the problem methodology in teaching philosophy. It is argued that the study of philosophy cannot be reduced to the learning of a set of "ready-made" philosophical knowledge, and involves the formation of students' philosophical culture of problem-oriented thinking, the unit of which is "problematization". Problematization is understood as a way of thinking that calls into question the researcher's "ready-made" knowledge by including them in various contexts of the true and the false in the situation of "alternative uncertainty". The necessity of additional use of problematizing teaching philosophy, in which the teacher and the student find themselves in a problem situation on equal terms of the creative search for understanding and solving problems, is substantiated.

Keywords: philosophical education, problem teaching, problem, problematization, problem situation, philosophical thinking

For Reference:

Teplykh, M. S., Akhmetzyanova, M. P., & Bashirova, T. A. (2019). Problematization as an innovative form of philosophy teaching. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 120-134. doi: 10.32744/pse.2019.1.9 (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Важнейшим условием модернизации современного образования на пути его инновационного развития является уточнение той образовательной парадигмы, которая лежит в основе конкретных педагогических теорий и практик. Несмотря на идущий поиск верной парадигмы образования, отвечающей реалиям современности, следует признать, что такой парадигмы, носящей универсальный характер, еще не выработано.

Не ставя под сомнение теоретическую необходимость и методологическую полезность попыток построения универсальной образовательной парадигмы, следует отметить, что подобные поиски не должны быть оторваны от конкретной специфики образовательного процесса. Поиск универсальных основ «образования в целом» без учёта его специфических особенностей, уровней и видов, индивидуально-психологических, возвратных особенностей учащихся, имеет тенденцию приводить к бесплодному педагогическому теоретизированию и морализаторству.

Поэтому авторы настоящей статьи предлагают сосредоточиться на специфическом виде образования – философском образовании, подвергнув процесс обучения философии критическому анализу сквозь призму применимости в нём сложившихся педагогических парадигм.

Парадигмы традиционного и проблемного обучения

В современной педагогике и философии образования сложилось представление о существовании двух основных парадигм (или подходов) в педагогической теории и практике – традиционного обучения и проблемного обучения.

По определению Н.Ф. Талызиной [1], традиционное обучение представляет собой информационно-сообщающее, догматическое и пассивное обучение. Для этого вида обучения характерна познавательная ситуация, при которой учитель сообщает информацию в обработанном, готовом виде, а ученики воспринимают, усваивают и воспроизводят «готовые» знания путем копирования способов действий учителя, тренажа этих способов в стандартных учебных ситуациях и упражнения в выполнении учебных заданий с применением усвоенных знаний, где они в конечном счете и закрепляются. Познавательные действия учеников, их умственная деятельность формируются на основе тех приемов, которые им предлагаются учителем или содержатся в учебнике (то, что Я.А. Коменский критично называл «мыслить чужим умом» [2]).

В методологическом плане такое обучение является объяснительно-иллюстративным, поскольку главными его методами выступают объяснение в сочетании с наглядностью; ведущими видами умственной деятельности учеников – слушание и запоминание; главным требованием и критерием эффективности обучения – точное воспроизведение содержания изученного «готового» знания. Сознание учащегося трактуется как «черный ящик», на входе в который – воздействие, педагогическое требование, на выходе – ответная реакция, удовлетворяющая этому требованию: из памяти извлекаются заученные знания, актуализируются отработанные умения и навыки.

Несмотря на имеющиеся достоинства традиционного обучения (создание предпосылок и условий для освоения знания, систематичность знаний, относительно малые

временные затраты, практическая применимость в большинстве случаев), в силу которых его нельзя оценивать по шкале «хорошо – плохо», «правильно – неправильно», последующее развитие педагогической науки обнаружило существенные ограничения и недостатки этой образовательной парадигмы.

Педагоги и ученые, критикующие традиционное обучение справедливо отмечают, что при его реализации в образовательном процессе не учитываются процессуальные аспекты познавательной деятельности, творческая сущность процесса познания и творческий потенциал личности; слабо реализуется развивающая функция обучения; деятельность ученика носит пассивный и репродуктивный характер; процесс усвоения знаний (учебный предмет) фактически не связан с процессом их получения в науке, с научным познанием.

На основе критического анализа традиционного обучения, сформировалась новая парадигма – проблемного обучения. Разработчики этого педагогического подхода (В. Оконь, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер [3; 4-7] и др.) утвердили в качестве основы педагогической теории и практики принцип проблемности обучения, согласно которому новые знания осваиваются учениками в процессе самостоятельного решения учебных проблем (творческих задач) в условиях создающихся проблемных ситуаций.

В ходе проблемного обучения учитель не сообщает «готовые» знания, а организует познавательную деятельность учеников, направленную на самостоятельный поиск этих знаний: научные понятия, теории усваиваются учениками в ходе творческой мыслительной деятельности по решению проблем, результатом которой выступает знание. Учебная деятельность уподобляется процессу научного познания с характеризующими его понятиями проблемы, проблемной ситуации, гипотезы, методов и средств решения, эксперимента, результата научного поиска.

