

ІЗ ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ У СВІТЛІ СУТНОСТІ ТА СПЕЦИФІКИ РЕЙТИНГОВОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ

Необхідність осмислення глобальних проблем сучасності, підвищення відповідальності кожного спеціаліста за наслідки своєї діяльності, підвищують роль і значення філософських знань. Філософська освіта, рівень філософської культури особистості стає також осереддя пошуку шляхів гармонізації розвитку молодого спеціаліста, людини. Отже, формування філософської культури особистості, кожного спеціаліста стає важливим завданням освітянсько-виховного процесу, а сама надбана філософська культура – важливою гуманістичною цінністю.

Філософська культура спеціаліста за своїм змістом сутністю та функціональністю, як відомо, виявляється, головним чином, у світоглядних та методологічних установах. В світоглядному плані філософська культура передбачає наявність у спеціаліста зрілого світовідношення, завдяки якому особистість спроможна адекватно підходити до визначення свого місця у світі, до сучасності та перспектив власної життєдіяльності, перспектив розвитку науки, освіти, суспільства. Вона виступає фактором, що допомагає особистості формувати нову картину світу. В методологічному плані – філософська культура передбачає вміння студента та майбутнього спеціаліста визначатися з власне філософськими, тобто духовно-ціннісними питаннями та конкретно-науковими, вміння бачити їх відмінність, взаємодію та взаємозв'язок. Вона є засобом формування модальності мислення при співвіднесеності філософського та конкретно-наукового знання. Адже зрозуміло, що філософська культура формується не заради самої філософії, а заради наявності такої у майбутнього спеціаліста.

Звідси випливає, що філософська культура потребує, перш за все, наявності глибоких філософських знань про світ, суспільство, людину, які і складуть духовне підґрунтя саморозвитку та

самовдосконалення студента і майбутнього спеціаліста. Ну і нарешті, філософська культура передбачає наявність відповідної культури мислення, певної його модальності.

Варто з цього приводу згадати Гегеля, який у розвитку здібності мислення вбачав головний зміст культури як такої. А Сент-Екзюпері підкреслював, що культура мислення – це не набір зазубрених формул. Середній учень ліцею, підкреслював він, знає про природу та її закони більше ніж Паскаль та Декарт. Однак, питання полягає в тому, чи зможе він мислити як вони.

Що ж мається на увазі під культурою мислення, якій так багато уваги приділяють викладачі філософських дисциплін та сама філософія? Культура мислення передбачає єдність, принаймні, трьох аспектів діяльності суб'єкта мислення і навчання: логічного, психологічного та гносеологічного. Логічний у свою чергу передбачає дотримання формально-логічних правил та принципів мислення, внутрішньої несуперечливості суджень, доведень та обґрунтувань власної думки. Психологічний – передбачає зв'язок пізнавальних потреб і мети суб'єкта мислення з суспільно значимою цінністю науки і освіти, що і мотивує його наміри самовдосконалення власного модусу мислення. І нарешті, гносеологічний аспект – передбачає здатність суб'єкта пізнання і навчання долати свої умоглядні уявлення та ідеї, досягати рівня об'єктивно істинного знання.

Таким чином у такій культурі мислення є місце як теоретичній так і спеціально науковій та практичній зрілості і суб'єкта навчання, і майбутнього спеціаліста, і одночасно, більшості функцій навчально-пізнавальної діяльності.

