

Научно-практическая

УДК 37.025.7

DOI: 10.25688/2078-9238.2021.41.1.02

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В АКТУАЛИЗАЦИИ КУРСА ФИЛОСОФИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (из опыта работы)

М. В. Сахарова

Московский городской педагогический университет,

2-й Сельскохозяйственный пр., 4, Москва, Россия, 129226

E-mail: SakharovaMV@mgrpu.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена противоречивым отношением обучающихся к дисциплинам общегуманитарного цикла, в том числе философии. Статья посвящена проблеме места и роли курса философии в современной модели высшего образования. Цель статьи — проанализировать возможности и границы применимости проектного метода в процессе изучения философии в вузе и оценить его потенциал в актуализации философского знания. В исследовании использован междисциплинарный подход, основой является эмпирическое обобщение, анализ и интерпретация результатов работы с использованием метода проектов в процессе преподавания курса философии автором статьи. Перечисляя имеющиеся проблемы преподавания философии, автор рассматривает проектный метод как один из способов их решения. В статье анализируются причины популярности данного метода в современной образовательной практике и предлагается конкретная модель реализации метода проектов в рамках курса философии в педагогическом вузе. Проблемы преподавания философии рассматриваются в контексте дискуссии о соотношении мягких и твердых навыков и их востребованности в современном обществе. Автор подчеркивает, что предлагаемая модель способствует формированию критического мышления, креативности, навыков коммуникации и командной работы, позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения, повышая тем самым актуальность и полезность курса. При этом в рамках предлагаемой модели уделяется внимание и классическим задачам философии — чтению и анализу текстов, формированию теоретического мышления и др. В статье рассматриваются также дискуссионные вопросы и проблемы, возникающие при использовании проектного метода. Разработанная автором модель способствует внедрению в практику преподавания философии интерактивных технологий.

Ключевые слова: преподавание философии, метод проектов, критическое мышление, мягкие навыки, образовательные технологии.

Для цитирования: Сахарова М. В. Проектная деятельность и ее роль в актуализации курса философии в педагогическом вузе (из опыта работы) // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». 2022. № 1 (41). С. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.25688/2078-9238.2022.41.1.02>

© Сахарова М. В., 2022

Scientific and Practical

UDC 37.025.7

DOI: 10.25688/2078-9238.2021.41.1.02

PROJECT ACTIVITY AND ITS ROLE IN UPDATING THE PHILOSOPHY COURSE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (From Work Experience)

Maria V. Sakharova

Moscow City University,

2-i Sel'skokhoziaistvennyi pr., 4, Moscow, Russia, 129226

E-mail: SakharovaMV@mgpu.ru

Abstract. The relevance of the research is based on the students' contradictory attitude towards the disciplines of the general humanitarian cycle, including philosophy. The article addresses the problem of the place and role of the philosophy course in the modern model of higher education. The purpose of the article is to analyze the possibilities and limits of applicability of the project method in the process of studying philosophy at a university and to assess its potential in the actualization of philosophical knowledge. The study utilizes interdisciplinary approach based on the empirical generalization, analysis and interpretation of the results of making use of the project method in the process of teaching a philosophy course by the author of the article. Listing the existing problems, the author considers the project method as one of the ways to solve them. The article analyzes the reasons for the popularity of this method in modern educational practice and proposes a specific model for the implementation of the project method as part of philosophy course at a pedagogical university. The problems of teaching philosophy are considered in the context of discussing the ratio of soft and hard skills and their relevance in modern society. The author emphasizes that the proposed model contributes to the development of critical thinking, creativity, communication skills and team building and allows to build an individual learning path, thereby increasing the topicality and utility of the course. At the same time the proposed model takes into account the necessity of attending to the classical goals of philosophy — reading and analyzing texts, development of theoretical thinking etc. The article also discusses controversial issues and problems that arise during using the project method. The model developed by the author contributes to the introduction of the philosophy of interactive technologies into teaching practice.

Keywords: teaching philosophy, project method, critical thinking, soft skills, educational technology.

For citation: Sakharova, M. V. (2022). Project activity and its role in updating the philosophy course in a pedagogical university (from work experience). *MCU Journal of Philosophical Sciences*, 1 (41), 19–32. (In Russian). <https://doi.org/10.25688/2078-9238.2022.41.1.02>

Введение

Проблема роли и места курса философии в вузе — проблема в первую очередь российского образования. Именно в России философия входит в перечень дисциплин, обязательных для изучения студентами всех направлений подготовки. При этом за последние 10 лет объем курса философии сократился в 2–3 раза и на момент написания статьи составляет в среднем 36 аудиторных часов. Как известно, сокращают то, что не нужно. Так, согласно опросу, проведенному в 2020 году среди студентов-первокурсников Уральского федерального университета, только 3 % считают философию «полезным предметом» [Замошанский, Конашкова, Пырьянова, 2021, с. 30]. В условиях все большей ориентации на практику и корректировки учебных планов в соответствии с требованиями студентов (потребителей образовательных услуг) философия с ее абстрактными теориями и вечными вопросами на фоне других дисциплин выглядит этаким ископаемым животным, место которому в музее. Но только на первый взгляд.

