

Философия в современном образовании: основание или инструмент?

Д.П. Козолупенко

*Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

Аннотация

В связи с активным внедрением новых технологий происходит изменение мировосприятия, которое оказывает влияние на эффективность процесса образования и требует новых форм обучения. В статье показано, что характерные для современного поколения учащихся, условно называемого миллениалами, утрата учебной мотивации, растущий прагматизм и формирующаяся новая этика противоречат основным установкам исследовательской деятельности. Автор отмечает, что исследовательское образование с созданием генеративной среды и проблемно-познавательным типом обучения является наиболее разумной стратегией в области естественных наук, инженерных разработок и прикладных исследований, однако создание аналога такого типа образования в гуманитарной сфере представляется проблематичным ввиду специфики изучаемых объектов. Хотя философия не сводится к исследованию, исследовательское образование по своей цели и декларируемому образовательному идеалу во многом сближается с философией. Однако такое сближение приводит к риску неоправданной прагматизации философского знания, пониманию философии только как метода и инструмента для наилучшего освоения иных дисциплин. Наиболее четко это демонстрирует стратегия обучения, основанная на использовании философских игр. В статье проанализирована стратегия двух типов философских игр и другие особенности этих игр, развивающих критическое мышление; проведено сравнение декларируемых разработчиками учебных целей (включая обоснование их актуальности и соответствия выбранной методике преподавания) и полученных, согласно отзывам участников, результатов. Речь идет и о том, что, хотя философские игры развивают воображение и умение точно формулировать, отстаивать теоретические положения, они не предполагают исследовательской позиции ни с точки зрения объекта (который оказывается случайным и изменяется в процессе игры), ни с точки зрения субъекта. Автор вводит понятие «естественная генеративная среда», делает акцент на значимости аксиологического аспекта

философии и предлагает обратить внимание на ряд существующих стратегий преподавания философии, ориентированных на данную среду и частично решающих проблемы, связанные с формированием нового типа мировосприятия.

Ключевые слова: философия образования, исследовательское образование, геймификация, учебная мотивация, креативность, «мягкие навыки», образовательная среда.

Козолупенко Дарья Павловна – доктор философских наук, профессор кафедры философии образования философского факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

kozolupenko.dp@philos.msu.ru

<https://orcid.org/0000-0001-5363-323X>

Для цитирования: Козолупенко Д.П. Философия в современном образовании: основание или инструмент? // Философские науки. 2024. Т. 67. № 1. С. 98–130. DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-98-130

Philosophy in Contemporary Education: Foundation or Instrument?

D.P. Kozolupenko

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract

The widespread adoption of new technologies has led to changes in worldview that impact the effectiveness of education and require new forms of teaching. This article demonstrates that the loss of academic motivation, growing pragmatism, and emerging new ethics characteristic of the current generation of students, loosely referred to as millennials, contradict the fundamental principles of research activities. The author notes that research-based education with the creation of a generative environment and problem-based learning is the most reasonable strategy in the natural sciences, engineering, and applied research. However, creating an analogue of this type of education in the humanities appears problematic due to the specifics of the studied objects. Although philosophy cannot be reduced to research, research-based education in its goals and declared educational ideals largely converges with philosophy. However, this convergence risks an unjustified pragmatization of philosophical knowledge, understanding philosophy only as a method and tool for better mastering other disciplines. This is most clearly demonstrated by a teaching strategy based on the use of philosophical games. The article analyzes the strategy of two types of philosophical games and other features of these games that develop criti-

cal thinking; it compares the educational goals declared by the developers (including the rationale for their relevance and compliance with the chosen teaching methodology) and the results obtained, according to the participants' feedback. It also argues that, although philosophical games develop imagination and the ability to precisely formulate and defend theoretical positions, they do not presuppose a research position either from the point of view of the object (which turns out to be random and changes during the game) or from the point of view of the subject. The author introduces the concept of "natural generative environment," emphasizes the importance of the axiological aspect of philosophy, and suggests paying attention to a number of existing strategies for teaching philosophy that are oriented toward this environment and partially solve the problems associated with the formation of a new type of worldview.

Keywords: philosophy of education, research-based education, gamification, learning motivation, creativity, soft skills, educational environment.

Daria P. Kozolupenko – D.Sc. in Philosophy, Professor, Department of the Philosophy of Education, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University.

kozolupenko.dp@philos.msu.ru

<https://orcid.org/0000-0001-5363-323X>

For citation: Kozolupenko D.P. (2024) Philosophy in Contemporary Education: Foundation or Instrument? *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 67, no. 1, pp. 98–130. DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-98-130

Введение

В 2020–2023 годах на заседаниях ряда научных семинаров Российской академии образования, на различных всероссийских и международных конференциях и в серии научных публикаций, посвященных проблемам образования, активно обсуждались вопросы, связанные, с одной стороны, с основными направлениями трансформации мировосприятия в контексте социокультурных изменений, характерных для XXI века, а с другой – с возникающей в связи с этими изменениями необходимостью выработки как минимум новых образовательных стратегий, а как максимум – нового образовательного идеала (см., например: [Карпов 2021; Карпов 2022; Козолупенко 2022; Король, Воротницкий 2022; Радаев 2023; Щелкунов 2021]).

Мнения специалистов относительно современного состояния системы образования и характера необходимых ей изменений раз-

личны. Одни склонны трактовать это состояние как критическое и связывать его с принципиально новыми социокультурными явлениями [Радаев 2023]. Другие указывают на то, что определенные кризисы в развитии системы образования и в ее согласовании с общественными установками случаются периодически и можно усмотреть даже циклический характер реформ, направленных на выход из подобных кризисов, в истории общества [Богуславский и др. 2020].

Но, независимо от того, сделан акцент на социокультурных особенностях эпохи или особенностях образования как процесса, в котором те или иные проблемы и направленные на их преодоление реформы появляются с определенной циклическостью, для представителей обоих направлений в равной мере становится очевидным, что сегодня в связи с массовым внедрением новых технологий происходит изменение мировосприятия, которое оказывает влияние на эффективность процесса образования и требует создания и распространения новых форм обучения. Создания и распространения новых образовательных стратегий, которые способствовали бы повышению учебной мотивации как одной из центральных составляющих учебного процесса и развитию исследовательской деятельности; становлению обучающегося как целостной личности, считающей естественным «самостоятельно подходить к предмету, воспринимать его и исследовать» [Ильин 1993, 342], поскольку она, «понимая в своем бытии, относится к этому бытию» [Хайдеггер 1997, 53] и обладает не только творческим мышлением, но и чувством личной ответственности.

Такова глобальная цель современного образования. Для выработки общей стратегии, направленной на ее достижение, требуется не одно теоретическое исследование, связывающее воедино различные области знания, в первую очередь философию, психологию, педагогику и когнитивные науки. Однако некоторые шаги по продвижению к этой цели уже сделаны и могут, даже должны быть отрелексированы.

Одной из наиболее продуктивных стратегий с точки зрения указанной цели сегодня является исследовательское образование [Карпов 2022] как одна из программ преодоления сложившейся ситуации «образовательного кризиса», которая «воспитывает к самостоятельному бытию и мышлению» [Ильин 1993, 341] и благодаря которой у обучающихся формируется и развивается комплекс сложных компетенций высокого уровня, позволяю-

щих проводить научные и научно-практические исследования. По своей цели и четко декларируемому или неявно подразумеваемому образовательному идеалу исследовательское образование, разработанное и успешно применяемое в первую очередь в естественно-научных дисциплинах, сближается с философией. Неслучайно в начале настоящего исследования при определении целей новых образовательных стратегий возникают цитаты именно из философских работ, принадлежащих к разным культурам, разным метафизическим традициям, разным представлениям о человеке и обществе, не связанных с темой образования, но, по сути, исходящих из одного и того же представления о том, что является целью философии и целью образования, и соединяющих две эти цели в одну. Очень многие положения, характерные для работ сторонников исследовательского образования, о том, что относится к пониманию природы творчества, мышления, личности и т.д., лучшее подкрепление могут найти именно в философских трудах. В этом смысле парадигма исследовательского образования в полной мере наследует идеи С.И. Гессена, понимавшего педагогику как «прикладную философию» [Гессен 1995]. Вместе с тем возникает и неожиданная проблематизация роли философии в новом образовательном идеале, риск сведения ее к исключительно «прикладному» значению, риск рассмотрения философии только как метода и инструмента для наилучшего освоения иных дисциплин. Данное направление в понимании роли философии в современном образовании сегодня поддерживается двумя тенденциями, о которых будет идти речь в настоящей статье: тенденцией преимущественного развития «мягких навыков» (soft skills) и тенденцией геймификации. Их соединение в сфере образования в практическом аспекте приводит к замещению традиционных методов в обучении философии различными видами философских игр.

