

Зачем преподавателю философии методики из системы либерального образования

Случай регионального вуза

М. В. Воробьева, Е. С. Кочухова

Воробьева Мария Владимировна кандидат культурологии, доцент кафедры философии Уральского государственного экономического университета. E-mail: vorobyova-mariya@yandex.ru

Кочухова Елена Сергеевна кандидат философских наук, доцент кафедры философии Уральского государственного экономического университета. E-mail: elenascause@yandex.ru

Адрес: 620000, Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62.

Аннотация. Будни преподавателя философии протекают в конфликтном поле, которое организовано пересечением личных представлений о качестве образования, тематического планирования, количества часов на преподавание дисциплины с содержащимся в образовательных стандартах требованием формировать в общем курсе философии общекультурные компетенции обучающихся. В такой ситуации выбор методик преподавания становится условием соответствия профессиональным стандартам, удовлетворенности от проделанной работы и наличия личного времени. Авторы статьи проблематизируют возможность внедрения в образовательный процесс регионального вуза мето-

дик письма и аналитического чтения, заимствованных из системы либерального образования. Разделяя уверенность сторонников либерального образования в том, что их использование в университетских курсах содействует формированию требуемых стандартом компетенций, авторы анализируют собственный опыт работы в аудитории по этим методикам. Обосновывается их эффективность для выработки навыков академического письма и взаимодействия с текстами. Среди наиболее значимых препятствий к внедрению этих методик названы уклонение со стороны преподавателей и обучающихся, нормативные и материальные ограничения. Вместе с тем письмо и аналитическое чтение как методы обучения соответствуют публично высказываемому стремлению преподавателей организовывать семинары по философии, не выхолащивая ее содержание. Перспективы широкого внедрения письма и аналитического чтения в преподавание философии связаны с корректировкой существующих учебных планов.

Ключевые слова: либеральное образование, письмо и аналитическое чтение, преподавание философии, учебные планы.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-167-183

Статья поступила в редакцию в октябре 2016 г.

Современные российские стандарты высшего образования предъявляют к вузам требование соблюдать компетентностный подход к содержанию и результатам образовательного процесса. Россия вступила в Болонский процесс, разделяя декларированную в Magna Charta Universitatum убежденность в том, что университеты должны обеспечить будущим поколениям образование и воспитание, способствующее бережному отношению к жизни, должны критически осмысливать и распространять культуру путем исследования и преподавания¹. Приводя отечественную образовательную систему в соответствие требованиям Болонского процесса, Министерство образования и науки РФ в государственных стандартах ставит перед вузами задачу развивать определенные способности обучающегося: общекультурные, профессиональные, исследовательские. Соответственно в преподавании всех дисциплин фокус должен быть перенесен с предметного содержания на навыки, необходимые для изучения той или иной предметной области. В перспективе выпускник вуза благодаря своим компетенциям будет в состоянии самостоятельно выстраивать траектории профессионального и личностного развития. Можно сказать, что компетентностный подход в образовании предстает как адекватный ответ на запросы современного рынка труда, нуждающегося в людях предпринимчивых, способных осваивать новые знания [Мау, Кузьминов, 2010].

Однако, как показывают исследования государственных стандартов, сам термин «компетенция» оказывается достаточно размытым и может означать как навыки, так и знания: «Подмена общей компетенции знанием — частое явление. Такого рода формулировки в изобилии содержатся во всех ФГОС ВПО» [Голуб, Фишман, Фишман, 2013. С. 165]. В результате вузы получают возможность сохранять, по существу, в неизменном виде устоявшийся подход к преподаванию с его акцентом на содержательном компоненте курсов, уделяя внимание технологиям развития значимых компетенций в последнюю очередь. Кроме того, сильный бюрократический прессинг, которому подвергается преподаватель, зачастую не оставляет ему возможности корректировать формат курсов.

В то же время существуют вдохновляющие примеры достаточно сбалансированных подходов к организации образовательного процесса, позволяющих обеспечивать развитие всех требуемых компетенций. Один из таких подходов — либеральное образование, апологетике и критике которого посвящен № 4 журнала «Вопросы образования» за 2015 г.

