

УДК 37:1

DOI 10.25688/2078-9238.2020.36.4.07

А.М. Конопкин

Философия в педагогическом университете: повседневность и перспективы

Статья посвящена актуальным вопросам преподавания философии в современных вузах. Проанализирована трансформация образов преподавателя и студента, выделена специфика педагогических вузов. Автор доказывает, что немотивированность студентов пагубно действует на образовательный процесс и отношения, а будущее философии в вузе туманно из-за ее несоответствия реалиям потребительского общества и образу мышления чиновников. Показано, что существенными препятствиями для улучшения качества высшего образования являются сильный рост преподавательской нагрузки (в том числе внеаудиторных форм работы), увеличение количества студентов в расчете на преподавателя, плагиат, низкий престиж и плохая оплата педагогического труда. Автор проводит параллели между вымыванием из образования философского и в целом гуманитарного компонента, воспитывающего критическое мышление, и усилением общесоциального застоя и консерватизма, связанных с некритическим, мифологическим мышлением, верой в авторитеты, апелляциями к прошлому и стремлением избежать общественных перемен.

Ключевые слова: современное образование; преподавание в вузе; преподавание философии; гуманитарное образование.

Философия давно присутствует в российской университетской традиции, сохраняясь в ней даже после запрета преподавания в XIX в., в идеологизированной форме после событий 1917 г. Осмысление роли философии особенно широко шло в 1990-е гг., после преодоления идеологизации советских времен и становления философии в нынешнем виде. Современность не только ставит новые вопросы о роли философии в обществе и образовании, но и позволяет продолжить обсуждение вечных вопросов в контексте эволюции самого российского общества и студенчества. Российское образование переживает период реформ, и судьба философии часто теряется в общей массе проблем — размывания ответственности и компетентности в образовании, дезориентации в области целей и задач. Тем не менее хотелось бы осветить положение провинциальной вузовской философии, начиная не с глобальных рассуждений о мировом кризисе, Болонском процессе и т. д., а с преподавательской обыденности, которая настолько очевидна для участников, что о ней часто и не задумываются.

Разговор об образовательной повседневности немыслим без вопросов об участниках образовательных отношений: кто обучает, кого обучает,

как и в каком количестве? Начнем с количества. Общественность иногда полагает, что при сокращении рождаемости вроде бы студентов меньше. Поэтому образование в России должно становиться лучше — педагоги могут уделить наконец-то время каждому. Однако на практике происходит постоянное увеличение количества студентов (в расчете на преподавателя), которых приходится обучать. Так, обычной стала ситуация, когда не только на лекции, но и на семинаре объединяются сразу несколько групп (автору приходилось сталкиваться уже с четырьмя группами на одном семинаре, более 40 человек). В итоге нагрузка преподавателя выросла в 2 раза (с 400–500 часов в 1980–1990-е гг. до нынешних 900 часов) не только количественно, но и качественно — за те же 900 часов нужно обучить гораздо больше студентов. Лекции могут проходить уже не только с потоком студентов одного факультета, но и с участием студентов других факультетов. Можно ли здесь говорить об адаптации к уровню обученности учащихся, специфике каждого факультета?

Задавая вопрос: «Кого мы обучаем?», можно сказать, что во многих, в том числе педагогических, вузах явно сформировался типаж маломотивированного студента. Многие вчерашние школьники говорят, что без диплома найти работу практически невозможно, и дело дошло до того, что даже на вакансию продавца в салоне сотовой связи тоже стали спрашивать диплом! В этой ситуации, используя принцип наименьшего сопротивления, абитуриент ищет бесплатное или недорогое образование ради самого факта его наличия. Немотивированность студента во многом обесценивает другие факторы, вроде среднего приемного балла по единому государственному экзамену, формы вступительных испытаний, качества преподавательского состава и т. д.

Было бы глубоким заблуждением считать немотивированность неизбежным следствием якобы неперспективного педагогического образования. Вспоминается встреча с делегацией из японского университета Цукубы, на которой выяснилось, что педагогические специальности сейчас в Японии одни из самых востребованных и конкурентных ввиду хороших зарплат в школах. Чтобы стать учителем в Японии, недостаточно получить диплом, нужно еще пройти отбор от департамента образования в конкретном месте, куда выпускник хочет устроиться! В отечественных реалиях выпускник не хочет работать в школе, зная о низкой зарплате, перегрузке работой, огромном количестве детей, документации, претензий и т. д. Если бы сами студенты мечтали попасть в школу, если бы школы заранее, в процессе обучения, отбирали наиболее перспективных выпускников, то и сама атмосфера педагогических вузов была бы совершенно иной. Многие проблемы отпали бы сами собой. Упадочная атмосфера в педагогических вузах — вина управленцев, неправильной расстановки приоритетов общественного развития.