Философские игры в гуманитарных дисциплинах, как и проблемно-познавательное обучение [Карпов 2021] в дисциплинах естественно-научных, созданы с целью практически развить у обучающихся навыки, которые оказываются наиболее значимыми для парадигмы исследовательского образования и традиционно характеризуют человека как свободную, думающую личность в философии. Эти навыки наиболее емко выражены в трех максимах И. Канта [Кант 1999, 293] и предполагают, что основная задача и образования, и философии «сводится к развитию в человеке

свободы» [Гессен 1995, 85], понимаемой в первую очередь как свобода мысли. Однако, если проблемно-познавательное обучение в частности и основанное на исследовательском подходе образование в целом успешно зарекомендовали себя в области естественно-научных специальностей [Карпов 2023; Богоявленская 2020], то в отношении гуманитарных дисциплин ситуация выглядит существенно сложнее.

Применить в этой сфере проблемно-познавательный метод как таковой непросто ввиду специфики изучаемых объектов, а вопрос об аналоге данного обучения в настоящее время остается открытым. Можем ли мы предложить философам, филологам, политологам, преподавателям мировой художественной культуры, иным специалистам нечто подобное хакатонам, малым инновационным предприятиям, инженерным направлениям Сколково? Являются ли таким аналогом философские игры? Можно ли найти для изначально «неприкладных» специальностей альтернативу игровой методологии, которая во многом строится по принципу проблемно-познавательного обучения, но предполагает не решение реальных задач, а теоретическое учебное моделирование, не выходящее за рамки игрового процесса?

Ближайшим аналогом исследовательского образования в гуманитарной сфере, на первый взгляд, кажется стратегия ментального моделирования, которая становится, в частности, основой особого рода учебных игр, имеющих в качестве собственной содержательной базы различные философские тексты и методики аргументации. Вместе с тем анализ опыта применения в учебном процессе подобных философских игр, направленных на развитие критического мышления, творческого подхода к решению поставленных задач и последовательной аргументации как важных компонентов исследовательской деятельности, а также ряда других существенных для исследователя «мягких навыков», показывает ряд недостатков этой стратегии, связанных с неразличением проектной и исследовательской деятельности [Богоявленская 2020], возникновением аксиологических противоречий и высокими требованиями к мотивации, специальной подготовке всех субъектов образовательного процесса. В таком случае можно ли утверждать, что философские игры способствуют развитию исследовательской деятельности, творческого мышления, мотивации к образованию и самообразованию? Если нет, то почему именно они изначально задуманы как средство развития креативности и одновременно

мотивации к обучению и саморазвитию, необходимых для любого исследовательского образования? Вместе с тем выполняют ли философские игры функцию «приобщения к философии» [Розин 2019], ради которой изначально их создавали? Связано ли в этом случае наличие или отсутствие указанной функции с функциональным несопадением философии и собственно научного исследования?

Для ответа на эти вопросы изучим особенности мировосприятия, характерные для современного поколения обучающихся, которые приводят к необходимости смены образовательных стратегий, их связь с выдвиганием на первый план т.н. мягких навыков, идеалом исследовательского образования и пересмотром роли философии в современном образовании (в первой части настоящей статьи); проанализируем на примере отдельных философских игр, что получается в случае, если в попытке поднять престиж философии как «полезной науки» мы сводим ее роль в образовании и формировании человеческой личности в целом к пользе «мягких навыков» (во второй части настоящей статьи); наконец, рассмотрим различные виды практик, основанных на работе с текстом и не предполагающих создания искусственной генеративной среды в виде игрового материала, которые могли бы помочь как в достижении исследовательского идеала в ряде гуманитарных дисциплин, так и в сохранении идеала философии как самостоятельной дисциплины, имеющей не только прикладное и методологическое значение (в третьей части настоящей статьи).

Кризис текстовой культуры как кризис исследовательского мышления

Приоритизация т.н. мягких навыков в системе образования в последние несколько лет связана, с одной стороны, с очевидным запросом рынка труда и результатами опросов работодателей [Бондарева и др. 2021], с другой – с образовательным идеалом, согласно которому педагог должен помогать обучающимся «формировать определенные качества ума и сердца, необходимые для того, чтобы быть думающими гражданами» [Дельбанко 2015, 8], и, наконец, с третьей – с особенностями мировосприятия и стереотипами поведения, которые характерны для современного поколения обучающихся.

В работе с говорящим названием «Преподавание в кризисе» В.В. Радаев перечисляет такие особенности современной образова-

тельной ситуации, как прогрессирующий индивидуализм, кризис текстовой культуры, отказ от накопления культурного багажа, изменение требований к подаче материала, сокращение времени активного внимания, размывание устойчивой мотивации, растущий прагматизм и распространение новой этики [Радаев 2023, 35–92]. В заключительной части книги он ставит «неприглядный вопрос» о том, «зачем после всего этого преподавать» [Радаев 2023, 165], и выделяет несколько оснований, которые могут повысить мотивацию преподавателей [Радаев 2023, 165–180]. Однако среди этих оснований нет ни одного, связанного с повышением мотивации обучающихся, что видится странным, если под образовательным результатом понимать становление самостоятельного исследователя, человека, научившегося учиться и полюбившего этот процесс. Тем более, если учитывать, что центральной проблемой, с которой связаны кризис образования и возможность успешного введения в нем исследовательской парадигмы, является именно проблема мотивации обучающихся.

Последовательное изучение указанных симптомов кризиса образования говорит о том, что в целом все они могут быть рассмотрены как проявление одной и той же тенденции отказа обучающихся от исследовательской позиции, непонимания ими связи этой позиции с традиционными (к тому же и более энергозатратными) способами обучения, отсутствия учебно-научной мотивации, выраженного в содержащем недоумение вопросе «а зачем?». А зачем учить, если можно «гуглить»? А зачем писать конспект, если можно сфотографировать? А зачем слушать длинные лекции (читать объемные тексты), если можно посмотреть презентацию (краткую выжимку)? А зачем учиться полжизни на одном факультете, если можно попробовать себя в разных сферах? А зачем эта философия (картография, теория вероятностей), если она не позволяет быстро заработать? Каждое из этих «а зачем?» свидетельствует о том, что для задающего подобные вопросы человека обучение не предполагает обязательного элемента исследования, а понятия образования, профессионального преуспевания и личной состоятельности не воспринимаются им в качестве взаимосвязанных.

Например, кризис текстовой культуры, проявляющийся в том, что обучающиеся (студенты, о которых пишет В.В. Радаев, а в большей степени школьники) неохотно читают объемные и сложные тексты, предпочитая короткие выдержки или небольшие

по объему вторичные источники, написанные простым языком, прослеживается и в том, что появляется «принципиально иное отношение к тексту – не как к источнику сокрытого в его недрах смысла, который еще нужно из него добывать непосильным трудом, как шахтеру в забое, а как к источнику информации, которая должна быть нарезана, очищена, упакована и готова к употреблению, подобно продуктам в супермаркете» [Радаев 2023, 35]. Это, в свою очередь, означает фактический отказ от исследовательской установки. Поведение студента или школьника, желающего получить информацию в максимально простой и «готовой к употреблению» форме, затрачивая минимум усилий, прямо противоположно исследовательскому поведению, которое мотивировано научно-познавательным интересом личности и предполагает инициативную познавательную деятельность, творческое мышление, поиск альтернативных решений [Карпов 2023, 44], т.е. «умение самостоятельно подходить к предмету, воспринимать его и исследовать» [Ильин 1993, 342]. Об этом свидетельствует «нежелание и неумение задавать содержательные вопросы при том, что умение задавать вопросы всегда считалось важным элементом критического мышления» [Радаев 2023, 40].

Отказ от конспектирования в пользу механической фиксации информации с помощью различных записывающих устройств не настолько очевидно связан с угрозой исчезновения исследовательского поведения. Хотя «синдромом ксерокопирования» [Эко 2003, 146] часто возникает именно в ходе проведения исследования и бывает связан именно с поиском новых решений, подбором максимально разностороннего, достоверного и вместе с тем специализированного в соответствии с исследовательским интересом подбирающего этот материал человека. В результате он приводит к нарастанию огромного количества материалов, которые, вероятнее всего, никогда так и не будут изучены, хотя и не из-за отсутствия исследовательского поведения, а по причине избыточности собранных материалов, ограниченности человеческого временного и физического ресурса. Иными словами, на изучение этого множества записей не хватит сил и времени. Однако момент автоматического сохранения информации на материальном носителе – в виде ксерокопии, скриншота или фотографии – создает иллюзию присвоения и освоения, при которой «факт фиксации наивно отождествляется со знанием» [Миронов 2015, 134]. Это, в свою очередь, наносит ущерб

исследовательскому поведению и способствует укреплению двух предыдущих установок, связанных с отказом от него: 1) постепенному вытеснению культуры медленного аналитического чтения культурой потребления простых информационных нарезок; 2) отмиранию культуры вопрошания.