¹ Magna Charta Universitatum. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/the-magna-charta-1/the-magna-charta>

Разделяя посыл «укреплять в студентах желание и способность учиться, критически и открыто мыслить, умело выражать свои мысли» [Беккер, 2015. С. 36] и одновременно соглашаясь с критической оценкой Ю. Ивановой и П. Соколовым новизны либерального образования, а также его идеологии и стоимости [Иванова, Соколов, 2015], мы обращаемся к исследованию собственного преподавательского опыта и задаемся вопросом: какие горизонты открывает перед преподавателем среднестатистического российского вуза внедрение в учебный процесс отдельных методик из системы либерального образования?

Сталкиваясь в своей преподавательской практике² с необходимостью формировать в курсе философии общекультурные компетенции обучающихся, мы оказываемся на поле эксперимента и импровизации. Курс философии является федеральным компонентом образовательного стандарта и преподается на всех без исключения направлениях подготовки бакалавриата, соответственно число публикаций, посвященных методам преподавания философии, весьма велико. Рассматриваются, в частности, вопросы о стимулировании интереса к предмету, о специфике преподавания предмета на конкретных факультетах (обычно на технических), о способах «упаковывания» значительного объема информации в семестровые курсы, о противостоянии плагиату, о выборе методик, соответствующих «духу» и «предназначению» философии. Многие авторы акцентируют внимание на развитии самостоятельной творческой мысли. Однако практически нет исследований, в которых анализировался бы опыт внедрения в курс философии методик, заимствованных из системы либерального образования или аналогичных им³.

² В Уральском государственном экономическом университете на дневном отделении общий курс философии (144 часа) преподается во 2-м семестре 1-го курса. Группы наполняемость примерно 25–30 человек. В течение двух лет мы ведем семинарские занятия, которые составляют половину курса, лекции зачастую ведут другие преподаватели. Вместе мы несем примерно десятую часть нагрузки кафедры по преподаванию философии на дневном отделении. Несколько коллег приветствуют наши методы работы, однако только мы поставили перед собой задачу апробировать методики аналитического письма и чтения, внедряя их в каждое семинарское занятие.

³ Указания на необходимость читать источники встречаются часто, но на вопрос, как именно читать философский текст в студенческой аудитории, отвечают немногие авторы. Детальному разбору нескольких методик чтения посвящены, например, статьи Ю. В. Серебряковой [2012а; 2012б]. В широком доступе находится значительное число статей, посвященных применению методики свободного письма в преподавании иностранных языков, при некоторой переработке этот опыт может быть заимствован для работы на семинарах по философии. Принципы либерального образования (и соответствующие им методики) реализу-

В данной статье мы оцениваем собственную попытку применения методик чтения и письма в цикле семинарских занятий по философии с точки зрения преимуществ, которые дает преподавателю их использование, и сложностей, которые при этом возникают. Сторонники либерального образования рекомендуют специфически организованные письмо и чтение для преподавания не только философии, но гуманитарных наук в целом [Зорин, 2006].

Мы принимаем, вслед за Г. Голуб с соавторами, что «в основе любой компетенции лежат универсальные способы деятельности по саморегуляции, самоуправлению, самооценке» [Голуб, Фишман, Фишман, 2010. С. 103]. Учитывая быстрое обновление академического знания, мы делаем акцент на формировании познавательных компетенций, поскольку именно они позволяют в дальнейшем воспринимать весь учебный материал, собственно получать образование. Таким образом, не трансляция готового знания, а научение самостоятельному поиску, анализу и преобразованию информации становится целью нашей работы. Это означает, что на предметном материале курса философии нам необходимо выстроить такие семинарские занятия, которые дают всем пришедшим в аудиторию возможность развить способности к поиску, восприятию, обобщению, анализу, передаче информации, к аргументированному письму и диалогу.

Стремясь к достижению этой цели, мы пытаемся найти компромисс между жесткими требованиями тематического плана и необходимостью уделять значительное время отдельным текстам и сюжетам. Мы балансируем между тривиализацией материала и потерей обучающимися понимания предмета наших занятий. Кроме того, мы стремимся к тому, чтобы процесс обучения соответствовал и запросу аудитории на определенные форматы занятий (в большинстве своем они предпочитают свободное обсуждение, игры, работу в команде), и нашей собственной убежденности в том, что освоение предметного содержания курса и развитие требуемых стандартом компетенций происходит в ходе чтения и комментирования источников, в процессе написания собственных текстов.