Забывая о низком уровне мотивации, можно легко впасть в соблазн критики «плохой молодежи», которая, как сетовал еще до нашей эры Сократ, не уважает старших, постоянно перебивает, дурно воспитана и в целом ни на что не годится. И за примерами курьезных ситуаций, раскрывающих слабую подготовку

учащихся, далеко ходить не нужно. Часто случается, что студент, изучающий философию, не различает похожие по звучанию, но разные по смыслу слова, к примеру «материализм» и «метеоризм», «тракт» и «трактат», что можно заметить при проверке конспектов, письменных работ, в устных выступлениях на семинаре. Студенты попадают в комичные ситуации, когда списывают на проверочных работах сложные тексты из Интернета и при этом не умеют объяснить значение слов из собственного ответа. Особенно забавно, когда зубодробительные, до предела идеологизированные штампы из учебников советских времен присутствуют в ответе юного создания, даже не подозревающего об истинном значении «буржуазности» и тем более «мелкобуржуазности», «реакционного правого/левого уклонизма», «разнузданного ревизионизма» и т. п.

Конечно, люди читающие, не зная точного значения тех или иных понятий, все же различают контексты употребления. Однако чтение сейчас сильно изменило форму и содержание. Тексты, с которыми мы обычно сталкиваемся в массовой печати, Интернете, невероятно упрощены, написаны бедным языком, с ошибками. Именно поэтому университет все более превращается в аналог общеобразовательного учреждения, где человек едва-едва успевает узнать некоторое количество новых слов, расширить свой лексикон, начать переход от обыденного языка к более сложному научному, литературному. Отмечу, что вышеизложенное ставит под сомнение актуальность большинства учебников и учебных пособий по философии, выпускаемых для вузов. Эти учебники нуждаются в переводе с русского на русский, а объем более 100–150 страниц непосилен для многих учащихся. Поэтому на местах, в каждом вузе, возникает необходимость в подготовленных на коленке кафедральных методичках, написанных со знанием и пониманием конкретного их читателя.

Разговоры о критическом мышлении, исследовательских методах, проблематизации как методе обучения философии в такой ситуации видятся довольно утопическими. Можно согласиться с мнением И.Ф. Понизовкиной о том, что часто «складывается тип мышления студента, отказывающегося от попыток четкой структуризации знаний о мире, не обнаруживающего системных связей между результатами познания разных дисциплин, не оперирующего базовыми понятиями и стирающего грань между научным и обыденным познанием. Вместо ясных аргументированных знаний у нынешних студентов в ходу стереотипы: “как всем известно...”, “у каждого свое мнение на этот счет”, онлайн-поиск ответов на сомнительных сайтах и т. п.» [7, с. 37]. Видимо, это не только личные черты студентов, но и следствие падения престижа науки и образования в обществе в целом, культивирования мифологического образа мышления в СМИ.

Нельзя не согласиться и с профессором А.В. Жукоцкой, которая утверждает, что «эссе является одним из эффективных дидактических средств, формирующих свободу студента не только в понимании сложнейших философских проблем, но и в изложении своей мировоззренческой и философской

позиции» [3, с. 61]. Однако, действительно, «непременным условием успешности и эффективности использования этого дидактического инструмента является предварительная подготовка студентов к написанию эссе, которая сопровождается глубокой проработкой философских текстов, погружением в проблему, привлечением всех имеющихся знаний по этой проблеме из других социально-гуманитарных дисциплин» [3, с. 61–62], что непросто соблюсти на практике. Так, отрывок из эссе И. Жмаевой «Восток и Запад русской души», которое приводится для примера, совпадает с рефератом А. Дьяковой «И все-таки что же: восток или запад?» из школы № 507, опубликованным Сахаровским центром в 2001 г. [6, URL]. Чтобы отделять зерна от плевел, преподавателю приходится уделять внимание каждой студенческой работе (что никак не учитывается в преподавательской нагрузке), а также убеждать студента проработать материал, изложить свое видение своими же словами, не прибегая к готовым ответам в сети Интернет, иначе студенческое желание срезать углы одерживает верх.