С помощью проблемного обучения решаются задачи раскрытия творческого потенциала личности. Один из авторов теории проблемного обучения А.М. Матюшкин [5], справедливо отмечает, что развитие творческих способностей личности может осуществляться только через преодоление интеллектуальных препятствий, трудностей. Интеллектуальная активность ученика проявляется в ситуации затруднения, когда он не может выполнить поставленное перед ним задание известными ему способами, в результате чего у него возникает познавательная потребность найти новый способ, «открыть» его. Это открытие ученик может совершить в условиях проблемных ситуаций, специально организованных в процессе обучения.

Основным методологическим инструментом проблемного обучения выступает создание проблемной ситуации – психологического состояния мыслительного затруднения (интеллектуальной напряженности, противоречия), переживаемого учениками, которое возникает в процессе выполнения задания и требует открытия (усвоения) новых знаний.

В методическом плане проблемное обучение реализуется посредством проблемного изложения материала, эвристического и исследовательского методов [5; 6]:

1) проблемное изложение – учитель формулирует суть проблемы (задачи) и раскрывает логику её решения, при активном слушании и обсуждении этого изложения учениками, у которых в ходе изложения возникают вопросы, сомнения и возражения; в результате формируется критичность мышления, понимание проблемы и знание альтернатив ее решения;

2) эвристический (частично-поисковый) метод – учитель ставит проблему и сохраняя её проблемность, предлагает ученикам под его руководством (с помощью подсказ-

зок, эвристических вопросов в беседе) самостоятельно найти решение; в результате ученик приобретает некоторый опыт творческого исследовательского поиска;

3) исследовательский метод – ученик самостоятельно формулирует проблему, а учитель помогает ему её разрешить, либо ученик сам решает поставленную им проблему; в результате ученик усваивает опыт научно-исследовательского поиска.

Несомненными достоинствами проблемного обучения является его направленность на развитие мыслительных способностей, формирование у учащегося самостоятельности, особого стиля умственной деятельности, поисково-интеллектуальной активности, самостоятельности, интереса к процессу познания.

В то же время у проблемного обучения имеются свои недостатки и ограничения, связанные с трудностями его практического применения в силу как характера изучаемого материала (отсутствие проблемности в учебном материале, необходимость первоначально репродуктивного усвоения вспомогательных знаний, умений и навыков), так и индивидуально-личностной неподготовленности, «незрелости» обучающихся или недостаточной квалификации самого учителя. Реализация проблемного подхода зачастую требует от учителя глубоких профессиональных знаний, высокого уровня общей культуры, наличия коммуникативных навыков диалога, владения техниками составления творческих задач и искусством проблемного рассказа, а также значительно времени на подготовку к учебным занятиям.

В силу указанных ограничений, претензии сторонников проблемного подхода на его на его абсолютизацию и универсализацию в учебном процессе («захлестнуть» все обучение волной проблемности), не могут быть признаны обоснованными. Противоречие между традиционным и проблемным обучением, следует рассматривать как процесс их разумного сочетания в конкретном учебном процессе, в котором устанавливаются границы применимости обоих подходов (какие-то знания следует усваивать проблемно, какие-то – неп проблемно), а также происходит их взаимопроникновение и взаимообогащение (традиционный подход обогащается идеями активации обучения, проблемный – использует традиционные методы на «низшем этаже» при проблемном изложении материала).

Критика традиционного обучения философии

Зададимся вопросом: насколько применимо традиционное и проблемное обучение в философском образовании?

На первый взгляд ответ очевиден: конечно, применимы. В исторически сложившейся практике обучения философии преподаватели руководствуются в своей работе (в разной степени) как традиционным, так и проблемным подходами в обучении. Вместе с тем, не всё так просто. Фактическое использование этих подходов в обучении философии (*de facto*), вовсе не совпадает с логической необходимостью их применения (*de jure*).

Традиционное обучение реализуется преимущественно на лекционных занятиях по философии, когда преподаватель по сложившейся традиции вводит обучающихся в учебный курс (что такое философия, предмет и методы философии, её место среди других наук, структура философского знания, классификация философских учений и т.д.), излагает исторический экскурс становления и развития философской мысли (история философии, периодизация, исторические формы, виды и типы философии,

конкретные философские, учения, направления, школы и т.д.), раскрывает имеющиеся ответы на философские вопросы (проблемы философии: онтологические, гносеологические, антропологические, аксиологические, социальные и др.). Основной задачей лекционных занятий выступают формирование у слушателей общих знаний о системе философского знания. В ходе обучения учащимся рекомендуется при подготовке к практическим занятиям обращаться к учебникам и учебно-методическим пособиям по философии, содержащими в себе «готовое» философское знание. Итоговая форма отчетности (зачёт, экзамен) в традиционном обучении предполагает воспроизведение учащимися содержания «готового» философского знания по заранее поставленным вопросам в репрезентативном соответствии с материалами лекций и учебных пособий.