Складність і специфіка вивчення та викладання філософських дисциплін полягає саме у тому, що ними передбачається дещо відмінне мислення суб'єктів філософського пізнання у порівнянні з модальністю мислення, що притаманна останнім у процесі вивчення інших дисциплін. У чому ж полягає ця суттєва відмінність? По-перше, у специфіці самого філософського знання та мови. Окрім того, що воно викладене у філософських творах, підручниках у доволі специфічній термінології, не прийнявши яку неможливо дістатися змісту філософського знання, воно ще й не є однозначним у онтологічній, ціннісній та просторово-часовій модальностях, як те має місце у нефілософському знанні. Тобто, філософське мислення передбачає надбання знання одразу у декількох модальностях: знання про актуальне суще, знання про суще як таке, знання про те, що повинне бути у модусі „належного”, як обов'язково-імперативного, та нарешті знання про те, що могло б бути за певних обставин як

можливе. Отже, завданням викладача філософії стає допомогти студенту надбати вміння формулювати такі загальні висловлювання які зорієнтують його на певне відношення до дійсності, необхідності, можливості, що відповідає трьом мовним реченням, або модусам: „Є”; „Повинне БУТИ”; „БУЛО Б...якби”.

Найчастіше ж нашим студентам та аспірантам, як переконую досвід, притаманне мислення у полі одного наявного „Є”. Зв’язок з бажаним, належним, перспективним та причинним, одночасно відображеним у філософському знанні - речі мало досяжні для багатьох із них. А між іншим, саме модус імперативної обов’язковості у процесі навчання вносить момент власного захоплюючого пошуку, момент задоволення сподівання на власне відкриття, момент здивування від існування відомого факту як невідомого. Така модусність мислення вважається філософами та психологами найбільш сприятливою для саморозвитку особистості, її здатності не лише приєднуватися до тієї, або іншої ідеї, викладеної у навчальних підручниках, а й, зважаючи на її зміст, ствердитися, переконатися, або заперечити її істинність.

Модальність „можливого” і „належного” у процесі філософського пізнання виступають формою зв’язку між знанням про те, що є, та знанням про те, що має бути і можливе. Якщо ж студент сприймає філософське знання лише у модальності „Є”, то тим самим це знання зводиться лише до науки про актуальне суще, а не суще як таке. Якщо ж знання сприймається лише у модусі належного як необхідного, того, що повинно бути, то не виключено, що студент занурюється у таке світовідношення як чиста ідеалізація та ілюзорність. Модус „можливого” якраз і дозволяє, певним чином, зняти ілюзорність свідомості та на підставі принципів „Якби” та „Якщо б” виявити передумови можливої дійсності, як мисленневого конструювання нових картин світу, нових перспектив власного саморозвитку. Знання можливостей, підкреслював Е. Гуссерль, то велика істина і цінність, а Б. Рассел звертав увагу на те, що можливе збагачує нашу інтелектуальну уяву про можливе як дійсне, що у повній мірі можна віднести і до можливостей навчально-пізнавальної роботи студентів та керівництва нею викладачем. Саме така, а не інша модуляція філософського мислення і пізнання забезпечує студенту і майбутньому спеціалісту відповідь на питання: що є світ перед обличчям людини тут-і-тепер, та якою повинна бути людина перед обличчям світу.

Отже, цінність філософського пізнання і знання не лише у вільноінформативній значущості, а й у методологічній та

методичній потребі та змозі розгорнути і поглибити формування більш зрілої модальності мислення студента і майбутнього спеціаліста, звільнивши його від тиранії еkleктизму, звичної школярської схильності розцінювати будь-яке знання як готовий однозначний рецепт на всі випадки життя, схильності до бездумного заучування та зачитування загальних фраз та положень філософії.