Не способствует формированию исследовательской установки и ее успешному укоренению и многозадачность, связанная с желанием попробовать себя в нескольких сферах одновременно или сменяя их в течение короткого временного интервала, как и предыдущие тенденции, во многом обусловленная технологической возможностью в любой момент обратиться к множеству несистематизированных и разнородных источников по разным общим и специальным вопросам. Возникающее в условиях информационной избыточности «стремление поглотить огромные несистематизированные массивы информации, жажда “все успеть” создают предпосылки для утраты психического здоровья, когда человек теряет себя, не получая опору в своем внутреннем пространстве» [Король 2022, 51]. Это приводит в неблагоприятном случае к падению мотивации и «рациональности поведения, понимаемого как устойчивое следование своему интересу» [Радаев 2023, 14], а в более благоприятном – к изменению ценностных образовательных ориентиров и трактовки цели образования не как становления специалистом в определенной исследовательской, научно-практической или практической сфере, но как обретения набора навыков, в котором главенствующая роль отдана навыкам «мягким», т.е. принципиально неспециализированным.

Т. Вагнер, специалист Центра инновационных образовательных программ при Гарвардском университете, автор семи научно-популярных книг о проблемах образования, полагает, что в условиях широкой доступности информации, которую обеспечивает сеть Интернет, академические знания менее важны, чем такие «мягкие навыки», как креативность и умение задавать вопросы [Wagner 2012]¹. Такое противопоставление, однако, может быть оправданным лишь в случае, если под академической деятельностью (как учебной, так и научной), в результате которой приобретают академические знания, понимать процесс, противоположный исследовательской деятельности, что представляется категори-

¹ Подробнее об этом см. на сайте Т. Вагнера, на котором можно ознакомиться с основными принципами его теории образования. – URL: <https://www.tonywagner.com/my-work>.

чески неверным. Напротив, любое академическое образование предполагает большую или меньшую направленность на развитие личности, формирование умения выдвигать гипотезы и ставить вопросы, воспитание мышления, производящего порождающее знание, в котором поставлен радикальный вопрос об истине.

Академическое знание предполагает, что, помимо набора знаний, обучающийся получает «помощь в размышлениях, место и процесс, посредством которого молодые люди раскрывают свои таланты и пристрастия и начинают разбираться со своей жизнью так, чтобы быть верными себе и ответственно относиться к другим» [Дельбанко 2015, 16]. Все это помогает ему, в том числе, успешно развить «мягкие навыки», которые считает приоритетными Вагнер и которые сегодня считают приоритетными сами обучающиеся, поскольку именно эти навыки оказываются наиболее востребованными на современном рынке труда².

Вместе с тем современные исследователи замечают, что, хотя наши студенты и учащиеся колледжей по-прежнему продолжают образование после школы потому, что у них «есть вопросы, кучи вопросов, а не жизненные планы и презентации в PowerPoint» [Дельбанко 2015, 14], и во многих случаях они приходят в учебные заведения в надежде разрешить эти «кучи вопросов» благодаря педагогам, но в процессе обучения их способность и стремление задавать вопросы постепенно падает [Радаев 2023, 40], поскольку навык критического мышления «в современной системе образования не слишком разрабатывается» [Марков 2022, 30]. Этот тезис подтверждается практическими наблюдениями различ-

² Как пишут исследователи, в последние десятилетия, «независимо от профиля обучения и конкретной профессии, при трудоустройстве оказываются неизменно востребованными «такие “мягкие” навыки, как критическое мышление, креативность и коммуникативные способности» [Бондарева и др. 2021, 61]. Это подтверждают и результаты мирового экономического форума (см.: The Future of Jobs Report. October 2020. World Economic Forum. – URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>), и обзоры из публикаций иностранных коллег [Handford et al. 2019; Sankar 2021], и внутренняя статистика ряда российских вузов, собранная при опросах работодателей и выпускников относительно трудоустройства. Современная система образования реагирует на эти запросы, внося корректировки в соответствующие нормативные документы. Например, анализ научно-исследовательских компетенций, согласно которому должны разрабатывать все учебные программы, начиная с 2001 года [Болотов, Сериков 2003; Разуваева 2012], выявляет наличие в данном списке широкого спектра «мягких навыков».

ных авторов (в том числе и В.Н. Маркова) относительно умения школьников, студентов и аспирантов выделить противоречия в изучаемом материале и сформулировать гипотезу исследования. Общий вывод о падении уровня критического мышления, к которому нас подводит В.Н. Марков, не кажется бесспорным. Ему противоречат рост научной активности студентов, проведение многочисленных студенческих конференций, возрождение института студенческих научных обществ, публикации молодых авторов в высокорейтинговых научных и философских журналах. Однако нельзя не признать, что основания для этого вывода в виде малого процента молодых людей, успешно завершающих обучение в аспирантуре (с защитой диссертации по специальности), большого количества академических отпусков на фоне плохой академической успеваемости и, наконец, отмечаемый В.В. Радаевым кризис текстовой культуры также существенны.

В итоге кажется логичным сделать вывод о том, что для решения главных проблем современного образования, связанных с особенностями мировосприятия и стереотипами поведения, характерными для современного поколения обучающихся, следует пересмотреть его актуальные задачи, трансформировать образовательные стратегии и образовательный идеал таким образом, чтобы его центральной категорией стала категория «критического мышления», понятая как один из основных «мягких навыков», который связан с умением и желанием задавать вопросы. Не менее логичным кажется, что в освоении и развитии данного навыка должна помочь философия, которая тем самым, с одной стороны, превращается в дисциплину, необходимую и обязательную в любой системе современного образования, независимо от ее профильной направленности, с другой – становится в системе образования, созданной согласно такому образовательному идеалу, дисциплиной не самостоятельной, а вспомогательной. Кроме того, парадигма исследовательского образования, о которой речь шла вначале, предполагает опору на качества, которые развивает в первую очередь именно философия. Странники данной парадигмы в качестве центральных навыков выделяют умение видеть нестандартные решения, создавать «новую онтологию», обнаруживать неожиданные связи, последствия и т.д. Они, как и основной навык «критического мышления», с опорой на философию, возможно, будут развиваться гораздо успешнее.

Тем самым философия из «бесполезной науки» [Мионов 2015] и предмета, который воспринимается многими школьниками и студентами непрофильных вузов как читающийся «скучно и нудно», а сдающийся «трудно»³, превращается в обязательный элемент современного образования, стремящегося к исследовательскому идеалу.

«Мягкие навыки», философия и исследовательское мышление: соединить нельзя разделить

Делая радикальный вывод о том, что «фундаментальный навык «сомнения» нигде и никак особо не формируется» [Марков 2022, 29], В.Н. Марков подводит нас к размышлению о введении дополнительных программ, посвященных именно формированию навыка «сомнения». В связи с этим у практикующих педагогов и теоретиков современного образования возникает вопрос о необходимости дополнительной разработки учебных программ, курсов и методик, посвященных формированию такого навыка, важного не только для исследовательской деятельности, но и для становления самостоятельной и ответственной личности. Вместе с тем на первый план выходят три других, не менее значимых вопроса:

1. Как именно, с помощью какого методологического и технологического инструментария следует развивать «мягкие навыки» (soft skills)?

2. Действительно ли следует делать на них особый упор, нивелируя значение hard skills или профессиональных знаний, получаемых в рамках специализированного обучения и глубокого погружения в материал по узкопрофильной тематике?

3. Всегда ли можно и нужно применять деление на эти два типа навыков, сводить образование к преимущественному развитию одного из них?

Пытаясь ответить на эти вопросы, исследователи исходят из двух независимых друг от друга обуславливающих линий:

1) представления о том, что мышление, особенно с определениями «критическое» или «аналитическое» и подразумеваю-

³ Дана отсылка к интервью создателя философской игры «Колыбель. Исход» Н. Скипина, который, в частности, говорит: «Спросите своих друзей, как у них проходила философия. Скорей всего, 9 из 10 скажут – скучно, нудно и было тяжело сдавать». См.: Проекты – 2021. Российская философия в UNESCO House и ведущих вузах Европы и России // СВОИ. Проекты с Южного Урала. 2021. 26 января. – URL: https://vk.com/@omi_svoi-proekty-2021-rossiiskaya-filosofiya-v-unesco-house-i-vedusch.

щимся одновременно определением «творческое»⁴, традиционно является главным навыком человека думающего и стремящегося к истине, т.е. философа «по призванию и профессии». Из этого следует естественный вывод о том, что и развитию данного навыка в наибольшей степени должно способствовать философское образование;

2) изменение требований к подаче материала, характерное для миллениалов и следующих за ними поколений, предполагает повышение доли визуального восприятия и снижение сугубо аудиальной подачи материалов, введение в учебную программу интерактивных компонентов, использование технологий дополненной реальности и т.д.