При этом в рамках реализации традиционного подхода к обучению учащиеся изучают (усваивают) не саму философию в её сущностном выражении как процесс авторского размышления (исследования) того или вопроса (философский текст как первоисточник), а как уже «готовое» философское знание в застывшей, «овеществленной» форме теоретического знания (понятий, утверждений, идей), которое, в дополнение ко всему, «препарировано» интерпретацией преподавателя или автора учебника, т.е. «испорчено» в силу «испорченности» любого субъективного понимания мышления другого субъекта, зависящего от уровня развития «понимающего» – его интеллектуального развития, культуры мышления, мировоззренческих, методологических и ценностных установок. Иными словами, преподаватель излагает на лекциях не «философию Платона, Канта, Гегеля и т.д.», а свое понимание (или непонимание) прочтения философии Платона, Канта, Гегеля и т.д. В результате при обучении философии, изучается не сама философия как процесс мыслительного получения знаний, а «продукт» этого процесса, искаженный субъективным пониманием преподавателя (или автора учебника).

Таким образом, традиционный подход к обучению философии имеет существенный недостаток, или «первородный методологический грех» – неустранимое искажение «готового» философского знания при его изложении субъективным пониманием (интерпретацией) самого преподавателя.

Чтобы избежать впадения в «первородный грех» традиционного подхода при обучении философии, преподавателю достаточно при подходе к изучению фактического материала (той или иной философской теории, учения), превентивно обозначить методологическую позицию проблемности изложения: «Далее я буду рассказывать не о философии Платона, Канта, Гегеля и т.д., а о том как я понял философию Платона, Канта, Гегеля и т.д. после её прочтения. (К сожалению, лично с ними я не общался, поэтому не смогу подтвердить правильно ли я их понял). То есть я буду вам преподавать, а вы будете усваивать моё понимание их философии. Если вы хотите изучать саму философию Платона, Канта, Гегеля и т.д., то вам необходимо обратиться к первоисточникам – философским трудам этих мыслителей и на основе самостоятельного изучения, самим понять их философию. И, вероятнее всего, ваше понимание будет отличаться от моего понимания».

Другим существенным недостатком применения традиционного подхода для обучения философии является не соответствие беспроblemного способа изложения «готового» знания о предмете самому излагаемому предмету, т.е. проблемному философскому знанию.

Проблемность есть сущностная характеристика философского знания, поскольку в отличие от научного знания (в узком смысле, как естественнонаучное знание), фило-

софия не может быть представлена (как и гуманитарное знание) в виде единой теоретической системы «готового» знания об изучаемой действительности. Философия с момента ее возникновения и до настоящего времени существует как конгломерат, «мозаика» различных философских учений, школ, направлений, течений и т.д., по-разному отвечающих на «вечные вопросы», не совпадающих друг с другом по содержанию знания, но совпадающих в своих притязаниях на поиск истины (философия как любовь (поиск) к мудрости (истине), но не обладание ею).

Впрочем, следует отметить, что эта проблемность учебного предмета необходимо вносит соответствующие «проблемные» корректировки в процесс традиционного обучения философии. Уже на первой лекции, отвечая на вопрос «Что такое философия?», интеллектуально честный преподаватель не сможет ограничиться изложением «единственно верного» определения философии (которого не существует, или оно существует только в его голове), но приведёт для слушателей несколько альтернативных трактовок этого понятия, тем самым проблематизируя предмет философии, т.е. используя метод проблемного изложения материала, создаст у слушателей интеллектуальное затруднение в понимании изучаемого предмета с самого начала его изучения. Конкретным приемом проблематизации содержания философии здесь может служить «сакраментальная» фраза: «Среди философов нет единой точки зрения по этому вопросу», которая затем, по мере освоения учебного материала, будет обретать новые звучания (содержательные предметности) в философских вопросах-понятиях и различных ответах на них: «бытие», «первоначало», «познание», «разум», «человек», «смысл жизни», «ценность», «счастье», «сущность», «существование» и т.д.

Вышеназванные недостатки и ограничения традиционного подхода к обучению позволяют сделать вывод о его методологической неприменимости в философском образовании: проблемность философского знания необходимо предполагает, что оно может осваиваться только проблемно. Фактически применяя идеи и методы традиционного, беспроблемного обучения в преподавании философии, преподаватель совершает педагогическую ошибку, нарушая важнейший методологический принцип: «изложение должно соответствовать существу излагаемого».

Таким образом, мы приходим к утверждению логической необходимости применения проблемного подхода при обучении философии.