**1. Методики
письма
и аналитического
чтения**

Сохранять и углублять понимание, избегая тривиализации, а также внедрять интересные аудитории форматы, не теряя связи с текстами-источниками, нам помогают методики чтения и письма, рекомендуемые сторонниками либерального обра-

ются в нескольких ведущих вузах страны, однако методические работы по этим технологиям не находятся в широком доступе или не переведены на русский язык.

зования и разработчиками стандарта «Искусства и гуманитарные науки».

Основываясь на рекомендациях, представленных в публикациях коллег, на материалах мастер-классов преподавателей факультета свободных искусств и наук СПбГУ, а также на творческой переработке рекомендаций по созданию научных текстов⁴, мы обогащаем свои семинарские занятия методиками, которые объединяем под названием «Письмо и аналитическое чтение». Под письмом мы имеем в виду изложение мыслей в письменной форме, под аналитическим чтением — различные способы работы с текстом, позволяющие выделить его основные части, выявить ключевые проблемы, тезисы автора и аргументацию этих тезисов. Методики чтения и письма тесно связаны между собой, поскольку предполагают использование преподавателем стратегии «написать, чтобы прочитать» — в ее основе, как отмечает П. Пиплс, «лежит давно установленный факт: когда студенты пишут о тексте, который читают, они его лучше понимают» [Пиплс, 2015. С. 119].

В зависимости от уровня подготовки группы, тематического планирования, доступных текстов мы осуществляем выбор конкретных методик, которых насчитываем до двадцати⁵. Те, что используются наиболее часто, сгруппированы следующим образом: три методики письма (дают представление о рамках занятия — от его начала до завершения), шесть методик чтения (от задания, близкого по сути к заданию на внимательность, к заданиям, требующим логических усилий и попытки понять других авторов). Сочетая эти методики, можно разработать как минимум три-четыре оригинальных занятия.

Непрерывное письмо от руки без заданной темы. Все присутствующие в аудитории (и преподаватель) пишут в течение 3–5 ми-

**Свободное
несфокусированное
письмо**

⁴ Наиболее близким к решению задачи развить ключевые познавательные навыки обучающихся методами письма и аналитического чтения является пособие Е. Ярской-Смирновой. Концентрируясь на задаче создания академического текста, автор рекомендует практики академического чтения и разбирает жанры письма. Это пособие, безусловно, может служить примером методической работы и с философскими текстами [Ярская-Смирнова, 2013]. Помимо этого, принципы создания самостоятельных научных текстов изложены в работах, ориентированных преимущественно на профессиональное сообщество [Константиновский, Вахштайн, Куракин, 2013; Радаев, 2001]. Вопрос о возможности прямого использования изложенных авторами принципов в работе с обучающимися остается открытым.

⁵ Названия методик не являются устоявшимися. Часть названий заимствована из материалов Д. Ахапкина и Е. Глазановой, на чьих мастер-классах мы познакомилась с особенностями преподавания по стандарту «Искусства и гуманитарные науки».

нут о том, чем заняты их мысли в данный момент. Цель — снять «страх перед чистым листом», а также четко маркировать начало занятия. Аудитория предупреждена, что никто не прочтет написанное, требований к содержанию и структуре текста не предъявляется, единственное принципиальное условие — не перечитывать и не редактировать письмо.

Свободное сфокусированное письмо

Непрерывное письмо, тема которого либо задана преподавателем, либо выбрана самими обучающимися, исходя из учебного материала конкретного занятия. Время выполнения задания — 5–7 минут. Требования к содержанию и форме письма не предъявляется, но аудитория предупреждается о том, что каждый присутствующий зачитает вслух часть своего текста или передаст его для чтения преподавателю или одноклассникам. Тема для письма формулируется так, чтобы было ясно — «правильного» ответа не существует, приветствуется выражение аргументированной позиции. Методика позволяет сконцентрировать внимание на проблемах, значимых для данного занятия, а также научиться учитывать потенциальное присутствие слушателя или читателя.