Стремительные изменения, происходящие в мире, вызвали к жизни дискуссию о том, каким должно быть образование в XXI в. Теперь, когда близится к завершению первая четверть этого века, можно утверждать, что выбор сделан: образование должно быть ориентировано не только на получение знаний, но и на формирование умений. В условиях перехода от знаниевой модели образования к компетентностной востребованными будут мягкие навыки (*soft skills*), среди которых отдельно выделяют набор «4К»: коммуникация, креативность, критическое мышление и командная работа [Навыки будущего, 2017, с. 74]. Философия может стать предметом, вносящим свой вклад в формирование всех вышеперечисленных навыков. Однако сами студенты, считая, например, навык критического мышления одним из наиболее важных «с точки зрения личностной эффективности и профессиональных качеств», никак не связывают его с философией. Вместо нее они предпочли бы изучать такие курсы, как «Критическое мышление», «Логика», «Теория и практика эффективных коммуникаций», «Принятие решений» [Замошанский, Конашкова, Пырьянова, 2021, с. 30]. Причины негативного отношения к философии коренятся не в самом предмете, а в той системе обучения, которую практикуют многие преподаватели философии (под системой в данном случае мы имеем в виду совокупность целей, задач курса, его содержание, а также используемые методики и педагогические технологии). Акцент на фактологической составляющей, попытка изучить всю историю философии за 36 часов, нацеленность на запоминание и воспроизведение философского знания, а не его осмысление и интерпретацию — вот лишь некоторые причины подобного положения дел. Но все больше голосов раздается в поддержку переосмысления целей и задач курса философии в рамках современной образовательной системы. Часть из них — в поддержку философии как мощного инструмента формирования критического мышления. «Необходимость сформулировать собственное отношение

к философской проблеме заставляет систематизировать собственные идеи, расставить ценностные приоритеты» [Алашеева, Коломейцева, Макакенко, 2017, с. 9]. «Функция философии в системе современного вузовского образования сводится к формированию умения мыслить. Причем мыслить не как попало, а системно, критически» [Сахарова, 2016, с. 55]. «Философию можно и нужно... операционализировать, то есть превратить в своеобразный инструмент, который поможет студенту в будущей деятельности — персональной, социальной, профессиональной» [Замоцанский, Конашкова, Пырьянова, 2021, с. 32–33].

Новые цели и задачи предполагают перестройку всей системы, ведь формирование критического мышления невозможно без диалога и интерактивных методов обучения. Среди интерактивных методов все большую популярность приобретает проектный метод. Цель данного исследования — проанализировать возможности и границы применимости данного метода в процессе изучения философии в вузе и оценить его потенциал в вопросе актуализации философского знания.

Методология

Теоретической базой исследования является междисциплинарный подход, позволяющий анализировать образовательную практику в контексте, с одной стороны, философии образования, с другой — социокультурных изменений, происходящих в обществе. В основе исследования лежит эмпирическое обобщение, анализ и интерпретация результатов работы с использованием метода проектов в процессе преподавания курса философии автором статьи. Сравнительный метод, использованный при анализе представленного в научном дискурсе опыта других преподавателей, позволил рассмотреть, сравнить и оценить различные практики данного метода. К аксиологическим основаниям исследования можно отнести субъектно-деятельностный и функционально-деятельностный подход к образовательному процессу.

Результаты исследования

Отцами проектного метода считаются американские исследователи Дж. Дьюи и У. Килпатрик. Хотя иногда в качестве прародителей метода называют и других, более древних мыслителей. Например, Р. Ханней считает, что идея метода принадлежит Аристотелю [Hanneu, 2018, с. 770], а Е. С. Полат связывает начало использования метода с работой архитектурных школ Европы XVII – первой половины XVIII вв. [Полат, 2010].