Применимость проблемного обучения философии

Действительно, уже получение вводных знаний, умений и навыков на первых лекциях по философии, предполагает изначальное применение «низшего» этажа проблемного обучения – метода проблемного изложения учебного материала. После того, как преподаватель очерчивает границы проблемности понимания философского знания, наличие различных точек зрения по одному и тому же вопросу, у учащихся закономерно возникает проблемная ситуация: «А какое понимание философии, какая «точка зрения» является правильной, т.е. верной, истинной?» (этот вопрос преподаватель может сам предложить учащимися для обсуждения).

В логике проблемного обучения философии методологически необходимым ответом на этот проблемный вопрос будет соразмерный ему проблемный ответ: «Правильного (истинного) ответа на любой философский вопрос не существует».

В практическом применении на лекции это можно сформулировать парадоксальной фразой, которая сразу вызовет недоумение у слушателей: «Иными словами, философии не существует». И сразу дополнить: «Философии не существует как единой, общепризнанной системы знаний, т.е. как взаимосвязанной совокупности «готовых» правильных ответов на поставленные вопросы».

Философия – это любовь к мудрости, т.е. поиск, стремление к мудрости (истине), а не обладание ею. Философия – это процесс поиска истинных знаний, а не его результат. Обретший истину, перестает быть «философом», он становится «мудрецом» («жрецом», «гуру», «святым» и т.п.).

Философия – это не учебное пособие в виде задачника, где на последних страницах содержатся правильные ответы на поставленные задачи (по схеме: «дано – найти – решение – ответ»). Более того, к «философскому задачнику» не прилагается не только «ответник», но и «решебник», т.е. у философских проблем отсутствует верный (правильный) способ их решения. Почему? Потому что, философское знание – это не «задачник», а «проблемник», в котором содержатся различные возможно-истинные (гипотетические, вероятностные) варианты решений и ответов на «вечные вопросы» (по схеме: «дано – найти – выбери одно из возможных решений (ответов) или найди новое собственное решение (ответ)»).

При этом принципиальное отсутствие «правильного ответа» на философский вопрос не означает бесперспективности и ненужности его поиска для разрешения проблемной ситуации. Для философского мышления «правильным» будет «рабочий» ответ, т.е. такой ответ, который окажется наиболее рационально-обоснованным, доказанным и понятным (для меня и для других) по результатам критического обсуждения всех возможных вариантов решений этого вопроса. «Рабочий» ответ рождается в процессе творческой беседы между учителем и учащимися, критического обсуждения, сравнительного анализа различных «точек зрения» на предмет их аргументированности и понятности с позиций разума (критики разума) с выявлением их сильных и слабых сторон, достоинств и недостатков. «Рабочим» будет тот вариант ответа, который выйдет «победителем» из этой «битвы понятий» по результатам состоявшегося «суда разума». При этом, такой ответ будет признан «рабочим», ограниченным вариантом истинного знания, поскольку его победа в прошедшем обсуждении, не гарантирует победы в последующих «битвах», когда проблемная ситуация может быть разрешена иными способами, в соответствии с новыми или ранее неучтенными аргументами. Иными словами, в философском обучении проблемная ситуация разрешается на пути достижения «рабочего» знания посредством выбора наиболее обоснованного, аргументированного и понятного ответа на поставленный вопрос.

Очевидно, что возможности для реализации проблемного обучения в процессе преподавания философии расширяются на практических и семинарских занятиях, где помимо проблемного изложения материала самими учащимися (по результатам изучения и понимания первоисточников), вполне применимыми становятся эвристический и исследовательский методы: сократическая беседа (эвристика) по конкретным философским вопросам, ситуация спора как столкновения различных точек зрения, создание условий для самостоятельного поиска учащимися новых вариантов постановки и решения философских проблем.

Не вдаваясь далее в разбор конкретных методик и техник проблемного обучения философии, обратимся к методологическому вопросу: исчерпывается ли обучение философии применением проблемного подхода? И здесь мы обнаруживаем, что ранее

обоснованная нами применимость проблемного обучения в философии имеет свои границы, обусловленные несоответствием между исходными принципами проблемного обучения (пониманием понятий «проблема», «проблемность», «проблемная ситуация») и специфической сущностью философского мышления.

Проблематизация как единица философского мышления

Для понимания сущностной специфики философского мышления обратимся к модели, используемой Г.П. Щедровицким [7] для позиционирования проблемного метода мышления в контексте мыследеятельностного подхода. Согласно предлагаемой схеме по вертикали и по горизонтали располагаются четыре линии знания и незнания, которые в соотношении друг с другом образуют четыре области: 1) «незнание о незнании», т.е. мы не знаем, и при этом мы ещё не знаем, что мы не знаем, что соответствует наивному, обыденному или докритическому сознанию, по И. Канту; 2) «знание о незнании», когда мы знаем, но мы не знаем, что мы знаем, что соответствует скрытым знаниям или так называемому «эзотерическому», догматическому сознанию; 3) «знание о знании» – мы знаем, и мы знаем, что мы знаем (научное сознание); 4) «знание о незнании» – мы знаем, что мы не знаем; это собственно философское сознание и её единица – «проблематизация» (здесь Г.П. Щедровицкий употребляет понятие «проблема», однако по вкладываемому в него смыслу, оно отличается от понятия «проблемы» в научном познании; поэтому мы предлагаем использовать различающиеся понятия «проблема» и «проблематизация»: первое – применимо к научному познанию, второе – к философскому мышлению).