Звичайно, становлення певної модальності філософської та мисленневої культури не виключає будь-яких методів та форм навчально-пізнавальної роботи, однак вище викладена модальність – то творче мислення і пізнання, засноване на використанні активних методів навчання та виховання студентів, майбутніх спеціалістів, які і повинні стати пріоритетними при вивченні філософії. Серед багатьох відомих активних форм та методів навчання, виходячи з досвіду роботи, мені здається перспективною формою є рейтингова система діяльності і студента, і викладача. Вона є доцільною за декількома міркуваннями у першу чергу відносно студента: 1) стимулює активність навчально-пізнавальної роботи студентів; 2) вносить дух конкурентності та змагання у навчальний процес; 3) дозволяє студенту у відповідності до своїх індивідуальних здібностей та суб'єктивних особливостей здійснити вибір варіантів та форм опанування предмета; 4) надає можливість дістати екзаменаційну оцінку будь-якого рівня автоматично у відповідності до балового рейтингу, який, до речі, демократично пропонується та приймається самими студентами; 5) забезпечує студенту декілька шансів на остаточну оцінку знань з предмета і т. ін. У свою чергу, викладачеві ця система дає можливість більш об'єктивно і систематично вести контроль за роботою та станом знань студентів. Крім того, рейтингова система дає можливість викладачеві мати більш тісні контакти зі студентами, знати їх індивідуальні особливості та використовувати різні методи стимулювання та заохочення студентів до вивчення філософії. Останнє підвищує навчально-виховний потенціал філософії.

З суттю та особливостями рейтингової системи навчання з філософії студентські групи знайомляться з перших днів занять, до яких відносяться: 1) знайомство з навчальним планом з курсу філософії та розкладом занять і консультацій; 2) інформація про забезпечення предмета навчально-методичною, основною та довідниково-додатковою літературою; 3) знайомство з технологією рейтингового методу навчання, з такими його складовими: а) визначення максимальної кількості балів за вивчасний предмет, б) розріз обов'язкових та вільно обраних модусів видів роботи (їх пропонується більше 10, кожен з яких передбачає також певну

кількість балів. Це і виступ на семінарі, експрес-завдання, коротке реферативне повідомлення, аналіз творів класичної філософії, опонування доповідей і виступів на семінарах, постановка проблемних питань виступаючим, огляд періодики з обговорюваної на семінарі проблеми, філософська розминка перед розглядом питань семінару та питань з майбутньої спеціальності і зв'язку філософії з життям, поняттєвий диктант, ведення філософського словничка, самостійне складання конспектів з тем, що не вивчаються аудиторно, написання ґрунтовних рефератів та ін.), та 3) рейтингова система оцінювання і контролю знань студентів. Вона передбачає вимір повного курсу з філософії у балах, що сягає за робочою програмою та навчальним планом 108 годин, який, за звичай, для зручності розрахунків, приймається за 100 балів. Із них – 34 бали відводиться на оцінювання конспективного відпрацювання студентами 17 тем, що не виносяться на аудиторні заняття. Кожна така тема оцінюється від 1 до 2-ох балів, оскільки тут переважає репродуктивна робота студентів. 66 балів відводиться на самостійну семінарську роботу з різноманітним форм і видів участі в ньому студентської групи. Вказані 66 балів студент може набрати двома варіантами-моделями: 1) відпрацюванням 18 тем семінарських занять за робочою програмою, кожна з яких може бути оцінена 4-ма балами; або 2) відпрацюванням не менше 50% (тобто 9-ти тем) за власним вибором студентом таких видів роботи, які оцінюються балом, вище ніж 4. До таких видів роботи ми разом зі студентами відносимо аналітичну роботу з філософською класикою, виступ на семінарі з ґрунтовною доповіддю з запланованих питань. У цьому разі оцінка знань і вмін студента може сягати до 10 балів. Рідко, але, з досвіду роботи, трапляється і таке. Інші види роботи, які називалися вище, оцінюються від 1 до 2-3-ох балів. Останнє викликає зацікавленість студента у набранні протягом семестру, року відповідної кількості балів, що і забезпечує його правом допуску до складання екзамену (50 балів від 100); правом на задовільну оцінку-автомат (65-75 балів від 100); хорошу оцінку-автомат (75-85 балів від 100); відмінну оцінку-автомат (від 85 балів і вище) за умови, що студенти не мають пропусків занять з предмета. З досвіду роботи третього семестру 2003-2004 н.р., набрати таку кількість балів - абсолютна реальність. Причому, за обліком балів пильнує не лише викладач, а й студент. Найбільш проблемною групою студентів за таких обставин стають студенти, які не набирають 50 балів від 100, що позбавляє їх права допуску до складання екзамену, оскільки у відповідності до положення про навчально-пізнавальний процес у вищій школі, вони не відпрацювали даний курс. За звичай, до таких