Как первое, так и второе приводят нас к выводу о возможной продуктивности использования в образовании игровых технологий, в особенности такого их подвида, как философские игры. Действительно, с одной стороны, понимание философии как «философствования» в работах М.К. Мамардашвили, В.В. Миронова, В.М. Розина и др. родственно и пониманию исследовательского мышления, исследовательского поведения как «самозачинающегося процесса» поиска истины в работах Д.Б. Богоявленской и А.О. Карпова, и одновременно пониманию образования как «неисчерпаемого задания» в русской философии образования, в особенности в трудах С.И. Гессена.

Такое почти тавтологическое соединение цели (образования как образования уникальной личности), процесса (исследования) и метода (философии) является характерным для многих продуктивных методологий. Все они направлены на формирование и развитие у обучающихся аналитических способностей, креативности, свободы исследования и повышение мотивации к учебе и самостоятельным исследованиям, а также в той или иной мере включают в себя игровой элемент. Но особый интерес в контексте настоящего исследования представляют два проекта собственно философских игр: «Колыбель.Исход» и «Аргументариум».

Игра «Колыбель.Исход» разработана аспирантом факультета политологии МГУ имени М.В. Ломоносова Н. Скипиным, преподававшим в школе философию и обществознание, и изначально призвана решить две проблемы: 1) познакомить школьников с основными представителями отечественной философии и их

⁴ Эти определения представляются избыточными ввиду того, что все такие характеристики уже включены в понятие мышления.

идеями; 2) «сделать философию понятной и облачить ее в такую форму, которая бы понравилась молодежи»⁵. Таким образом, заявлены две цели: 1) просветительская, связанная с содержанием преподаваемого курса; 2) мотивационная, связанная со стереотипом восприятия философии как «скучного и ненужного знания» и обусловившая выбор игровой формы представления данного содержания как позволяющей «замотивировать ученика на предмет, который, как он считает, ему не нужен»⁶, и тем самым удержать ускользающее внимание обучающихся. Развитие мышления и трансформация образовательной модели по направлению от классической адаптивной модели к более характерной для исследовательского образования генеративной модели [Карпов 2023] в качестве целей проекта не декларируются.

Рассмотрим организацию обучающего игрового процесса. Для нее характерны следующие особенности:

1) наличие фиксированных «проблемных» ситуаций (событий) – задач, которые нужно решить школьникам, чтобы «долететь» до места назначения;

2) наличие четко прописанных философско-политических позиций (персонажей), с учетом которых станет возможным рассмотрение предложенных ситуаций и принятие того или иного решения;

3) коллективный характер игры (участников делят на четыре команды-партии, которые «борются за власть» друг с другом, предлагая наиболее убедительные решения в рамках заданной своими персонажами парадигмы);

4) обязательное наличие победителя, которого выбирают путем общего голосования за наилучшие решения;

5) обязательное наличие модератора, который является квалифицированным специалистом по проблематике игры и может оценить, насколько предложенные решения оказываются соответствующими действительной философско-политической позиции того или иного персонажа (т.е. фактически отвечает за корректность понимания содержательно-просветительской части игры).

⁵ См.: Проекты – 2021. Российская философия в UNESCO House и ведущих вузах Европы и России // СВОИ. Проекты с Южного Урала. 2021. 26 января. – URL: https://vk.com/@omi_svoi-proekty-2021-rossiiskaya-filosofiya-v-unesco-house-i-vedusch.

⁶ Интервью Н. Скипина Н. Виркунен: Зачем моделировать историю? Педагог учит философствовать с помощью игры // Аргументы и Факты в Омске. 2021. 7 апреля.

Выделенные особенности показывают, что, несмотря на философское содержание игры и очевидную связь философии с развитием аналитических способностей, в данном случае происходит обучение деятельности, скорее, проектной, нежели исследовательской. Подтверждает этот вывод и комментарий автора игры, назвавшего ее процесс «моделированием»⁷, что присуще проектной, а не исследовательской деятельности [Богоявленская 2020]. В ходе этой проектной деятельности, по отзывам участников игр, происходит достижение частично мотивационной цели игры (стереотип «скучно, нудно и трудно сдавать» успешно преодолевается) и частично – просветительской (в игре задействовано 60 персонажей, играя за или против которых учащиеся как минимум узнают об их существовании). Но модель обучения остается адаптивной, т.е. «формирует мышление и способности, опирающиеся на стандартные поведенческие модели и устойчивый опыт, наличествующие в доминирующей социокультурной среде» [Карпов 2023, 46]. Характерного для генеративной модели действия «активного начала, побуждающего мышление к продуктивной творческой деятельности, в том числе к познанию, созданию нового знания, его воплощению в обществе и культивированию в себе в качестве порождающего знания» [Карпов 2023, 46], не происходит. В связи с этим участники, говоря о результатах подобной формы обучения, выделяют неожиданное знакомство с новыми фамилиями, развитие коммуникативных навыков (часто выделяя снятие страха публичного выступления), преодоление стереотипа «ненужности» философии за счет ее эффектов развития «мягких навыков» (выраженное, например, в словах «благодаря этому занятию я научился четче говорить и формулировать свою мысль»), но не возникшее желание продолжить исследование той ли иной проблемы, продумать оправданность того или иного подхода или хотя бы изучить его детальнее. Содержательная сторона игры редко воспроизводится в отзывах: игру воспринимают именно как игру, а ее персонажей – как роли, которые важны в момент игры, но не после нее.

Философская игра «Аргументариум» зародилась на философском факультете МГУ имени М.В. Ломоносова под названием «Философские финики». Затем она доработана и выпущена сна-

⁷ Интервью Н. Скипина Н. Виркунен: Зачем моделировать историю? Педагог учит философствовать с помощью игры // Аргументы и Факты в Омске. 2021. 7 апреля

чала писательницей Е. Нечаевой и философом Н. Вотинцевой (Пермь) как «Аргументариум», а далее – Л.Т. Ретюнских (МГУ) как «Аргументоки». Цель этой игры состоит уже не столько в просвещении и мотивации к изучению философии, сколько «в обучении последовательному и обоснованному мышлению»⁸, «развитии творческого, критического, абстрактного мышления, навыков аргументации, интерпретации, концептуализации»⁹. Игра представляет собой набор карт, разделенных по видам (понятия, вопросы, критерии) и стоимости (от 10 до 30 баллов). Персонажей с заданными позициями в игре нет. Задача – максимально быстро сбросить все свои карты, связав между собой понятия и вопросы (первый этап) или два понятия с помощью заданного критерия (второй этап). Карты понятий раздают игрокам случайным образом. Карту вопроса на первом этапе игры ведущий выбирает аналогично, как и карту критерия на втором этапе.

Например, на первом этапе игрок получает карты с указанными на них понятиями «мужество», «горе», «добро» и «закон». Соответственно, на выпавший вопрос ведущего, каким бы он ни был, игрок может ответить, только начав с одного из этих понятий и дополнив их пояснением в форме «потому что...». Во втором туре игры понятия (выбранное игроками наиболее убедительным в ходе первого этапа и одно из случайно выпавших игроку) должны быть соединены друг с другом при помощи критерия. Иными словами, если у игрока на руках карта Добра, центральным (победившим на первом этапе) является понятие Закона, а выпавшим критерием является Зависимость, следует строить ответ по принципу: «Добро зависит от Закона, потому что...»

Игра полностью соответствует по форме и содержанию заявленной в ней цели. Кроме того, в ней, в отличие от «Колыбели», нет обучения проектной деятельности, поскольку 1) каждый отвечает сам за себя (за исключением момента голосования за лучший аргумент) и самостоятельно подбирает аргументы; 2) ситуации заранее не заданы (и в целом отсутствует представление ситуации как проблемы или задачи, которую следует разрешить); 3) элемент

⁸ Определение взято из анонса игры, на сайте студии практической философии Белгородского государственного национального исследовательского университета. См.: Аргументариум. «Встряхни» свой мозг // Союз студентов НИУ «БелГУ». 2018. 14 мая. – URL: <http://stud.bsu.edu.ru/2018/05/argumentarium-vstryaxni-svoj-mozg>.

⁹ Определение взято из описания игры «Аргументоки».

творчества ничем, кроме выпавших на картах слов, не ограничен. Но можно ли назвать ее введением в исследовательскую деятельность? Существуют ли при этом постоянный предмет исследования, направляющая исследовательский интерес проблема и, наконец, радикализация вопроса об истине? Нет. Данная схема не предполагает исследовательской позиции ни с точки зрения объекта (который оказывается случайным и изменяется в ходе игры), ни с точки зрения субъекта.