В основе проектного метода лежит идея эффективности получения знаний и формирования умений в ходе решения конкретных проблем. Однако, кроме общей идеи, говорить о единстве в трактовке метода сложно. Причина не только

в современных трактовках метода, но и в принципиальных различиях между концепциями основателей метода: различиях, позволяющих говорить о существовании двух разных методов проекта — методе У. Килпатрика и методе Дж. Дьюи [Sutinen, 2013, p. 1052]. Новая волна популярности проектного метода в конце XX – начале XXI в. (первая относится к началу XX в.) характеризуется довольно вольной трактовкой как самого метода, так и понятия «проект». Вот одно из современных определений: «Метод проектов представляет собой исследование определенной проблемы, субъективно или социально значимой, и ее решение, оформленное в виде конкретного продукта (“проекта”)» [Алашеева, Коломейцева, Макакенко, 2017, с. 7]. Продуктом может быть практически все что угодно: научная статья, выступление на конференции, видеоролик, event-мероприятие, стенгазета, новый сайт и т. д. Такой обязательный компонент, как проблема, позволяет говорить о сходстве [Полат, 2010], а иногда и тождестве проектного метода и проблемного подхода [Daneykin, Kalpinskay, & Fedotova, 2020, p. 1402]. При такой трактовке рамки проектного метода еще больше расширяются.

Причины популярности и одновременно плюсы метода становятся понятны благодаря широкому спектру проблем, которые он, с точки зрения исследователей, призван решить, проблем, во многом сходных с проблемами преподавания философии. Например, Ю. В. Данейкин, О. Е. Калпинская и Н. Г. Федотова прямо пишут о том, что «проектно-ориентированная модель в условиях российской системы высшего образования выполняет задачу *дополнения и актуализации* [выделено нами. — М. С.] дисциплинарного подхода к обучению» [Daneykin, Kalpinskay, & Fedotova, 2020, p. 1406]. Также они отмечают роль проектного метода в развитии мягких навыков, «приобретающих решающее значение в эру нестабильности и высокой динамичности социальных процессов» [Ibid]. Общественные изменения, становление постиндустриальной экономики и новый набор умений, необходимый для успешной профессиональной деятельности в современном обществе, считают одной из причин популярности идеи проектов и зарубежные исследователи [Waks, 1997, p. 392–393; Kolodziejski, & Przybysz-Zaremba, 2017, p. 27; Cleveland-Innes & Garrison, 2012, p. 5; Zhylykybay, Magzhan et al., 2014, p. 602]. Л. Уэкс, опираясь на идеи Дж. Дьюи о роли школы в обучении коммуникации и социальному взаимодействию, возлагает на проектный метод надежды в деле формирования «демократического варианта постиндустриального порядка» [Waks, 1997, p. 402–403], а Р. Ханней выделяет в проектной деятельности даже онтологическую составляющую [Hanney, 2018].

В России разговор о проектной деятельности чаще всего ведется в рамках вопроса о реформировании образовательной системы. Очевидно, что практическая составляющая метода способствует формированию профессиональных умений и навыков. Помимо этого, метод помогает выстроить индивидуальную траекторию обучения [Виликотская, 2015; Данейкин, Калпинская, Федотова, 2020], увеличивает степень вовлеченности, активности и самостоятельности студентов [Алашеева, Коломейцева, Макакенко, 2017; Кулешова, Скрябина, 2021], расширяет возможности использования междисциплинарного подхода

[Старчикова, Шакурова, Мощенок, 2018; Данейкин, Калпинская, Федотова, 2020]. Некоторые исследователи даже считают, что проектная деятельность может стать ключевым фактором в процессе изменения системы высшего образования [Daneykin, Kalpinskay, & Fedotova, 2020].

На данный момент накоплен достаточно большой опыт использования проектного метода в процессе преподавания общегуманитарных (непрофильных) дисциплин. В Уральском федеральном университете и Рязанском филиале Московского Политеха проектный метод используется в преподавании философии. В первом случае основной формой проекта служит философская рецензия на литературное произведение или произведение из области кино, музыки, искусства [Алашеева, Коломейцева, Макаенко, 2017]. Во втором случае, так как проект понимается максимально широко, доклад-презентация на заданную тему также рассматривается в качестве такового [Виликотская, 2015]. В ряде вузов метод проектов используется для актуализации других дисциплин общегуманитарного цикла. Например, в Ивановском государственном политехническом университете проведен лонгитюдный эксперимент, доказавший повышение заинтересованности студентов технических специальностей в изучении истории при использовании проектного метода [Кулешова, Скрябина, 2021]. Эти и другие примеры использования проектного метода будут служить для сравнения с моделью, предлагаемой автором статьи.