студентів відносяться ті, що мають велику кількість пропусків занять. Набрана кількість балів студентом протягом семестру дозволяє викладачеві більш адекватно оцінити роботу студента та розвиток його культури мислення, позбавитись елементу випадковості та суб'єктивізму. Більше того, якщо студент дістав автоматом задовільну оцінку, а має бажання випробувати себе на більш високу, йому надається така можливість на екзамені. Екзамен проводиться письмово. При цьому, студенту, який вважає, що він краще розкриє питання усно, ніж письмово надається право вибору форми відповіді на екзамені.

На мій погляд втілення рейтингової системи у досвід викладання філософських дисциплін сприяє демократизації навчально-виховного процесу і навіть може бути ПРОЛОГОМ до безсесійного навчання та контролю знань студентів. Так наприклад на потоці другого курсу серед студентів - істориків (2002р.) відмінних автоматів було 8, автоматів - добре - 4, автоматів - задовільно - 11. Це фактично ціла група. Якби підбір студентів у групах був дещо якісніший, то тим більше можна було б вести розмову про безсесійний контроль знань та вмінь студентів. Є, на жаль, й інші приклади, коли від рейтингового методу приходиться відмовлятися, оскільки підбір студентів у академічних групах такий, що в них абсолютно відсутні лідери та відповідальна налаштованість на навчання.

Однак філософія, будучи суто теоретичним курсом містить у собі внутрішній протест проти надмірної її формалізації, а значить потребує і у процесі вивчення постійності дискурсу студентів та викладача, у якому б хоч мінімально відбивалося б реальне, необхідно-належне (ідеальне) та можливе, найменш вірогідне як найбільш достовірне, найбільш актуальне та водночас загадкове і незвичне у порівнянні з традиційним. Таку можливість і студенту, і викладачеві забезпечує звернення до творів філософської класики. Саме така модель навчально-пізнавальної роботи на семінарах і в самостійній роботі студентів з філософії, знайомить їх на ділі з поняттями інакомислія та іномислія, як ще двома модусами культури мислення. Перше, як відомо, означає наявність протилежних поглядів, що не є відповідними, так званому узаконеному погляду та парадигмам мислення, друге - означатиме протиставлення мислення самому собі, тобто, коли мислення на кожному наступному кроці, знищує свої неповні висновки та судження, сприяючи тим самим розвитку мислення, а значить і розвитку світоглядної та методологічної культури особистості студента та майбутнього спеціаліста. Тому-то так багато уваги приділяється саме вивченню філософської класики,

оскільки студент при вивченні творів філософів може вчитися заперечувати, або аргументовано прислужуватися до їх думки та позиції, скасовувати свої попередні незрілі судження, відкривати самому собі нові горизонти власного мислення і пізнання, горизонти нових думок та переконань. На жаль, саме тут викладач зустрічається чи не з найбільшими труднощами як формально-організаційного, (недостатня забезпеченість творами класичної літератури, неоптимізовані, на наш погляд, навчальні плани з філософії та ін.), психологічного так і гносеологічного плану.

Філософське мислення, це не стільки констатація думки, скільки мислення, яке не вимагає ні незгоди з ним, ні однозначної згоди, а припускає і те, і інше, поширюючи тим самим континуум свідомості, думки, знань. Наш же студент скоріше призвичасний саме до однозначної констатації думки, що і засвідчує його невміння відрізнити філософське знання від конкретно-наукового та певну пізнавальну розгубленість при вивченні філософських дисциплін: і те вірно, і інше вірно, а що ж є істинним та найвірнішим? Філософське знання плюралістичне, в цьому його особливість та специфіка. І, опираючись на цю особливість, студент за допомогою філософських класиків робить свій аргументований власний світоглядний вибір, пропонує ту або іншу відповідь. Якщо ж не вдається це зробити одному студенту, викладач звертається до студентської аудиторії і виникає проблемна ситуація, яку створив не викладач, а студент, активність якого доповнюється активністю групи, що втягується у розмову. Для більшого заохочення до вивчення філософської класики при розподілі кількості балів за видами роботи, підкреслюється, що аналітична робота з філософською класикою оцінюється найвищими балами. Однак на жаль, на другому курсі студент не призвичасний ще працювати з першоджерелами і схильний скоріше до опанування коментаторської та інтерпретативної літератури та текстів підручників.