Рассмотрим игру с другой стороны. Одна из ее целей – развитие творческого подхода и критического мышления. И ее создатели, и ведущие, и участники обращают внимание на то, что игра развивает воображение, умение точно и последовательно формулировать отдельный тезис, а затем и отстаивать его. Реализуются в данном случае и «тенденция к самозачинанию», и принцип «креативного поля», о которых говорит применительно к проблеме механизма творчества Д.Б. Богоявленская [Богоявленская 2021]. Во многом успешной реализации этих тенденций в данном случае способствует именно устранение фигуры учителя, который на время перестает быть «представителем истины» и играет роль технического модератора.

Процесс подбора аргументации в сжатые сроки и с учетом неожиданных комбинаций терминов и соревновательного эффекта способствует развитию критического мышления. Но всегда ли критическое означает творческое? Как показывает опыт Дж. Серля [Серл 2002], не всегда. Кроме того, отношение к истине в данной игре находится очень далеко от отношения к истине в исследовательской среде, в которой стремление к ней и разыскание ее являются важнейшими составляющими [Карпов 2023].

Как считает одна из ведущих, «игра направлена на формирование умения понятно, красиво и весомо формулировать мысль»¹⁰, безотносительно к содержанию данной мысли. Иными словами, она учит не исследованию, а софистике. Это подтверждают и слова участников игры, указывающих на то, что в случае ценностного несоответствия позиции участников и той позиции, которую они должны были занять, согласно выпавшим картам, они вставляли

¹⁰ Данная формулировка цели игры принадлежит доценту пермского филиала РАНХиГС Ю. Костроминой. Подробнее об этом см.: Аргументариум – учимся говорить красиво // Пермский филиал РАНХиГС при Президенте РФ. 2022. 7 октября. – URL: https://perm.ranepa.ru/sobytiya/novosti/argumentarium-uchimsya-govorit-krasivo/?sphrase_id=4112409.

перед выбором: оказаться несостоятельным в игре (отказавшись приводить аргументацию в соответствии с выпавшей картой) или отказаться от своего внутреннего убеждения, соединив «несоединимые», с их точки зрения, понятия, и научиться доказывать «что угодно с помощью чего угодно». Таким образом, мы приходим к проблеме релятивизации ценностей, которая может оказаться побочным эффектом непродуманной геймификации в связи с тем, что игровая форма подачи материала невольно придает оттенок несерьезности (легковесности не в плане аргументации, а в плане смены позиции игрока: какая выпала, такую и защищаем) как отдельным жизненно важным вопросам, так и представлению о личностном выборе, ответственности за слова, связи слова и дела и т.д. Кроме того, в сочетании с классической системой оценивания, которая сохраняется, если не применительно к отдельному занятию, то к курсу или дисциплине в целом, и предполагает отражение усвоения его содержательной стороны в неигровом варианте, геймификации образовательного процесса, появляется и проблема аксиологического рассогласования как проявления скрытого противоречия в методике (направленной не на всестороннюю работу с содержанием, а на развитие «мягких навыков», не приводящих к формированию исследовательской деятельности) и ожиданиях педагогов (связанных с формированием исследовательского интереса и академического знания).

Отдельную проблему представляет целевая аудитория философских игр и проектов развития креативности в целом. Как указано ранее в статье, тенденция геймификации возникает в качестве ответа на падение учебной мотивации (Радаев) или изначальное ее отсутствие ввиду стереотипа «практической бесполезности» изучаемого предмета (Скипин). Близкую цель – формирование познавательной мотивации – выделяет в современном образовании и Д.Б. Богоявленская, определяя творчество как деятельность по своей инициативе [Богоявленская 2021]. В связи с этим авторы разрабатываемых проектов предполагают, что обучающиеся могут быть содержательно не знакомы с предметом, по которому проводится игра (философией), и это не будет препятствовать успешному достижению поставленных образовательных целей. Иными словами, уровень профессиональной подготовки аудитории изначально не рассматривали как важный фактор. Однако фактически оказалось, что успешное участие в программах, связанных с развитием творческого мышления, требовало

не только «находчивости, сообразительности, фантазии», но и «наличия достаточно широкого интеллектуального кругозора»¹¹, сформированного в процессе адаптивного или генеративного академического обучения, до начала освоения данной программы.

Исследования Д.Б. Богоявленской подтверждают тезис о значимости для творческого мышления и исследовательской деятельности фактора предшествующего освоения навыков проектной деятельности и иных знаний, навыков, формируемых в процессе классического адаптивного образования, демонстрируя, что «способность к развитию деятельности по собственной инициативе проявляется только у тех, кто успешно овладел предложенной деятельностью» [Богоявленская 2021, 6]. Это прямо противоречит одной из изначально заявленных задач геймификации (заинтересовать тех, кто ничего не знает и не хочет знать), ограничивает применение метода специализированными школами, в которых подготовка учеников по ряду предметов существенно выше среднестатистической, и профильными факультетами вузов. Таким образом, целью создания креативной и генеративной среды становится не столько учебная мотивация в том виде, о котором говорилось в начале статьи (в связи с работами Радаева и Скипина), сколько поддержка и продвижение в исследовательской сфере одаренных и максимально мотивированных учащихся. Безусловно, это тоже важно, но все-таки существенно изменяет наши границы применимости данной методологии и ее цели.

Частным выводом из этой особенности связи адаптивного и генеративного образования является вывод о возможности применения игрового формата в гуманитарных дисциплинах (в том числе в философии) для закрепления успешно освоенного материала в качестве варианта промежуточной аттестации или дополнительных разовых занятий, направленных не столько на улучшение содержательного понимания дисциплины или повышение ее значимости в глазах аудитории, сколько на снятие психологических барьеров учащихся и формирование тех самых «мягких навыков», которые помогут им успешно донести до других уже освоенный материал.

¹¹ Формулировки взяты из описания участниками игры «Аргументариум», на студенческом портале НИУ «БелГУ». Подробнее об этом см.: Аргументариум. «Встряхни» свой мозг // Союз студентов НИУ «БелГУ». 2018. 14 мая. – URL: <http://stud.bsu.edu.ru/2018/05/argumentarium-vstryaxni-svoj-mozg>.

Естественная генеративная среда

Понятие «генеративная среда» является для парадигмы исследовательского образования одним из центральных. В области инженерных наук именно создание специальной генеративной среды (на базе Сколково, в малых инвестиционных предприятиях на базе Томского и Тюменского государственных университетов, частично как учебно-научной инновационной среды, созданной при сотрудничестве отдельных школ и научных институтов в рамках подготовки индивидуальных исследовательских проектов) рассматривается как одно из существенных условий возможности становления исследователя. Именно «генеративные учебные среды составляют фундаментальную основу образовательной системы вуза и школы, развивающихся в условиях становления общества знаний. В отличие от адаптивных сред, они являются побуждающим к познанию началом, инструментом осмысления и преобразования проблемной реальности, местом институализации творческого мышления» [Карпов 2018б, 3]. Такая среда, организованная не только как определенное физическое и цифровое пространство (собственно среда), в котором осуществляют научные эксперименты, проводят исследования, моделируют различные процессы и конструируют приборы, но и как «система познавательных эвристик» [Карпов 2018б, 3], способствует развитию творческого мышления и исследовательскому интересу.

Рассмотренные нами философские игры, на первый взгляд, предполагают создание именно генеративной учебной среды. Создание карт ситуаций, выработка в ходе игры (как в случае «Аргументариума») или предоставление в частично готовом виде (в случае «Колыбели») определенной эвристики и проверка этой эвристики в столкновении с другими кажется хорошим и едва ли не единственно возможным для философии вариантом создания генеративной среды. Однако, как мы показали, использование этой генеративной среды приводит не совсем к тому результату, который предполагает идеал исследовательского образования.

Почему это происходит? Представляется, что наиболее существенными в данном случае являются две причины, связанные с тем, что созданная таким образом в виде философской игры искусственная генеративная среда, во-первых, не имеет полноценного характера генеративной среды с учетом собственно игрового отношения к процессу и релятивизации в этом процессе понятий истины и ценности; во-вторых, выступает как замещение

естественной генеративной среды, работа в которой оказывается для гуманитарных наук в целом более плодотворной, чем работа в искусственной генеративной среде.

Таким образом, первая причина того, что игровая среда не является в приведенных нами примерах средой генеративной, связана с тем, что для исследовательского образования, как и для философии, крайне важным представляется удержание радикально-положительного отношения к истине. Независимо от того, насколько радикально наше сомнение и насколько оно предполагает новаторское отношение к объекту исследования, это исследование, как и философское размышление, осуществляется в предположении обязательности существования некоторого «твердого основания», стремлении к истине (пусть и недостижимой, однако существующей независимо от моего и чьего бы то ни было еще произвола).