Дадим краткое описание представляемой модели. Проект условно называется «Представление философа». Мы сознательно избегаем таких слов, как «доклад» или «сообщение», так как они зачастую ассоциируются с чем-то официальным. Но результатом работы должен стать не сухой формальный доклад, а знакомство с философом, который интересен тем, кто работает над проектом, и с которым они действительно хотят познакомить слушателей (представить). Перед обучающимися не ставится задача рассказать обо всех его идеях, их задача показать актуальность философа (конкретной идеи или книги), заинтересовав тем самым своих одногруппников.

Работа над проектом включает в себя несколько этапов. Первый этап — это *выбор темы проекта*. Обучающиеся должны выбрать не просто философа, но определенную книгу и обосновать свой выбор, объяснив, чем эта книга и ее автор интересны каждому участнику проекта, какие актуальные проблемы в ней поднимаются, почему ее стоит читать и обсуждать. Для этого требуется изучить описание или краткое содержание книги в Интернете, прочитать хотя бы несколько страниц самой книги, оценить стилистику автора и сложность текста. Естественно, представление о книге будет лишь предварительным, составленным в основном по вторичным источникам. Однако сравнение первоначального представления и того, которое сформируется после прочтения книги полностью, — ценный опыт, наглядно демонстрирующий различие между знанием, формируемым на основе первоисточников, и знанием, полученным в результате знакомства с источниками вторичными. Различие, осознание которого является предварительным условием для перехода, говоря словами

одного из исследователей, от «школы воспроизведения» к «школе мышления» и далее — к «школе понимания» [Кулешова, Скрыбина, 2021, с. 172].

В помощь обучающимся предлагается примерный список философов (книг), который может быть дополнен по их желанию. Возможность самостоятельно выбрать тему проекта позволяет в большей мере учесть интересы студентов и изменить соотношение пассивного и активного обучения — *from teaching to learning* [Данейкин, Калпинская, Федотова, 2020, с. 104]. Однако, с нашей точки зрения, целесообразно ограничить выбор философов XIX–XXI вв., так как знакомство в первую очередь с современной философией позволяет лишней раз продемонстрировать, что философия — это не только история, философия — это живая, развивающаяся наука, откликающаяся на современные злободневные проблемы.

Чтобы быть актуальной, философия должна «проживаться», философские концепции должны рассматриваться сквозь призму личного опыта обучающихся. Поэтому важно, чтобы обоснование не было формальным. Тем более что проект предполагает высокий уровень активности и самостоятельности, а в их основе всегда лежит формулировка проблемы [Sutinen, 2013, p. 1046]. Как показывает опыт реализации данной модели, чаще всего выбирают книги, которые так или иначе связаны с повседневными проблемами, книги, в которых видят связь с практикой. Например, в книге П. Сингера «Освобождение животных» рассматриваются такие вопросы, как закрытие цирков и зоопарков, отказ от изделий из натуральной кожи и меха. Но, читая книгу, обучающиеся понимают, что для решения этих практических вопросов необходимо ответить на вопросы философские: «Является ли человек единственным живым существом, обладающим сознанием? Обладают ли разные живые организмы равными правами?». Другой пример — книга Симоны де Бовуар «Второй пол». В основании знаменитого афоризма «Женщиной не рождаются, женщиной становятся» лежит определенный ответ на вопрос о сущности человека, о соотношении в нем биологического и социального.

Второй этап работы над проектом — *чтение текста, его конспектирование, анализ и комментирование*. Конкретная книга как основание проекта — принципиальный момент. Конечно, темы проекта могут быть достаточно широкие. Такие темы, как «Юмор в сети Интернет», «Место человека в пространстве техники», «Философия языка», несомненно, интересны студентам [см., например, Виликотская, 2015; Старчикова, Шакурова, Мощенко, 2018]. Однако, взяв такую широкую тему, студенты, скорее всего, пойдут по легкому пути: найдут в Интернете статью с похожим названием и перескажут ее, хорошо, если своими словами, а могут ограничиться и простым цитированием. Но в основе проекта должны лежать знания, причем знания, добытые самостоятельно, ведь развитие и формирование компетенций, которые обеспечивает проектный метод, — это лишь «дополнение к традиционным целям образования, пусть важное, востребованное временем, современное, но — дополнение» [Жукоцкая, Черненькая, 2017, с. 70].