Философское сознание есть проблемно-ориентированное, или *проблематизирующее мышление*, т.е. мышление которое размышляет о проблемах и мыслит проблемно. Единицей, исходной «клеточкой» философского мышления оказывается не «понятие», не «знание», не «истина», не «категория», и даже не «проблема», а именно «проблематизация».

Следует различать лексически близкие, но не совпадающие по смыслу, понятия «проблемы» и «проблематизация». Проблема и проблематизация – это процессуальные понятия процесса мышления, но обозначающие процессы качественно различные.

Проблема – это форма вспомогательного знания, «знание о незнании», которое располагается на пути к новому знанию (научной истине). Проблема обозначает «нехватку», «недостаточность», «пустоту» знаний, то, что еще не познано, но что нужно познать, восполнить «нехватку» знаний. Проблема – это вопрос, возникающий в ходе познания и требующий ответа. Проблема выражается в противоречивой, сложной ситуации, которая преодолевается решением, превращаясь в новое знание. Иными словами, проблема носит временный и вспомогательный характер в познании, поскольку она связана с осознанием, поиском и выбором решений, в конечном счете она разрешается, превращаясь в конкретный результат, новое «готовое» знание.

Проблематизация не требует результата, решения, ответа на поставленный вопрос. В отличие от проблемы, проблематизация не направлена на получение нового знания, на обнаружение соответствия между знанием и миром (научной истины). Проблематизация – это способ функционирования знания, такой способ мышления, который ставит под сомнение имеющиеся у исследователя «готовые» знания посред-

ством их включения в различные контексты истинного и ложного (верное – неверное, научное – ненаучное, логичное – нелогичное, знание – незнание и др.). По выражению автора этого термина М. Фуко, проблематизация есть мыслительная практика, которая «вводит ту или иную вещь в игру истинного и ложного и конституирует ее в качестве объекта для мысли» [9, с.10].

В традиционном, научном понимании проблематизация рассматривается как начальный этап превращения познавательного вопроса в проблему, как необходимое пространство для возникновения и генезиса проблемы, в котором происходит обнаружение проблемности, «неопределённости», «неоднозначности» имеющегося знания, его «нехватка», требующая дальнейшего разрешения на пути к истинному знанию.

На этом научном понимании основана концепция проблемного обучения. Проблематизация рассматривается как инструмент, интегрирующий средства и способы создания проблемности в обучении [10, с. 230], как способ активации учебно-познавательной деятельности обучающегося, побуждающий его к поиску решения возникшей проблемы [7, с. 13-14], как форма организации проблемности учебного содержания в единицах проблемного обучения: проблемного вопроса, проблемной задачи, проблемной ситуации [11].

Философское понимание «проблематизации» отлично от традиционно научного. В философском мышлении проблематизация выступает не как средство для достижения искомой цели, а как само искомое. Если в традиционной трактовке роль проблематизации сводилась к начальному обнаружению «неоднозначности» знания (проблемы) с целью последующего его преодоления, то в философском мышлении роль «проблематизации» – найти саму «неоднозначность» знания, выявить её как можно большую степень, раскрыть «потенциал» проблемы, спектр её возможностей. Для философского мышления проблемность, «неоднозначность», альтернативность знания, по выражению М. Фуко, это не его «дефект» или «нехватка», а «искомая ценность, позволяющая знанию приобрести полноту своих смысловых континуумов» [9, с. 10].

Если в традиционном понимании проблема рассматривается как прием приращения новых «готовых» знаний в науке и культуре, то «проблематизацию» можно представить как «маргинализацию» привычных смыслов и значений «готовых» знаний [9, с. 10]. «Проблематизация» представляет из себя более «глубинную» и предпосылочную структуру познавательной деятельности, выступая основанием для осмысления «проблемности самой проблемы».

В случаях, когда «проблема» заканчивается нахождением решения, не возникает необходимости в философской проблематизации. Проблематизация возникает в ситуации «проблемности проблемы», когда субъект, решающий проблему, попадает в ситуацию «альтернативной неопределенности», трудности нахождения действительного решения проблемы среди множества ее возможных решений: у него имеется несколько исключаящих друг друга возможных решений, одно из которых ему необходимо выбрать, но выбор сделать сложно, поскольку в пользу выбора каждого из решений (и против каждого) имеются веские основания, аргументы [13; 14].