Важно учитывать, что понятие генеративной среды изначально включает в себя обязательное «формирование особых ценностных установок, свойственных эпистемическим сообществам» [Карпов 2018б, 5], среди которых особенно выделяется т.н. наивная вера в мир [Мерло-Понти 1999, 27]. Определение «наивная» в данном случае не имеет уничижительного оттенка, а фундаментальность этой веры (разумеется, гносеологического, а не религиозного типа) не отменяет фундаментальности сомнения, которое служит основанием мышления как в философии, так и в исследовании. Напротив, радикальное сомнение, обнаружение иллюзорности некоторого положения, считавшегося до начала исследования очевидным, и непреложность существования истины являются двумя сторонами одной медали: «ибо ежели мы говорим об иллюзии, значит мы распознали иллюзии, что было возможно сделать лишь от имени какого-то восприятия, каковое в тот же самый момент удостоверялось как истинное, так что сомнения или боязнь заблуждения подтверждают нашу способность разоблачать заблуждения, и следовательно, не отделяют нас от истины» [Мерло-Понти 1999, 16]. В данном контексте исследовательский метод – это не что иное, как метод феноменологического позитивизма, абсолютно противоположный методу аксиологического релятивизма, который невольно может развиваться в рамках изученных нами философских игр.

Вторая причина неуспешности создания искусственной генеративной среды (в частности, в виде игрового материала) в гумани-

тарных дисциплинах связана с тем, что для гуманитарных наук формирование такой среды становится в некотором смысле избыточным, поскольку последняя невольно «отлучает» обучающегося от естественной для этого круга дисциплин генеративной среды, в качестве которой выступает текст. Искусственная генеративная среда, создаваемая в рамках рассмотренных философских игр, практически не апеллирует к тексту, заменяя первоисточники картинками и краткой сводкой. С одной стороны, это полностью соответствует тем выделенным нами в первой части статьи особенностям восприятия информации, которые характерны для поколения миллениалов и более младших обучающихся, а также хорошо согласуется с особенностями восприятия детей младшего и среднего возраста в целом, что позволяет преодолеть отдельные проблемы, связанные с современным «кризисом текстовой культуры» в образовании. Но, с другой стороны, нельзя игнорировать тот факт, что, в отличие от дисциплин естественно-научных, а тем более прикладных, в гуманитаристике роль текста является первоочередной. Именно текст поставляет нам и ситуации, и систему эвристик, и ценностные ориентиры, которые принимает или отвергает читающий по мере освоения данной генеративной среды совместно с другими читающими и в обсуждении с ними. Текст предполагает освоение, деконструкцию и столкновение разных прочтений-переводов, выход в интертекстуальное пространство, порождаемое вокруг него и частично им самим.

Поэтому в качестве альтернативы философской игре представляется продуктивным развивать в гуманитарных науках различные виды практик, основанных на работе с текстом, и стремиться не содействовать свойственному современной культуре стремлению к визуализации, а напротив, если возможно, сдерживать его. К подобного рода практикам, связанным не только с обращением к работе с печатными текстами, но и умением воспроизводить воспринятый ранее чужой текст и выстраивать собственный, относится, например, практика философского диспута, имеющего существенное значение в исследовательской, в частности философской среде, начиная с ее формирования, и получившего особое методологическое развитие в Средние века [Гасилин 2012]. Неслучайно именно диспут был и формой, с которой начиналось ведение игрового преподавания философии Н. Скипиним, и является успешно применяемой сегодня методикой ведения философских занятий (в том числе в неспециализированных вузах) в неболь-

ших студенческих группах. При этом, в отличие от философской игры, диспут требует существенной предварительной подготовки, умения работать с текстами, предварительного знакомства с ними и т.д. Поэтому в слабых учебных группах или в группах начинающих, в которых приобщение к предмету еще не произошло, такая форма работы оказывается малоэффективной и выступает, скорее, как пример «преждевременного воспитания» [Гессен 1995, 86], приводящего не к желаемому эффекту заражения мышлением и исследованием, а к падению учебной мотивации и другим нежелательным эффектам. Принцип «сначала предложенная и адаптивная деятельность, потом – творческая», о котором речь шла в конце предыдущей части статьи, проявляется в данном случае вполне четко.

Другие образовательные практики, возвращающие обучающихся к парадигме исследовательского образования и доступные даже на начальных этапах знакомства с предметом, несмотря на особенности мировосприятия и поведенческие стереотипы того или иного поколения, также частично разработаны и даже успешно внедрены в сфере преподавания философии. И они также не основаны на принципе создания искусственной генеративной среды, а ориентированы на особые техники работы с текстами. Например, В.В. Миронов дает методические рекомендации по организации учебного процесса, препятствующие «синдрому ксерокопирования» и делающие практически невозможным отождествление понятия «знание» с понятием «перенос» [Миронов 2015].

Во-первых, для того, чтобы обучающиеся не воспринимали предлагаемые теории как отвлеченные схемы, В.В. Миронов предлагает привязывать сферу философии к реалиям современной жизни. Привязывать так, чтобы студент в форме обратной связи мог «свое переживание изложить на основе того, что узнал или понял, изучая философию, рассуждая о том, как бы повел себя в этой ситуации Сократ или Платон» [Миронов 2015, 128]. Во многом этот метод перекликается с третьим правилом принципа индивидуальности В.В. Розанова. Однако, будучи перенесенным на современную почву, он оказывается привязанным не просто «к какому-либо смыслу» [Розанов 1899, 85], но к индивидуальному опыту обучающегося и вместе с тем к возможностям разрешения жизненных ситуаций, предложенных в философских текстах. Можно говорить уже не только о постановке задачи, но и о методических рекомендациях, даже об успешных случаях их

применения в работе ряда философских групп и преподавателей. Например, предложенный метод и в целом сходный подход к пониманию образования активно использован на семинарских занятиях по биоэтике у проф. Б.Г. Юдина в 1994–2000 годах, а сегодня частично нашел отражение в работах молодых философов из НИУ ВШЭ и Московского центра исследования сознания при философском факультете МГУ, применяющих для решения этических и аналитических проблем метод кейсов. На уровне школьного образования в упрощенном варианте такая методология представляется еще более необходимой, однако пока широкого распространения она не получила.

Во-вторых, в качестве примера философской работы, которая могла бы быть плодотворной в современных условиях, В.В. Миронов приводит «Введение в философию» А.Л. Доброхотова, а именно его семинары, посвященные Платону и Пармениду. Суть метода А.Л. Доброхотова заключалась в том, что он предоставлял студентам возможность рассуждать свободно, но на основе текста. Студенты, например, «писали эссе, в которых пытались дать интерпретацию, в частности, диалогов Платона» [Миронов 2015, 129]. Преподаватель «вел занятия, внешне занимая отстраненную позицию, не напрямую, а как бы через текст наталкивая... на необходимые выводы» [Миронов 2015, 130]. В зависимости от общей реакции и подготовленности аудитории можно не только подталкивать к необходимым выводам, но и намеренно путать, провоцировать (с опорой на фрагменты читаемого текста, конечно) и т.д. Студентам это интересно, и в итоге они очень активно включаются в работу. Суть данного подхода заключается в том, что опереться на сделанный педагогом вывод в принципе оказывается невозможным, т.к. педагог этот вывод намеренно не передает в распоряжение аудитории. Текст, концепция, ситуация представляются обучающимся как шарада, как детективная история, в которой им предстоит разобраться самостоятельно, хотя и с помощью педагога, подбрасывающего дополнительные детали и являющегося своеобразным проводником по предложенной местности «философского разыскания». Таким образом, преподавание философии (да и иных дисциплин) – это не набор готовых решений, а «неисчерпаемое задание»¹², выполняя которое, уча-

¹² Данное определение и подход к образованию как к «неисчерпаемому заданию» принадлежат С.И. Гессену. Подробнее об этом см.: [Гессен 1996].

щийся, направляемый педагогом, «вопрошает, ищет и исследует» [Гессен 1996], что как нельзя лучше соответствует понятию исследовательского образования и его главным принципам.