Современные студенты в большинстве своем не только не приучены и зачастую боятся читать большие тексты, но и из двух стратегий работы с текстом — «рассказывание знаний» и «создание нового знания» — чаще выбирают первую [Huutinen, Löfström, & Lindblom-Ylänne, 2017]. Результаты масштабного социологического исследования финских студентов педагогических специальностей показало, что, многие студенты «плохо подготовлены к обучению в университете, так как не умеют писать, не умеют приводить аргументы, не умеют интерпретировать тексты» [Huutinen, Toom, & Postareff, 2018]. Предполагаем, что нарисованная картина знакома российскому преподавателю. Работа с текстом — один из лучших способов развития навыка критического мышления и в целом навыка анализа информации [Follmer, & Sperling, 2018]. Поэтому на втором этапе обучающимся предлагается прочитать книгу и законспектировать ее. Но то, что мы называем конспектом, на самом деле выходит за его рамки и включает в себя впечатления от книги, основные идеи книги, сформулированные своими словами, собственно конспект отдельных — самых значимых с точки зрения читателя — глав, комментариев к тексту, собственную позицию по рассматриваемым проблемам, согласие или несогласие с автором.

Таким образом, работа с конкретным текстом позволяет выделить основные умения, которые должны формироваться в процессе работы над проектом. В данном случае умение анализировать и интерпретировать текст. По этой же причине, с нашей точки зрения, предпочтительнее проекты, в которых понятно, на формировании какого умения сделан акцент. Например, при работе над проектом «Текстильные династии Ивановской области» (Ивановский государственный политехнический университет) или проектом, посвященным 70-летию Победы (Княгининский университет) студенты работали с архивными материалами, брали интервью и проводили опрос среди местных жителей [Кулешова, Скрябина, 2021; Гузнова, Павлова, Шумилов, 2015].

Второй этап — самый важный и именно с ним связано большинство трудностей, поэтому обучающихся необходимо готовить к работе над проектом. Целесообразно на первых семинарских занятиях давать задания по конспектированию и комментированию философских текстов, в ходе обсуждения прочитанного предлагать выделить основные идеи и аргументы автора, а также стимулировать дискуссию, поощряя обучающихся не только пересказывать текст, но и формулировать собственное отношение к прочитанному. Атмосфера «образовательного общения», характеризующаяся «максимальной открытостью, при которой студент чувствовал бы свою интеллектуальную состоятельность и успешность», — необходимое условие успешной работы над проектом [Замощанский, Конашкова, 2021, с. 32].

Конечно, проектная деятельность может быть организована по-разному. Однако наиболее эффективной она будет при постоянном консультировании (тьюторстве) и в какой-то степени контроле со стороны преподавателя. На первый взгляд, данное утверждение противоречит сути проектного метода, в котором учителю отводится вспомогательная роль. Однако, например, Дж. Дьюи

считал, что ученики нуждаются в помощи учителя, а проект — это результат совместной деятельности учителя и обучающихся. Те, кто на практике отводит учителю существенную роль, на словах иногда остаются сторонниками его минимальной роли. Например, польские авторы М. Колодзейски и М. Пшибыш-Заремба пишут о вспомогательной функции учителя, однако уже на следующей странице они приводят внушительную таблицу того, что должен делать учитель [Kolodziejcki, & Przybysz-Zaremba, 2017, p. 29–30]. С нашей точки зрения, ситуация, когда обучающиеся готовят проект самостоятельно, — это цель, к которой нужно стремиться, это то, что они должны уметь к концу обучения в вузе. Но для этого использование проектного метода должно носить системный характер, как, например, в НовГУ [Данейкин, Калпинская, Федотова, 2020]. На первом курсе, на котором обычно читается курс философии, предоставление полной самостоятельности будет способствовать воспроизведению привычных для студентов форм работы, а отнюдь не формированию новых навыков. При этом консультирование и помощь ни в коем случае не должны превращаться в давление или навязывание определенной точки зрения.

Третий этап — *подготовка выступления*. На этом этапе обучающиеся продумывают тезисы своего выступления, решают, как актуализировать материал и заинтересовать слушателей, а также определяют формы работы с аудиторией. Интерактивность выступления — одно из требований: в ходе защиты проекта, выступающие должны не только рассказывать, но и взаимодействовать со слушателями (задавать им вопросы, предлагать выполнить те или иные задания, инициировать дискуссию).

Умение представлять свой проект полезно для студентов любого направления, но в педагогическом вузе оно приобретает первостепенное значение, так как напрямую связано с формированием профессиональных компетенций будущих учителей. Умение структурировать материал, четко формулировать свои мысли, аргументировать их, выбирать методы, наиболее подходящие для представления той или иной темы, умение заинтересовать слушателей — всему этому студенты учатся каждый день, в том числе наблюдая за работой преподавателей. В случае с проектом по философии им предлагается применить накопленные знания и попробовать себя в роли преподавателя — того, кто хочет чему-то научить, о чем-то рассказать. Поэтому четвертый этап работы — это *защита проекта*.