Предлагающие в качестве решения всех проблем такие меры, как: увеличение учебной нагрузки на студента, контроля над молодежью, обязательное участие в тотальных диктантах и прочие репрессивные меры, думается, забывают о существенной деградации ценностной основы российского общества. В самом деле, каков мотив быть грамотным и культурным, если быть неграмотным и некультурным (в общесоциальном смысле) не просто не стыдно, но, скорее, модно, престижно и доходно? Если грубость и хамство не сходят с газетных полос, экранов ТВ, комментариев официальных лиц, политиков, так называемых звезд, если плагиат не приводит ни к отзыву книг и диссертаций, ни к наказанию их авторов? Поневоле у молодежи закрадываются обоснованные подозрения, что разговоры о ценности культуры, грамотности и образования лишь часть ритуального заклинания или сущности, которых нет в реальности.

В итоге и внешние (для университета), и внутренние обстоятельства ведут к массовизации, примитивизации образования, к замене содержания формой. Обучение сводится к передаче самых общих сведений, натаскиванию на тестирование, проходящее в конце каждого семестра по методике Научно-исследовательского института мониторинга качества образования (i-exam.ru), которое почти невозможно настроить на реально пройденный материал. Между тем предполагается, что университетский выпускник в современном мире должен быть уникальным специалистом, который обучен с учетом его индивидуальных интересов, способностей. Функцией философии считается формирование критического мышления, см., к примеру [8, с. 55], умения творчески мыслить, решать сложные задачи [1, с. 195–196]. А ведь это не только уровень понимания и владения материалом, но и навыки критического подхода, сопоставительного анализа, предполагающие личное участие и заинтересованность. Хотелось бы отметить и то, что компетентностный подход, следующий из современных федеральных государственных образовательных стандартов для вузов, вообще

говоря, подразумевает большее время для обучения, чем раньше, ведь помимо освоения информации по предмету нужно еще сформировать компетенции. В этом свете уменьшение часов на предмет выглядит вовсе странным.

Переходя от обучающихся к обучающим, можно констатировать, что вполне реальна ситуация, когда не только студент плохо понимает услышанное на лекции или прочитанное в учебнике, но и сам преподаватель не может отступить от своего конспекта лекции или же объяснить что-то простыми словами. Иногда количество предметов, читаемых преподавателем за семестр, может приближаться к десятку и многие из них оказываются совершенно новыми. Соблюдение же соответствия квалификации преподавателя читаемым предметам попросту не соотносится с бюрократическим стремлением к сокращению штатов, созданию видимости повышения средней зарплаты работников за счет увеличения нагрузки. Расхожим стало мнение, что сейчас в вузе штатному работнику нужно уметь читать практически любой предмет. Этот процесс ведет к вымыванию из вузов опытных узкоспециализированных работников и приходу часто некомпетентных «многостаночников».

Можно, конечно, говорить о необходимости повышения статуса профессорско-преподавательского состава, большей самостоятельности работников. Все это верно, однако описанные выше процессы, направляемые государственной и вузовской бюрократией, диктуют иную механику организации вузовской жизни. Преподаватели одновременно ведут десятки групп студентов, пишут научные статьи, учебно-методические пособия, учебно-методические комплексы, паспорта компетенций, рабочие программы дисциплин, проводят мероприятия и участвуют в них и даже во время отпуска принимают экзамены, работают в приемной комиссии, проводят аккредитацию, ведут воспитательную, агитационную, общественную работу и т. д. В этой ситуации, действительно, «качества преподавателя, личность и статус ученого низведены до статуса эксперта-контролера и единицы научно-духовного производства, “ремесло” которого также подвержено строгому контролю и регламенту — по количеству и виду публикаций, индексу Хирша, получению грантов, тем или иным рейтингам и т. д.» [7, с. 36]. Совершенствование же в преподавании своего предмета не учитывается рейтингами и становится делом личной инициативы.