Эту методологию в настоящее время активно разрабатывают и используют в педагогической практике отдельные энтузиасты. Среди них можно выделить М.Д. Щелкунова и в целом опыт Казанского федерального университета, в котором «в целях осознанного формирования у студентов умений работать с информацией, навыков анализа, рефлексии, интерпретации и аргументации» [Щелкунов 2021, 102] введена новая учебная дисциплина «Философия: стратегии мышления» с общей проблемной направленностью и использованием в качестве основных методик преподавания методики «перевернутый класс», методики совместного анализа текстов, сократического диалога, решения учебных кейсов, игровых задач и т.д. Применение данного метода дало, как пишет руководитель программы М.Д. Щелкунов, «ощутимый рост интереса к философии у студентов, существенное повышение их семинарской активности, оживление атмосферы учебного процесса» [Щелкунов 2021, 103]¹³. Трансформация традиционных элементов образования и соотношение учебной, проектной, исследовательской деятельности, которая необходима современному образованию, может также осуществляться на базе пересмотра методологии чтения лекций [Роботова 2011], использования классического подхода «невежественного учителя» [Рансьер 2023] или разработанного относительно недавно «эвристического метода» [Король 2023]. Для всех указанных методов является характерным то, что их подход к понятию исследования в области гуманитарных наук связан с понятием текста как особого рода генеративной среды. Это возвращает нас к изначально заявленной проблеме «кризиса текстовой культуры» [Радаев 2023] и необходимости как минимум в гуманитарной сфере строить исследовательское образование на базе классического типа обучения с незначительным привнесением неклассических элементов.

Заключение

Особенности изучения главных проблем современного образования и предлагаемых для их решения методологий нового

¹³ На состоявшихся в апреле 2023 года Мироновских чтениях, выступая с докладом, М.Д. Щелкунов подтвердил успешность применяемой методики и связал ее разработку с концепцией образования В.В. Миронова.

обучения свидетельствуют о невозможности сформировать «мягкие навыки» без предварительного или параллельного, но целенаправленного освоения основного содержательного ядра, т.н. твердых навыков, что является особенно важным для гуманитарных дисциплин, содержательная востребованность которых сегодня вызывает все больше вопросов и замещается востребованностью компетентностной. В случае философии принципиальное разделение навыков на два типа и понимание «приобщения к философии» [Розин 2019] как обучения соответствующим «мягким навыкам» представляются неверными и приводят как к существенным проблемам в сфере образования, так и к искажению сути философии.

Возможности и механизмы раннего вовлечения школьников в исследовательскую деятельность, отраженные в работах А.О. Карпова [Карпов 2018а; Карпов 2022], демонстрируют, что создание генеративной учебной среды [Карпов 2018б] успешно справляется с поставленной задачей развития творческого мышления и формирования исследовательского поведения в случае естественно-научных и инженерных специальностей, хотя и не вполне решает указанные в начале настоящей статьи проблемы, которые характерны для современного образования. Однако для гуманитарных специальностей создание подобной среды представляется проблематичным и отчасти излишним ввиду существенной для этих дисциплин опоры на текст, который может быть рассмотрен в качестве естественной генеративной среды.

Попытки моделировать решение теоретических проблем без ориентира на практическую применимость, без выполнения *реальных задач*, имеющих выход на жизненно-бытовой и социокультурный уровень, предпринятые в игровом подходе к образованию, приводят к смещению ценностных установок и в целом не приближаются к идеалу исследовательского образования, а скорее, удаляются от него ввиду девальвации понятия истины в игровом процессе. Попытка переосмысления философии как «практической дисциплины» с акцентом на ее способности формировать «мягкие навыки» приводит к трансформации сути философии, в которой пропадает важнейший для нее аксиологический аспект. Поэтому неверно сводить «пользу» философии к пользе «мягких навыков», как и неверным видится в отношении философии деление на «мягкие» и «твердые» навыки. Безусловно, «мягкие навыки» философия формирует и, возможно, иногда де-

дает это лучше остальных дисциплин. Но не в этом заключаются ее смысл и цель.

Это относится также к философии и исследованию. В начале статьи, при постановке проблемы выработки таких образовательных стратегий, которые способствовали бы повышению учебной мотивации, развитию исследовательской деятельности, становлению обучающегося как целостной личности, для которой характерны свобода мысли и личная ответственность, могло сложиться впечатление, что философия выступает как инструмент исследовательского образования и что исследование в равной мере является центральной составляющей в обеих сферах – сфере собственно научной, к которой тяготеет исследовательское образование, и философской. Это представляется не вполне верным. Исследование, как и критическое мышление – лишь часть философии. Основной вопрос философии – вопрос не эпистемологический, а аксиологический. Она предполагает не просто изучение некоторого объекта, но обязательное отнесение к этому объекту, выстраивание собственной позиции по отношению к нему, общей оптики, через которую человек отныне (после знакомства с некоторой философией) сможет принять себя, других и мир в целом.

Для философии важен вопрос об антроподичее, и в философском понимании истины, бытия и прочих, казалось бы, отвлеченных понятий, виден ответ отношения к ним как к личному вызову, к «всегда моему бытию» (по М. Хайдеггеру), к понятию как «тема моей жизни» (по Н. Бердяеву) и одновременно как «миф моей жизни» (по Я. Голосовкеру). В частности, поэтому методология, которая предполагает принципиально релятивистскую и безличную позицию по отношению к истине, противоречит философии как методу постижения себя.

Очень точно писал об этом М. Хайдеггер. Сетуя в переписке с К. Ясперсом на то, что, поскольку «сегодня в философии все поставлено на голову, спрашивать философа о его принципиальной позиции считается “некорректным”, остается лишь вдосталь критиковать второстепенные вещи» [Хайдеггер, Ясперс 1990, 75], он замечал, что в результате такого подхода «имеешь, конечно, прекрасный учебный процесс и каждый семестр дурачишь несколько десятков человек одним только безразличием, с каким сам относишься к принципам и взаимосвязям собственных научных выводов» [Хайдеггер, Ясперс 1990, 75], но, по сути, не занимаешься ни образованием, ни философией. Поскольку центральный

философский вопрос – это не вопрос о том, как убедительно доказать то или это (вопрос риторики), и даже не вопрос о том, что в действительности представляет собой то или это (вопрос науки), а о том, как следует жить и относиться к тому или этому, если оно является таким, как нам представляется. Или еще более радикально: вопрос о том, «стоит ли жизнь того, чтобы быть прожитой» (по А. Камю). Поэтому философия остается востребованной различными людьми в различные исторические периоды и является в данном контексте вневременной.

Тем самым философия выступает для исследования в первую очередь не как метод, но как основание и фон, который позволяет лучше понять в первую очередь аксиологические аспекты полученных результатов исследования и радикальность вносимых им в старую онтологию изменений с точки зрения трансцендентальной составляющей, без которой исследование как вид постижения человеком не только изучаемого объекта, но и себя самого, не может состояться.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Богуславский и др. 2020 – *Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Милованов К.Ю., Овчинников А.В.* Культурно-исторические основы развития отечественного образования и педагогики второй половины XX – начала XXI вв. // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 93–105.

Богоявленская 2020 – *Богоявленская Д.Б.* О природе исследовательской деятельности // Исследователь/Researcher. 2020. № 4. С. 29–39.

Богоявленская 2021 – *Богоявленская Д.Б.* Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 82–89.

Болотов, Сериков 2003 – *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

Бондарева и др. 2021 – *Бондарева Л.В., Потемкина Т.В., Саулембекова Г.С.* Влияние «мягких» навыков на готовность к самостоятельному трудоустройству: опыт самооценки будущих инженеров // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 12. С. 59–74.

Гасилин 2012 – *Гасилин А.В.* Философский диспут и его роль в средневековом образовании // Гуманитарий в роли педагога: по материалам студенческой практики студентов РГГУ. Вып. II. – М.: РГГУ, 2012. С. 49–55.

Гессен 1995 – *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.

Гессен 1996 – *Гессен С.И.* Мирозозрение и образование // Педагогика российского зарубежья: хрестоматия / сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. – М.: Институт практической психологии, 1996. С. 101–120.

Дельбанко 2015 – *Дельбанко Э.* Колледж. Каким он был, стал и должен быть / пер. с англ. И. Кушнаревой. – М.: ИД Высшей школы экономики, 2015.

Ильин 1993 – *Ильин И.А.* Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993.

Кант 1999 – *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения. СПб.: Наука, 1999

Карпов 2018а – *Карпов А.О.* Два типа раннего вовлечения школьников в научно-исследовательскую деятельность // Педагогика. 2018. № 5. С. 52–61.

Карпов 2018б – *Карпов А.О.* Генеративная учебная среда: конструкционная и креативная модели // Педагогика. 2018. № 9. С. 3–12.

Карпов 2021 – *Карпов А.О.* Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход // Вопросы философии. 2021. № 1. С. 5–16.

Карпов 2022 – *Карпов А.О.* Фундаментальные модели образования будущего // Вопросы философии. 2022. № 1. С. 54–64.

Карпов 2023 – *Карпов А.О.* Пролегомены исследовательского образования // Вопросы философии. 2023. № 1. С. 40–51.

Козолупенко 2023 – *Козолупенко Д.П.* Инверсия основных тенденций цифровизации в образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 115–129.

Король 2020 – *Король А.Д.* Эвристическое обучение на основе вопрошания и молчания ученика: от методологии к практике. – СПб.: Лань, 2023.

Король, Воротницкий 2022 – *Король А.Д., Воротницкий Ю.И.* Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 48–61.