Пятый этап — *рефлексия*, то есть анализ проделанной работы авторами проекта, отзывы слушателей, а также оценка работы преподавателем.

Дискуссионные вопросы

Выбор проектного метода в качестве центральной или одной из педагогических технологий влечет за собой изменение набора требований, предъявляемых к преподавателю. Так, руководство проектами требует от преподавателя

не только широкого кругозора, но и психологической готовности сопровождать обучающихся при подготовке проектов на темы, которые ему неинтересны или недостаточно знакомы. Руководство проектами достаточно трудозатратный процесс. С одной стороны, преподавателю необходимо держать в голове и вникать сразу в несколько проектов, с другой — помощь, которая требуется учащимся при подготовке проекта, очень разнообразна: кому-то нужно помочь выбрать книгу, кто-то испытывает затруднения при анализе текста, у кого-то отсутствует опыт изложения материала своими словами, некоторые студенты не умеют делать презентации, а кто-то и вовсе не может договориться и распределить работу внутри команды. О том, что далеко не все нынешние преподаватели готовы и хотят исполнять эту роль, написано достаточно много [например, Daneykin, Kalpinskaya, & Fedotova, 2020, p. 1406]. Но, с нашей точки зрения, неправильно возлагать ответственность за качество образования только на преподавателя (вуз), ведь без должного желания и подготовки самих обучающихся использование проектного метода невозможно. Не случайно теоретики — основатели проектного метода — во главу угла ставили именно потребности учеников и их готовность ставить цели и действовать ради их достижения. Согласимся с польскими исследователями, что «ключевым фактором успешности метода проекта является готовность обучающихся принять на себя ответственность за действия, определенные в проекте» [Kolodziejcki, & Przybysz-Zaremba, 2017, p. 31]. Как преподаватель должен взять на себя роль тьютора, так и обучающийся должен принять роль независимого и активного ученика [Cleveland-Innes, & Garrison, 2012, p. 20]. Однако в большинстве статей, посвященных использованию метода проектов в вузе, данное условие мыслится как априори данное, а обучающиеся наделяются характеристиками «сознательных агентов изменений» [Hanneu, 2018, p. 780]. В результате складывается впечатление, что проблема только в нехватке преподавателей, готовых использовать новые педагогические технологии. Но практика показывает, что далеко не все обучающиеся готовы к подобной форме работы, многие предпочитают традиционные, более формальные задания. Причем с данной проблемой сталкиваются и вузы, в которых использование метода проектов носит системный характер [Daneykin, Kalpinskaya, & Fedotova, 2020, p. 1406].

Заключение

Метод проектов не единственный метод, позволяющий актуализировать преподавание философии в вузе. Но он может стать «точкой сборки» [Алашеева, Коломейцева, Макакенко, 2017, с. 8]. Может способствовать тому, чтобы философия в глазах современных студентов, привыкших считать каждую минуту и не желающих тратить время на бесполезные предметы, если и не встала в один ряд с дисциплинами профессионального цикла, заняла, говоря словами одного из студентов, промежуточное положение между предметами

профессиональными и теми, что «нужно пересидеть». Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку разных моделей проектной деятельности, позволяющих решать задачи обучения специалистов разных специальностей.

Список источников

1. Алашеева Р. В., Коломейцева Т. С., Макаенко Я. А. «Философская рецензия» как реализация метода проектов в обучении философии [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2017. № 17. С. 6–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28158846>
2. Виликотская Л. А. Проектный метод и вузовская философия [Электронный ресурс] // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2015. № 1 (46). С. 7–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23272563>
3. Гузнова А. В., Павлова О. А., Шумилов О. Н. Проектная деятельность как средство реализации научно-исследовательской работы и способ гражданско-патриотического воспитания студентов-бакалавров в рамках дисциплин социально-гуманитарного цикла [Электронный ресурс] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета: Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 61–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25375799>
4. Данейкин Ю. В., Калпинская О. Е., Федотова Н. Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8–9. С. 104–116. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116>
5. Жукоцкая А. В., Черненькая С. В. Компетентностный и знаниевый подходы в образовании: борьба или единство [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». 2017. № 3 (23). С. 64–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30362070>
6. Замощанский И. И., Конашкова А. М., Пырьянова О. А. Технология развития критического мышления как средство актуализации учебного процесса по философии [Электронный ресурс] // Общество: философия, история, культура. 2021. № 2 (2). С. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2021.2.3>
7. Кулешова И. Н., Скрыбина Е. В. Проектная деятельность образовательного процесса по общественным дисциплинам в техническом вузе [Электронный ресурс] // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. 2021. № 2 (392). С. 169–172. DOI: https://doi.org/10.47367/0021-3497_2021_2_169
8. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко и др. М., 2017. 93 с. [Электронный ресурс]. URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf
9. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса [Электронный ресурс] // Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. С. 193–200. URL: <https://studfile.net/preview/6306194/>
10. Сахарова М. В. Философия в вузе: мать всех наук или падчерица? [Электронный ресурс] // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Философские науки». 2016. № 2 (18). С. 49–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26288785>