Говоря о нагрузке по кафедре философии, отметим, что еще в 2000-х гг. философия читалась не менее года, сейчас же она помещается в один семестр. Конкретная почасовка в разных вузах отличается. К примеру, по данным В.М. Кондратьева, в МГПУ на изучение философии филологами и историками отводится 36 аудиторных часов [4, с. 439]; по другим данным, нагрузка кафедр философии в целом снижается на протяжении ряда лет, с 2007/2008 уч. г. (см.: [2, с. 11]). В это же время в Ульяновском педагогическом университете аудиторные занятия занимают обычно 48 часов, из которых 18 часов — потоковые лекции, приходящиеся на множество групп сразу. У некоторых групп еще проходят занятия по этике и эстетике, социологии, политологии

(обычно по 32 часа), но эти предметы считаются «уходящими», и каждый год они исчезают из учебных планов разных специальностей. Изменит ли что-то переход на расширенный курс философии? Думается, что при продолжении сокращения штатов и предметов перегруженность преподавателей возрастет, а философия ни при каком раскладе не сможет вместить в себя все значимое из социально-гуманитарного познания, заменив собой вымываемые из учебных планов предметы.

Сам же статус философии в современном вузе, на мой взгляд, непонятен; появление философии было связано с необходимостью сгладить переход от советского образования к российскому; в советском образовании идеологические гуманитарные предметы занимали огромное место в обучении любой специальности, затем же кафедры научного коммунизма, к примеру, пришлось переводить на преподавание политологии и культурологии, диалектический материализм превратился в философию и т. д. [9, с. 220, 225–226]. Складывается ощущение, что само присутствие философии в образовании поддерживается лишь обязательностью философии как части федерального государственного образовательного стандарта. Если же философия будет исключена из этого стандарта, то, скорее всего, она сразу исчезнет из учебных планов, а часы, отводимые на философию, будут поделены выпускающими кафедрами.

При этом, конечно, игнорируется то, что философия является азбукой науки и научного мышления, что философия несет общенаучную и методическую нагрузку и содержание, прививает азы культуры дискуссии, логического и критического мышления. Как отмечает В.М. Кондратьев, философия важна своей направленностью на первопричины явлений [5, с. 34]. Без философской подготовки будущему педагогу трудно корректно понимать, что такое предмет, содержание, форма, сущность, диалектика и метафизика. Однако зачем все это нужно, если общесоциальный и политический консерватизм призывает к сохранению старого вместо порождения нового, авторитет и догму ставит выше критики, если логика и культура дискуссии уступили место ругани и дракам прямо в эфире телеканалов и т. д.? Зачем нужно понимание диалектических закономерностей, если главной целью и ценностью объявляется так называемая стабильность, вечная и неизменная?

Помимо этого, играет роль и то, что философия самых разных школ и направлений призывает к рациональному, критическому взгляду на вещи, к скромности, самоограничению в мышлении, быту. Однако это входит в противоречие с фундаментальным для культуры потребления стремлением к повышению собственной статусности путем все более и более показного потребления, пусть даже фальшивого. Такова логика людей, берущих кредит для покупки дорогой электроники или автомобилей, стоимость которых намного превышает заработок человека за несколько месяцев или даже лет, или проводящих фотосессии в дорогих студиях, имитирующих благополучную жизнь для людей, в реальности обитающих в удручающих постсоветских

интерьерах. Религиозная ли это философия или светская, эмпирическая или рационалистическая, экзистенциалистская или марксистская, но она (в разной степени) противоположна идеологии потребления и делает акцент на внутреннем развитии. Однако возвращение из мира симулякров к реальности ожидаемо не встречает бури восторга от просветления. По этой причине многие философские идеологии и школы самими обучающимися могут восприниматься как «неуспешная» идеология, и от преподавателя нужно большое умение, чтобы показать ценность философии в дальней жизненной перспективе.

В заключение можно отметить, что философии как дисциплине, вполне возможно, еще предстоит обоснование и доказательство своего места в современной университетской культуре, а философии как форме мышления и культуры придется искать точки диалога с современностью.