Рефлексивное метакогнитивное письмо

Это письмо о содержании и методах прошедшего занятия. Преподаватель обращается к аудитории с предложением поразмыслить о том, что и зачем было сделано. Время выполнения — около 10 минут. Задание призвано сконцентрировать внимание на основных темах и проблемах семинара, на опыте собственного продвижения в понимании этих тем, на спорных сюжетах и границах восприятия. Часть текста зачитывается. Преподаватель также может использовать свое метакогнитивное письмо для подведения общих итогов занятия.

Сфокусированное чтение

Каждый читает индивидуальный экземпляр текста, выполняя конкретную задачу (например, подчеркивает слова, связанные с понятием «ответственность», или выделяет ключевые слова, незнакомые термины, или фиксирует свои эмоции на полях, или фиксирует спорные утверждения и т. п.). Методика применяется в совокупности с другими и позволяет заострить определенный вопрос или проблему. После такого чтения можно визуализировать текст, составлять его схему или выделять ключевые идеи для их оценки.

Чтение через визуализацию

Обучающимся предлагается разделить на мини-группы, каждая из которых займется визуализацией фрагмента философского текста, содержащего достаточно наглядную метафору (например, «пещера» Платона или «дворцы памяти» Августина). Закончив работу, группы оценивают и комментируют рисунки друг друга (например, наклеивая стикеры с вопросами), а за

тем объясняют и защищают свои произведения, отвечая на вопросы однокурсников. Конкретизация метафоры в рисунке часто требует неоднократного прочтения фрагмента текста. Методика способствует развитию внимания к деталям, знакомит с альтернативными методиками чтения, в игровой форме вовлекает в работу с текстами-источниками.

■ Приведем в пример использование метода визуализации как ключевого компонента семинара по средневековой философии. Этот план работы также показывает один из возможных способов сочетания различных методик в рамках одного занятия. На семинаре используется отрывок из «Исповеди» Августина Аврелия, сюжет о памяти (Книга 10. Глава VII. Раздел 11. Глава VIII. Разделы 12, 13, 16, 18). Предполагается, что обучающиеся прочли текст дома (на предыдущем занятии им раздали распечатанный текст или они получили электронный вариант, и каждый распечатал его самостоятельно).

1. Свободное несфокусированное письмо — 3 минуты.
2. Свободное сфокусированное письмо — 20 минут, учитывая зачитывание ответов.
Вопросы для сфокусированного письма:
 - выпишите все вопросы, которыми задается автор текста;
 - какой из этих вопросов, на ваш взгляд, самый значимый для автора? Почему? Приведите три аргумента.
3. Индивидуальная работа с текстом — 2 минуты:
 - подчеркните все слова или словосочетания, которые вам незнакомы.
4. Работа в группах по 3–4 человека — 50 минут:
 - проясните друг для друга слова или словосочетания из текста, кото-

рые вы подчеркнули (в случае, если что-то осталось неясным, преподаватель с помощью наводящих вопросов помогает группам определить значение незнакомых слов и словосочетаний);

- создайте иллюстрацию к главе VIII. Иллюстрация должна пояснять устройство «дворцов памяти», в том числе особенности хранения разного типа «сокровищ», иллюстрацию можно сопровождать краткими надписями-комментариями (каждая группа демонстрирует свою иллюстрацию, затем все оставляют письменные комментарии на стикерах к иллюстрациям друг друга, после чего каждая группа читает комментарии и кратко, за минуту отвечает на них);
 - сформулируйте вопрос, ответом на который может являться глава VIII (каждая группа озвучивает свой вопрос).
5. Рефлексивное метакогнитивное письмо — 15 минут.
Вопросы для рефлексивного письма:
 - на ваш взгляд, требуется ли сегодня откорректировать, дополнить представление Августина о памяти?
 - Какие образы, какой опыт, какие тексты вы вспоминали, пока работали с текстом Августина? Как эти воспоминания повлияли на понимание текста?

Создание схемы текста В малых группах обучающиеся читают один и тот же отрывок текста. Задача — на большом листе бумаги изобразить схему развития мысли автора. В отличие от задания визуализировать метафору, где можно проявить все свои художественные таланты, в данном случае требуется минимумом изобразительных средств представить логику текста. Методика позволяет научиться выявлять логику текста, которая может быть последовательной или прерывистой, содержать смысловые лакуны или обходиться без таковых, определять его структуру, анализировать авторскую аргументацию, различать возможные формы представления результатов работы, оценивать свою работу и работу коллег. По итогам работы уместно задать следующие вопросы для рефлексивного письма: как удалось перейти от текста к его схеме? Каковы сильные и слабые стороны рассмотренного текста с точки зрения структуры, логики и аргументации?