Марков 2022 – *Марков В.Н.* О пользе сомнения в современном образовании // Известия Российской академии образования. 2022. № 3. С. 29–33.

Мерло-Понти 1999 – *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия / пер. с фр. под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. – СПб.: Ювента; Наука, 1999.

Миронов 2015 – *Миронов В.В.* Философия – вневременное смысловое пространство, внутри которого идет диалог между философами // *Миронов В.В.* Единство разнообразия. Разнообразие единства. – М.: Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2015. С. 117–147.

Радаев 2023 – *Радаев В.В.* Преподавание в кризисе. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2023.

Разуваева 2012 – *Разуваева Т.А.* Компетентностная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем реализации // Известия ПГПУ имени В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 986–989.

Рансьер 2023 – *Рансьер Ж.* Невежественный учитель / пер. с фр. В. Лапицкого. – М.: Музей современного искусства «Гараж», 2023.

Роботова 2011 – *Роботова А.С.* Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 127–133.

Розанов 1899 – *Розанов В.В.* Три главные принципа образования // *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. – СПб: Изд. П.Перцова., 1899. С. 83–93.

Розин 2019 – *Розин В.М.* Приобщение к философии: новый педагогический опыт (Основные недостатки современного обучения философии и идеи альтернативного философского образования). – М.: URSS, 2019.

Серл 2002 – *Серл Дж.* Открывая сознание заново. – М.: Идея-Пресс, 2002.

Хайдеггер, Ясперс 1990 – *Хайдеггер М., Ясперс К.* Переписка 1920–1963 / пер. с нем. И. Михайлова под ред. Н. Федоровой – М.: Ad Marginem, 1990.

Хайдеггер 1997 – *Хайдеггер М.* Бытие и время / пер. с нем. В.В. Библихина. – М.: Ad Marginem, 1997.

Щелкунов 2021 – *Щелкунов М.Д.* Вузовская философия: требует-ся перезагрузка // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 99–107.

Эко 2003 – *Эко У.* Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки: учеб.-метод. пособие / пер. с итал. Е. Костюкович. – М.: Университет, 2003.

Handford et al. 2019 – *Handford M., Van Maele J., Matous P., Maemura Y.* Which “Culture”? A Critical Analysis of Intercultural Communication in Engineering Education // Journal of Engineering Education. 2019. Vol. 108. No. 2. P. 161–177.

Sankar 2021 – *Sankar C.* Competencies Required of Engineering Students Conducting International Projects // International Journal of Project Management and Productivity Assessment (IJPMPA). 2021. Vol. 9. No. 2. P. 1–16.

Wagner 2012 – *Wagner T.* Creating Innovators. The Making of Young People Who Will Change the World. – New York: Scribner, 2012.

REFERENCES

Bogoyavlenskaya D.B. (2020) On the Nature of Research Activities. *Issledovatel'/Researcher*. No. 4, pp. 29–39 (in Russian).

Bogoyavlenskaya D.B. (2021) The Mechanism of Creativity: Why We Discover Something New. *Voprosy filosofii*. No. 9, pp. 82–89 (in Russian).

Boguslavsky M.V., Boguslavskaya T.N., Milovanov K.Yu., & Ovchinnikov A.V. (2020) Cultural and Historical Foundations of the Development of Russian Education and Pedagogy in the Second Half of the 20th and Early 21st Centuries. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. No. 3, pp. 93–105 (in Russian).

Bolotov V.A. & Serikov V.V. (2003) Competency Model: From Idea to Educational Program. *Pedagogika*. No. 10, pp. 8–14 (in Russian).

Bondareva L.V., Potemkina T.V., & Saulembekova G.S. (2021) The Impact of “Soft” Skills on Readiness for Independent Employment: The Experience of Self-Assessment of Future Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 30, no. 12, pp. 59–74 (in Russian).

Delbanco A. (2015) *College: What It Was, Is, and Should Be* (I. Kushnareva, Trans.). Moscow: HSE Publishing House (Russian translation).

Eco U. (2003) *How to Write a Thesis* (E. Kostyukovich, Trans.). Moscow: Universitet (Russian translation).

Gasilin A.V. (2012) Philosophical Dispute and Its Role in Medieval Education. In: *A Humanist in the Role of a Teacher: Based on Materials of Student Practice of RSUH Students* (Vol. 2, pp. 49–55). Moscow: Russian State University for the Humanities (in Russian).

Handford M., Van Maele J., Matous P., & Maemura Y. (2019) Which “Culture”? A Critical Analysis of Intercultural Communication in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*. Vol. 108, no. 2, pp. 161–177.

Heidegger M. (1997) *Being and Time* (V.V. Bibikhin, Trans.). Moscow: Ad Marginem (Russian translation).

Heidegger M. & Jaspers K. (1990) *Correspondence 1920–1963* (I. Mikhailov, Trans.; N. Fedorova, Ed.). Moscow: Ad Marginem (Russian translation).

Hessen S.I. (1995) *Foundations of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy*. Moscow: Shkola-Press (in Russian).

Hessen S.I. (1996) Worldview and Education. In: Osovsky E.G. & Osovsky O.E. (Eds.) *Pedagogy of Russian Emigration: A Reader* (pp. 101–120). Moscow: Institute of Practical Psychology (in Russian).

Ilyin I.A. (1993) *The Path to Evidence*. Moscow: Respublika (in Russian).

Kant I. (1999) *Anthropology from a Pragmatic Point of View*. Saint Petersburg: Nauka (Russian translation).

Karpov A.O. (2018a) Two Types of Early Engagement of Schoolchildren in Scientific Activity. *Pedagogika*. No. 5, pp. 52–61 (in Russian).

Karpov A.O. (2018b) Generative Learning Environment: Constructional and Creative Models. *Pedagogika*. No. 9, pp. 3–12 (in Russian).

Karpov A.O. (2021) Education of the Future: Reproductive-Productive Transition. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 5–16 (in Russian).

Karpov A.O. (2022) Fundamental Models of Future Education. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 54–64 (in Russian).

Karpov A.O. (2023) Prolegomena of Research Education. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 40–51 (in Russian).

Korol A.D. (2023) *Heuristic Learning Based on Student Questioning and Silence: From Methodology to Practice*. Saint Petersburg: Lan' (in Russian).

Korol A.D. & Vorotnitsky Yu.I. (2022) Digital Transformation of Education and the Challenges of the 21st Century. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 31, no. 6, pp. 48–61 (in Russian).

Kozolupenko D.P. (2023) Inversion of the Main Trends of Digitalization in the Educational Space. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 31, no. 12, pp. 115–129 (in Russian).

Markov V.N. (2022) On the Benefits of Doubt in Modern Education. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*. No. 3, pp. 29–33 (in Russian).

Merleau-Ponty M. (1999) *Phenomenology of Perception* (I.S. Vdovina & S.L. Fokin, Trans.). Saint Petersburg: Juventa; Nauka (Russian translation).

Mironov V.V. (2015) Philosophy – A Timeless Semantic Space within Which a Dialogue between Philosophers Takes Place. In: Mironov V.V. *The Unity of Diversity. The Diversity of Unity* (pp. 117–147). Moscow: Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (in Russian).

Radaev V.V. (2023) *Teaching in Crisis*. Moscow: HSE Publishing House (in Russian).

Rancière J. (2023) *The Ignorant Schoolmaster* (V. Lapitsky, Trans.). Moscow: Garage Museum of Contemporary Art (Russian translation).

Razuvaeva T.A. (2012) Competence Model of Education: A Brief Analysis of Key Concepts and Implementation Problems. *Izvestiya PSPU named after V.G. Belinsky*. No. 28, pp. 986–989 (in Russian).

Robotova A.S. (2011) University Lecture: Past, Present, Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. No. 4, pp. 127–133 (in Russian).

Roazanov V.V. (1899) Three Main Principles of Education. In: Roazanov V.V. *The Twilight of Enlightenment* (pp. 83–93). Saint Petersburg: P. Pertsov Publishing House (in Russian).

Rozin V.M. (2019) *Introduction to Philosophy: A New Pedagogical Experience (The Main Shortcomings of Modern Teaching of Philosophy and Ideas of Alternative Philosophical Education)*. Moscow: URSS (in Russian).

Sankar C. (2021) Competencies Required of Engineering Students Conducting International Projects. *International Journal of Project Management and Productivity Assessment (IJPMPA)*. Vol. 9, no. 2, pp. 1–16.

Searle J. (2002) *The Rediscovery of the Mind*. Moscow: Ideya-Press (Russian translation).

Shchelkunov M.D. (2021) University Philosophy: A Reboot is Required. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 30, no. 10, pp. 99–107 (in Russian).

Wagner T. (2012) *Creating Innovators. The Making of Young People Who Will Change the World*. New York: Scribner.