Литература

1. Баранец Н.Г. «Не мыслям надобно учить, а мыслить» // Эпистемология & философия науки. 2009. № 3. С. 194–210.
2. Бессонов Б.Н. Современное образование и философия // Вестник МГПУ. Сер.: Философские науки. 2016. № 2 (18). С. 10–19.
3. Жукоцкая А.В. Философия и студенческая эссеистика (некоторые заметки к методике преподавания философии) // Вестник МГПУ. Сер.: Философские науки. 2016. № 2 (18). С. 57–65.
4. Кондратьев В.М. Трансдисциплинарный подход к преподаванию философии // Современное образование: векторы развития. Роль социогуманитарного знания в формировании духовно-нравственной культуры выпускника педагогического вуза: материалы Междунар. науч. конф. (Москва, МПГУ, 20–21 апреля 2017 г.) / отв. ред. М.М. Мусарский, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцова. М.: МПГУ, 2017. С. 437–443.
5. Кондратьев В.М. Философская подготовка в вузе, эффективность работы аспирантуры и выход университетов в международное пространство: к постановке проблемы // Поволжский педагогический поиск. 2019. № 2 (28). С. 32–36.
6. Победители конкурса рефератов [Электронный ресурс]. URL: <http://old.sakharov-center.ru/projects/sambo/concourse.htm> (дата обращения: 25.05.2020).
7. Понизовкина И.Ф. Реформа философского образования в вузах: решение современных проблем или новые проблемы? // Вестник МГПУ. Сер.: Философские науки. № 2 (18). 2016. С. 34–42.
8. Сахарова М.В. Философия в вузе: мать всех наук или падчерица? // Вестник МГПУ. Сер.: Философские науки. 2016. № 2 (18). С. 49–56.
9. Bazhanov V.A. Philosophy in Post-Soviet Russia (1992–1997) // Studies in East European Thought. 1999. № 51 (3). P. 219–241.

Literatura

1. Baranecz N.G. «Ne my`sljam nadobno učit`, a my`slit`» // E`pistemologiya & filosofiya nauki. 2009. № 3. С. 194–210.
2. Bessonov B.N. Sovremennoe obrazovanie i filosofiya // Vestnik MGPU. Ser.: Filosofskie nauki. 2016. № 2 (18). S. 10–19.

3. Zhukoczkaya A.V. Filosofiya i studencheskaya e'sseistika (nekotory'e zametki k metodike prepodavaniya filosofii) // Vestnik MGPU. Ser.: Filosofskie nauki. 2016. № 2 (18). S. 57–65.

4. Kondrat'ev V.M. Transdisciplinarny'j podxod k prepodavaniyu filosofii // Sovremennoe obrazovanie: vektory` razvitiya. Rol` sociogumanitarnogo znaniya v formirovanii duxovno-nravstvennoj kul'tury` vy`pusknika pedagogicheskogo vuza: materialy` Mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, MGPU, 20–21 aprelya 2017 g.) / otv. red. M.M. Musarskij, E.A. Omel'chenko, A.A. Shevczova. M.: MGPU, 2017. S. 437–443.

5. Kondrat'ev V.M. Filosofskaya podgotovka v vuze, e'ffektivnost` raboty` aspirantury` i vy`hod universitetov v mezhdunarodnoe prostranstvo: k postanovke problemy` // Povolzhskij pedagogicheskij poisk. 2019. № 2 (28). S. 32–36.

6. Pobediteli konkursa referatov [E'lektronny'j resurs]. URL: <http://old.sakharov-center.ru/projects/sambo/concourse.htm> (data obrashheniya: 25.05.2020).

7. Ponizovkina I.F. Reforma filosofskogo obrazovaniya v vuzax: reshenie sovremenny'x problem ili novy'e problemy'? // Vestnik MGPU. Ser.: Filosofskie nauki. № 2 (18). 2016. S. 34–42.

8. Saxarova M.V. Filosofiya v vuze: mat` vsex nauk ili padchericza? // Vestnik MGPU. Ser.: Filosofskie nauki. 2016. № 2 (18). S. 49–56.

9. Bazhanov V.A. Philosophy in Post-Soviet Russia (1992–1997) // Studies in East European Thought, 1999. № 51 (3). P. 219–241.

A.M. Konopkin

Philosophy in Pedagogical University: Everyday and Perspective

This article dealing with topical issues of teaching philosophy in modern universities. The transformation of teachers and students images is analyzed, the specifics of pedagogical universities are identified. The author proves that the lack of motivation of students has a detrimental effect on the educational process and relations. The future of philosophy in Russia's higher education is vague due to its inconsistency with the realities of consumer society and mentality of officials. It is shown that a strong increase in the teaching academic load (including non pedagogical forms of work), an increase in the number of students per teacher, plagiarism, low prestige and poor pay for teaching are significant obstacles to improving the quality of Russia's higher education. The author draws parallels between the reduction of the philosophical and, in general, humanitarian component (that educates critical thinking) in Russian higher education, and the strengthening of social stagnation and political conservatism associated with uncritical, mythological thinking, faith in authorities, appeals to the past and the desire to avoid social changes.

Keywords: modern education; university teaching; philosophy teaching; humanities education.