11. Старчикова И. Ю., Шакурова Е. С., Мощенок Г. Б. Проектная деятельность как инновационная составляющая в гуманитарном блоке образовательного процесса технического вуза [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 52–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35534450>
12. Cleveland-Innes M., Garrison R. Higher Education and Post-industrial Society: New Ideas about Teaching, Learning, and Technology // *The Next Generation of Distance Education*. Boston: Springer, 2012. P. 221–233. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1785-9_15
13. Daneykin Y., Kalpinskaya O., Fedotova N. Project activities at the university: Russian and European Experience // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpsBS)*. 2020. Vol. 108. P. 1400–1407. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.02.178>
14. Follmer D. J., Sperling R. A. Interactions between reader and text: Contributions of cognitive processes, strategy use, and text cohesion to comprehension of expository science text // *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 67. P. 177–187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.005>
15. Hanney R. Doing, being, becoming: a historical appraisal of the modalities of project-based learning, *Teaching in Higher Education* // *Teaching in Higher Education*. 2018. Vol. 23. Issue 6. P. 769–783. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421628>
16. Hyytinen H., Löfström E., Lindblom-Ylänne S. Challenges in argumentation and paraphrasing among beginning students in educational science // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2017. № 61 (4). P. 411–429. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147072>
17. Hyytinen H., Toom A., Postareff L. Unraveling the Complex Relationship in Critical Thinking, Approaches to Learning and Self-efficacy Beliefs among First-year Educational Science Students // *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 67. P. 132–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.004>
18. Kolodziejcki M., Przybysz-Zaremba M. Project Method in Educational Practice [Электронный ресурс] // *University Review*. 2017. Vol. 11. № 4. P. 26–32. URL: https://www.researchgate.net/publication/321542427_Project_Method_in_Educe
19. Sutinen A. Two Project Methods: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method // *Educational Philosophy and Theory*. 2013. Vol. 45. № 10. P. 1040–1053. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00772.x>
20. Waks L. J. The project method in postindustrial education // *Journal of Curriculum Studies*. 1997. Vol. 29. № 4. P. 391–406. DOI: <https://doi.org/10.1080/002202797183964>
21. Zhylybay G., Magzhan S., Suinzhanova Z., Balaubekov M. The Effectiveness of Using the Project Method in the Teaching Process [Электронный ресурс] // *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 143. P. 621–624. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814043766>

References

1. Alasheeva, R. V., Kolomeytseva, T. S., & Makakenko, Y. A. (2017). «Filosofskaya retsenziya» kak realizatsiya metoda proektov v obuchenii filosofii [«The philosophical review» as a project method of teaching philosophy]. *Pedagogical Education in Russia*, 17, 6–12. (In Russian). Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28158846>
2. Cleveland-Innes, M., & Garrison, R. (2012). Higher Education and Post-industrial Society: New Ideas about Teaching, Learning, and Technology. In: *The Next Generation of Distance Education*. Boston: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1785-9_15

3. Daneykin, Yu. V., Kalpinskaya, O. E., & Fedotova, N. G. (2020). Proektnyi podkhod k vnedreniiu individual'noi obrazovatel'noi traektorii v sovremennom vuze [Project Approach to the Implementation of Individual Educational Paths in Modern University]. *Higher Education in Russia*, 29-8-9, 104–116. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116>

4. Daneykin, Y., Kalpinskaya O., & Fedotova N. (2020). Project activities at the university: Russian and European Experience. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*, 108, 1400–1407. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.02.178>

5. Follmer, D. J., & Sperling, R. A. (2018) Interactions between reader and text: Contributions of cognitive processes, strategy use, and text cohesion to comprehension of expository science text. *Learning and Individual Differences*, 67, 177–187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.005>

6. Guznova, A. V., Pavlova, O. A., & Shumilov, O. N. (2015). Proektnaia deiatel'nost' kak sredstvo realizatsii nauchno-issledovatel'skoi raboty i sposob grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniia studentov-bakalavrov v ramkakh distsiplin sotsial'no-gumanitarnogo tsikla [Projecting activity as a means to implement the research work and a way of civil and patriotic education of undergraduate students within subjects of social and humanitarian cycle]. *Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 4 (23), 61–65. (In Russian). Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25375799>