В сознании субъекта, решающего проблему, возникает неразрешимое противоречие: проблема (в научном понимании) всегда предполагает процесс выбора одного «верного» решения, итогом которого должен быть конкретный результат (ответ, знание). Этот результат выбора может иметь относительный, неоднозначный, промежуточный характер, но он должен быть, иначе решаемая проблема должна быть представлена как «псевдопроблема». Но выбор осуществить затруднительно в силу равнозначности

альтернативных решений. Субъект впадает в мыслительный «тупик», в ситуацию «буриданова осла», не могущего сделать выбор между одинаковыми стогами сена.

Проблематизация является выходом из ситуации «проблемности проблемы», поскольку изначально не предполагает необходимости выбора одного «верного» решения проблемы, основана на необязательности результата, а скорее даже на обязательном его отсутствии [12].

Проблематизация направляет исследователя за пределы собственно интеллектуальной, познавательной деятельности – к пониманию «глубинных» оснований своей личности и индивидуальности. «Выбор» какого-либо решения выступает как «выбор» поступка, а точнее как необходимость осуществления поступка. В ситуации альтернативной неопределённости, сделать выбор в пользу какого-либо решения – значит совершить поступок, осуществить акт индивидуального самоопределения на основании своего субъективного опыта, своих идеалов, убеждений, размышлений, ценностных ориентаций, мировоззренческих предпочтений, культурного опыта [15].

Философская проблематизация таким образом обращает человека к самоопределению, к личностной идентичности на основе самопознания, самопонимания, развития способности самостоятельной ориентации в ценностно-мировоззренческом многообразии, к самопроектированию себя и своего будущего [16; 17].

Педагогическая ситуация проблематизирующего обучения философии

Изучение философии не сводится к усвоению учащимися набора «готовых» философских знаний, а заключается в формировании у учащихся философской культуры проблемно-ориентированного мышления. Эту задачу возможно выполнить путем создания соответствующей педагогической ситуации «проблематизирующего обучения», когда учитель и ученик вовлекаются в ситуацию проблематизации.

Иными словами, в обучении философии, необходима иная ситуация организации совместной деятельности учителя и ученика, отличная от педагогических ситуаций, складывающихся в традиционном и проблемном обучении. Для описания различия этих ситуаций, представим педагогическую диаду «ученик – учитель» в ролевых понятиях «Ребенок», «Родитель», «Взрослый».

Для традиционной педагогики характерна организация совместной деятельности ученика и учителя в ролевой модели: «Ребенок – Взрослый». Учитель выступает как авторитетный носитель социально заданной суммы «готовых» знаний, умений и навыков, которые ученик должен усвоить посредством копирования и подражания (по принципу: «думай и делай как я»). Такой тип совместной деятельности препятствует формированию творческих способностей. Очевидно, что традиционная модель отношений неприменима в обучении философии, поскольку учитель, действуя как «знающий», от имени и по поручению Философии, на самом деле излагает свои субъективные представления о философии, собственное мировоззрение. Учитель действует так как будто он «знает», а на самом деле он «не знает». Тем самым выхолащивается не только творческий характер обучения, но и сама суть философского образования – его проблемная ориентированность, направленность на формирование самостоятельно-го, критического мышления, рационального мировоззрения.

Проблемное обучение в философии, на первый взгляд, изживает недостатки традиционного подхода. Содержание философского обучения здесь проблематизирует

ся и «преподносится» учителем в форме творческих задач, которые ученик должен самостоятельно разрешить под его руководством. Однако, в совместном общении учитель продолжает играть роль «Родителя», по-прежнему оставаясь «законченным» носителем социального опыта, хотя и приобретшего проблематизированный облик. Допуская и поощряя самостоятельность ученика в решении творческих задач, учитель позволяет ему играть роль «Взрослого». Однако, в совместной деятельности учитель формирует у ученика способность к овладению поисково-познавательной деятельности, наталкивая его только на те способы решения, которые сам знает. Вовлекая ученика в проблемную ситуацию, учитель «лукавит»: он действует так как будто он «не знает», а на самом деле он «знает» (точнее думает, что «знает»), т.е. учитель сам не попадает совместно с учеником в проблемную ситуацию.

Проблемный тип совместной деятельности в ролевой модели «Родитель – Взрослый», внешне отличаясь от первого, совпадает с ним в главном: между учителем и учеником не возникает общности, не складывается взаимное, полноценное общение. Под видом «незнающего», учитель может передать только то, что он уже «знает» (свое мировоззрение), не более этого. В проблемном обучении то, что для ученика составляет проблему, для учителя не является проблемой, а лишь пройденным этапом, в очередной раз воспроизведённым на уроке. Проблемное обучение философии, частично пробуждая творческий потенциал учащихся, не достигает своей цели – способствовать творческому самоопределению личности.