Рейтингова форма роботи зі студентами може мати плідні результати у наслідок використання і таких навчально-пізнавальних моделей як „дискусії з проблем майбутньої спеціальності” та „зв'язок філософії з життям”. Студентам можна інколи запропонувати висунути декілька конкуруючих ідей перед початком семінарського заняття, для філософської розминки з цих питань. Після чого їх колективне міні- обговорення обов'язково підведе студентську аудиторію до осмислення філософських проблем спеціальності, фаху.

Не просто велику, а величезну роль у роботі за рейтинговою системою відіграють консультації та позааудиторна робота зі студентами.

Однак, окрім оптимізму та перспектив рейтингової системи роботи зі студентами у процесі вивчення філософії, немало і того, що не сприяє її втіленню при вивченні філософських дисциплін. Про дещо вже йшлося вище, а останнім хочу підкреслити, що така модальність роботи потребує значно меншого учбового навантаження на одного викладача, значно більшої кількості годин на вивчення філософських дисциплін та більш оптимальних навчальних планів, значно кращого рівня загальноосвітньої підготовки абітурієнта та першокурсника, введення у розклад днів самостійної роботи, оскільки з філософії на самостійне опрацювання із 108 годин виноситься 47, та врахування такого виду роботи викладачеві не як допоміжної, а як основного навчального навантаження і ін. Однак всі його „про” і „контра” вирішуються все-таки в студентській аудиторії, в напруженій роботі викладача і студента.

Перший модус, або щабель формування культури мислення я відношу до завдань сім'ї та загальноосвітньої школи. Однак, досвід переконує, що те мислення подекуди еkleктичне, софістичне, догматично-репродуктивне, у кращому випадку. Формування нової модальності мислення та філософської культури – це, на мій погляд, завдання вищої школи взагалі і викладання в ній філософських дисциплін, зокрема.

Література:

1. *Кочергин А.Н.* Теоретические и методические вопросы формирования философской культуры. Изд-во МГУ, 1989.
2. Мышление: процесс, деятельность, общение. Изд-во «Наука». -М, 1982.
3. Методика преподавания философии: проблемы перестройки: Методическое пособие / В.С.Барулин, Н.Ф.Бучило, В.Т.Ефимов и др. - М.: Высш. шк., 1991.
4. *Мартышов М.И. и др.* Философия: задачи и упражнения: Учеб.-метод. пособие для студентов вузов. Под ред. В.Н.Шкурко. - Мн.: ТетраСистемс, 2000.
5. Пути реализации воспитательного потенциала вуза: методология, методика, опыт. - Х.: Выща шк. Изд-во при ХГУ, 1988.

Анотація

В матеріалі статті йдеться про досвід втілення сучасних технологій у навчально-виховний процес вищої школи. Пріоритетною формою останнього при вивченні філософських дисциплін автор вважає рейтингову діяльність викладача і студента, яка має певні переваги у порівнянні з традиційними формами організації і здійснення навчального процесу при формуванні філософської культури студента і майбутнього спеціаліста.

Аннотація

Статья освещает индивидуальный авторский опыт осуществления работы преподавателя со студентами при изучении философии по рейтинговому методу, как одной из современных учебных технологий, имеющих определённые приоритеты по сравнению с традиционными формами формирования философской культуры студента и будущего специалиста.