7. Hanney, R. (2018). Doing, being, becoming: a historical appraisal of the modalities of project-based learning, Teaching in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 23–6, 769–783. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421628>

8. Hyytinen, H., Löfström, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2017) Challenges in argumentation and paraphrasing among beginning students in educational science. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (4), 411–429. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147072>

9. Hyytinen, H., Toom, A., & Postareff, L. (2018). Unraveling the Complex Relationship in Critical Thinking, Approaches to Learning and Self-efficacy Beliefs among First-year Educational Science Students. *Learning and Individual Differences*, 67, 132–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.004>

10. Kuleshova, I. N., & Skryabina, E. V. (2021). Proektnaia deiatel'nost' obrazovatel'nogo protsessa po obshchestvennym distsiplinam v tekhnicheskome vuze [Project activity of the educational process for public disciplines at a technical university]. *Proceedings of higher educational institutions. Textile industry technology*, 2 (392), 169–172. (In Russian). DOI: https://doi.org/10.47367/0021-3497_2021_2_169

11. Kolodziejcki, M., & Przybysz-Zaremba, M. (2017). Project Method in Educational Practice. *University Review*, 11–4, 26–32. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/321542427_Project_Method_in_Educational_Practice

12. Loshkareva, E., Luksha P., Nineko I., Smagin I., & Sudakov D. (2017). *Navyki budushchego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire* [Skills of the future. What you need to know and be able to do in a new complex world]. Moscow. 93 p. (In Russian).

13. Polat, E. S. (2010). Metod proektov: istoriia i teoriia voprosa [Project method: history and theory of the issue]. In: Polat, E. S., & Bukharkina M. Iu. (2010). *Modern pedagogical and information technologies in the education system* (pp. 193–200). Moscow: Academy. (In Russian). Retrieved from: <https://studfile.net/preview/6306194/>

14. Sakharova, M. V. (2016). Filosofii v vuze: mat' vsekh nauk ili padcheritsa? [Philosophy at the university: the mother of all sciences or stepdaughter?]. *MCU Journal*

of *Philosophical Sciences*, 2 (18), 49–56. (In Russian). Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26288785>

15. Sutinen, A. (2013). Two Project Methods: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method. *Educational Philosophy and Theory*, 45–10, 1040–1053. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00772.x>

16. Starchikova, I. Yu., Shakurova, E. S., & Moshchenok, G. B. (2018). Proektnaia deiatel'nost' kak innovatsionnaia sostavliaiushchaia v gumanitarnom bloke obrazovatel'nogo protsessa tekhnicheskogo vuza [Design activities as innovative component in liberal arts section of educational process in technical university]. *Prospects for Science and Education*, 4 (34), 52–57. (In Russian). Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35534450>

17. Velikotskaya, L. A. (2015). Proektnyi metod i vuzovskaia filosofiiia [The project method and philosophy in higher education]. *Ryazan State University Bulletin S. A. Yesenin*, 1 (46), 7–14. (In Russian). Retrieved from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23272563>

18. Zamoshchansky, I. I., Konashkova, A. M., & Pyryanova, O. A. (2021). Tekhnologiya razvitiia kriticheskogo myshleniia kak sredstvo aktualizatsii uchebnogo protsessa po filosofii [Technology of critical thinking development as a means of updating the educational process in philosophy]. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2 (2), 27–33. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2021.2.3>

19. Waks, L. J. (1997) The project method in postindustrial education. *Journal of Curriculum Studies*, 29–4, 391–406. DOI: <https://doi.org/10.1080/002202797183964>

20. Zhukotskaya, A. V., & Chernenkaya, S. V. (2017). Kompetentnostnyi i znanievyi podkhody v obrazovanii: bor'ba ili edinstvo [Competence and Knowledge Approaches in Education: Fight or Unity]. *MCU Journal of Philosophical Sciences*, 3 (23), 64–71. (In Russian). Retrieved from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30362070>

21. Zhylykybay, G., Magzhan, S., Suinzhanova, Z., & Balaubekov, M. (2014). The Effectiveness of Using the Project Method in the Teaching Process. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 143, 621–624. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814043766>

Информация об авторе / Information about the autor:

Мария Викторовна Сахарова — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и социальных наук Института гуманитарных наук МГПУ.

129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д. 4

Maria Victorovna Sakharova — PhD (Philosophy), Associate Professor, Associate Professor of the All-university Department of Philosophy and Social Sciences, Institute of Human Sciences of Moscow City University.

2-i Sel'skokhoziaistvennyi pr., d. 4, Moscow, Russia, 129226

E-mail: SakharovaMV@mgpu.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.