Проблематизирующее обучение философии предполагает, что учитель сам попадает в ситуацию «знающего незнания» – он также не знает, как и ученик. Проблемное мышление проникает внутрь образовательного процесса: учитель и ученик оказываются внутри проблемной ситуации на равных условиях творческого поиска решения. Отношения строятся в ролевой модели: «Взрослый – Взрослый». Учитель не имитирует состояния озадаченности проблемой, умело подталкивая ученика к ее решению, не «подтягивает» ученика до собственного мировоззрения, а совместно с учеником впадает в сократовское состояние «я знаю, что я не знаю», ставя под сомнения имеющиеся у него знания – теории, учения, точки зрения. Лишь после уравнивая позиций учителя и ученика, между ними может состояться эвристически напряженный диалог, в котором происходит развитие творческих сил человека, проектирование и построение самосознания.

Творческое приобщение ученика к философской культуре мышления разворачивается через его совместную деятельность с учителем (или другими учениками) в ситуации альтернативной неопределенности. Для преодоления этой неопределенности необходимо формирование способностей, которые до начала общения отсутствовали у каждого из субъектов совместной деятельности, что придает педагогической деятельности ярко выраженный гуманистический, свободный, творческий характер.

Совместная и равноправная универсализация способностей учителя и ученика выступает основой гуманизации их отношений в форме развивающего проблематизирующего общения, творческого диалога [18]. Главное содержание этого общения составляет не «обмен информацией», не передача и усвоение знаний, умений и навыков, а само развитие (или саморазвитие) творческих сил человека. В процессе творческого диалога, совместного обсуждения проблемности философского знания, между учеником и учителем происходит взаимообмен деятельностью и порождаемыми внутри них взаимодополняющими способностями. Благодаря этому в ситуации проблематизирующего обучения между учителем и учеником устанавливается подлинная

социально-творческая общность, направленная на формирование личностной идентичности, самопознание и самопроектирование в ценностно-мировоззренческом многообразии.

Заключение

Обучение философии определяется спецификой учебного предмета – философского сознания как проблематизирующего мышления, в силу чего изучение философии не может быть сведено к усвоению набора «готовых» философских знаний, а предполагает формирование у учащихся философской культуры проблемно-ориентированного мышления.

Проблематизация как единица философского мышления возникает в ситуации альтернативной неопределенности, возникновения трудности нахождения решения проблемы среди множества ее возможных решений. Проблематизация не требует решения, ответа на поставленный вопрос. Проблематизация – это способ мышления, который ставит под сомнение имеющиеся у исследователя «готовые» знания посредством их включения в различные контексты истинного и ложного.

В силу специфики философского сознания обнаруживается методологическая неприменимость традиционного обучения философии. Применение проблемного подхода при обучении философии возможно, но недостаточно, поскольку должно быть дополнено соответствующим проблематизирующим обучением.

Проблематизирующее обучение философии предполагает, что учитель сам попадает в ситуацию «знающего незнания». Учитель и ученик оказываются внутри проблемной ситуации на равных условиях творческого поиска осмысления и решения проблемы. Благодаря этому между учителем и учеником устанавливается подлинная социально-творческая общность, направленная на формирование личностной идентичности, самопознание и самопроектирование в ценностно-мировоззренческом многообразии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 288 с.
2. Каменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. М.: педагогика, 1982. 656 с.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
4. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972. 551 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директмедиа Пабблишинг, 2008. 392 с.
6. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: «Знание», 1974. 64 с.
7. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
8. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы // На пути к теории научного знания. М., 1984.
9. Castel R. Problematization as a Mode of Reading History // Foucault and the Writing of History / Ed. by J. Goldstein. Cambridge, Mass: Blackwell, 1994. 375 p.
10. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: в 3 кн. / Под ред. Е.В. Ковалевской. Книга 1: Лингвопедагогические категории проблемного обучения. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. 300 с.
11. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2000. 36 с.
12. Ардашкин И.Б. «Проблема» и «проблематизация»: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии // Известия Томского политехнического института. 2004. Т. 307. № 4. С. 147 – 150.
13. Сергеев К.А., Соколов А.Н. Логический анализ форм научного поиска. Л.: Мысль, 1987. 119 с.

14. Дун Е.М. О содержании понятия "научная проблема" // Неко-торые методологические проблемы науки. Томск: Изд-во ТГУ, 1973. С. 105-109.
15. Жилина В.А. Критическая рефлексия как ключевая составляющая современного образования // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 59-65.
16. Беляева Л. А. Философия для детей в контексте современной философии образования / Л. А. Беляева // Философия в XXI веке: вызовы, ценности, перспективы: Сборник научных статей / науч. ред. А. В. Логинов, отв. ред. О. Н. Томюк. Екатеринбург : Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо», 2016. С. 65-71.
17. Slobozhankina, L.R., Teplykh, M.S., Akhmetzyanova, M.P., Zhilina, V.A., Nazaricheva, A.I. Selfknowledge as a criterion for classifying philosophical doctrines // XLinguae. 2018. Vol. 11, Iss. 2. P. 437-444
18. Elina G. Chernova, Vera A. Zhilina, Marina P. Akhmetzyanova, Ma-rina S.Teplykh, Alevtina I. Nazaricheva, Ekaterina G. Prilukova. Maxims Of Dialogic Interaction In The Effective Negotiation Practice // Modern Journal of Language Teaching Methods, 2018, Vol. 8, Issue 1, pp. 122-129.

REFERENCES

1. Talyzina N.F. Pedagogical psychology. Moscow, Academy Publ., 1998. 288 p. (in Russian)
2. Kamensky Ya. A. Selected pedagogical works: in 2 volumes. Vol. 1. Moscow, Pedagogy Publ., 1982. 656 p. (in Russian)
3. Okon V. Fundamentals of problem-based learning. Moscow, Education Publ., 1968. 208 p. (in Russian)
4. Makhmutov M.I. Theory and practice of problem-based learning. Kazan, Tatknigoizdat Publ., 1972. 551 p. (in Russian)
5. Matyushkin A.M. Problem situations in thinking and learning. Moscow, Directmedia Publ., 2008. 392 p. (in Russian)
6. Lerner I.Ya. Problem learning. Moscow, Knowledge Publ., 1974. 64 p. (in Russian)
7. Kudryavtsev V.T. Problem learning: origins, essence, perspectives. Moscow, Knowledge Publ., 1991. 80 p. (in Russian)
8. Schedrovitsky G.P. Synthesis of knowledge: problems and methods // On the way to the theory of scientific knowledge. Moscow, 1984. (in Russian)
9. Castel R. Problematization of Reading History // Foucault and the Writing of History / Ed. by J. Goldstein. Cambridge, Mass: Blackwell, 1994. 375 p.
10. Problem education: past, present, future: Collective monograph: in 3 books. / Ed. E.V. Kovalevskaya. Book 1: Linguistic and pedagogical categories of problem-based learning. Nizhnevartovsk, Publishing house of Nizhnevartovsk Humanitarian University, 2010. 300 p. (in Russian)
11. Kovalevskaya E.V. Genesis and the current state of problem-based learning (general pedagogical analysis in relation to the methodology of teaching foreign languages): Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2000. 36 p. (in Russian)
12. Ardashkin I.B. "Problem" and "problematization": correlation and interpretation of concepts in modern epistemology. *Bulletin of Tomsk Polytechnic Institute*, 2004, vol. 307, no. 4, pp. 147-150. (in Russian)
13. Sergeev K.A., Sokolov A.N. Logical analysis of scientific search forms. L. : Thought, 1987. 119 p. (in Russian)
14. Dun E.M. On the content of the concept of "scientific problem" // Some methodological problems of science. Tomsk, TSU Publishing House, 1973. pp. 105-109. (in Russian)
15. Zhilina V.A. Critical reflection as a key component of modern education. *Voprosy of Philosophii*, 2018, no. 6, pp. 59-65. (in Russian)
16. Belyaeva L. A. Philosophy for Children in the Context of Modern Philosophy of Education. *Philosophy in the XXI Century: Challenges, Values, Perspectives: Collection of Scientific Articles*. Yekaterinburg, Max-Info Publishing and Printing Enterprise, 2016. pp. 65-71. (in Russian)
17. Slobozhankina, L.R., Teplykh, M.S., Akhmetzyanova, M.P., Zhilina, V.A., Nazaricheva, A.I. Self-knowledge as a criterion for classifying philosophical doctrines. *XLinguae*, 2018, vol. 11, Iss. 2, pp. 437-444.
18. Elina G. Chernova, Vera A. Zhilina, Marina P. Akhmetzyanova, Marina S.Teplykh, Alevtina I. Nazaricheva, Ekaterina G. Prilukova. Maxims Of Dialogic Interaction In The Effective Negotiation Practice. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018, Vol. 8, Issue 1, pp. 122-129.

Информация об авторах

Теплых Марина Сергеевна
(Россия, Магнитогорск)
Кандидат философских наук,
доцент кафедры философии
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И.Носова
E-mail: dateplih@mail.ru

Information about the authors

Marina S. Teplykh
(Russia, Magnitogorsk)
PhD in Philosophy,
Associate Professor
of the Department of Philosophy
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: dateplih@mail.ru

Ахметзянова Марина Петровна

(Россия, Магнитогорск)
Кандидат философских наук,
доцент кафедры философии
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И.Носова
E-mail: marinka.mgn@mail.ru

Баширова Татьяна Андреевна

(Россия, Магнитогорск)
Ассистент кафедры философии
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И.Носова
E-mail: tasha.sidorenko@mail.ru

Marina P. Akhmetzyanova

(Russia, Magnitogorsk)
PhD in Philosophy,
Associate Professor
of the Department of Philosophy
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: marinka.mgn@mail.ru

Tatyana A. Bashirova

(Russia, Magnitogorsk)
Assistant
of the Department of Philosophy
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: tasha.sidorenko@mail.ru