Взаимное рецензирование Обучающимся предлагается письменно подтвердить или опровергнуть ту или иную позицию автора текста, обсуждаемую на семинаре, после чего соседи обмениваются работами. Задача каждого — выделить основную мысль рецензируемого текста и привести доводы, которые частично или полностью опровергают ее. Методика позволяет научиться выявлять ключевые идеи чужого текста и формулировать собственную позицию по отношению к ним; помогает формировать представление о вариативности возможных авторских позиций и способов их аргументации; приучает высказываться наравне с другими.

Распределенное чтение Один текст делится на части, каждую из которых читают разные группы. Поскольку исследуются дополняющие друг друга фрагменты текста одного автора, отдельные группы достигают своих целей в изучении текста, но общую концепцию мыслителя можно восстановить, только сложив усилия всех участников. Методика позволяет научиться выявлять структуру текста, восстанавливать авторскую логику, обращаясь к разным источникам, действовать в ситуации неопределенности, концентрироваться на результатах чужой работы и представлять результаты своей.

2. Препятствия к применению методик письма и аналитического чтения Применение на практике описанных методик письма и аналитического чтения наталкивается на препятствия разного уровня и качества, которые мы коротко обозначим и возможные причины которых попытаемся найти. В данном случае наши обобщения не претендуют на то, чтобы выйти за рамки личного опыта преподавания философии, однако ряд выявленных нами проблем близок и понятен преподавателям самых разных дисциплин.

Часто обучающиеся считают излишним свободное несфокусированное письмо, так как не понимают его назначения, ленятся, испытывают «страх перед чистым листом». Поэтому преподаватель вынужден контролировать выполнение задания, что превращает свободное письмо в принудительное, искажает его смысл, и упражнение перестает способствовать раскрепощению пишущего. Пояснение для аудитории цели задания или индивидуальные рекомендации по выполнению задания (например, записывать мысль «Я не знаю, что писать», пока она не перейдет во что-то другое, или письменно аргументировать позицию «Мне не о чем писать») не всегда снимают проблему уклонения от письма.

Применение методик свободного сфокусированного письма и рефлексивного метакогнитивного письма тоже наталкивается на уклонение обучающихся. Одна из практик такого уклонения — подмена личного суждения пересказом материала занятия, что, по всей видимости, представляется обучающемуся более простым, чем формировать и аргументировать собственную позицию. Другая практика — плагиат: учащиеся выдают за свой текст, списанный из Интернета, что свидетельствует о нежелании/неспособности проделать интеллектуальную работу над материалом занятия. Частично эти проблемы снимаются, если преподаватель запрещает зачитывать идеи, аналогичные уже высказанным, не учитывает идентичные ответы как работу на занятии либо предупреждает о проверке сданных текстов на плагиат. Однако полностью преодолеть уклонение упомянутыми мерами не удастся. Практики уклонения провоцируют усиление контроля со стороны преподавателя — проверку текстов на присутствие плагиата, снижение баллов за отсутствие аргументированных суждений. Преподаватель превращается в надзирателя, обучающиеся — в поднадзорных, и такая работа вряд ли способствует формированию у учащихся навыков самоуправления.

Со своей стороны, не все преподаватели стремятся содействовать формированию самостоятельных личностей в стенах университета, не все готовы реализовывать описанные нами методики. Чтобы применять эти методики, необходимо перестроить привычную, устоявшуюся систему проведения занятий, а также тратить дополнительное время на подбор текстов для чтения, проверку и комментирование сдаваемых текстов и проч. Далеко не все преподаватели к этому готовы.

Системное внедрение методик аналитического чтения и письма может быть реализовано в случае, если этой задаче посвящен отдельный курс, которому в учебном плане официально отведено определенное количество часов. Подобные курсы, например «Письмо и мышление», организуются на факультетах, применяющих стандарт «Искусства и гуманитарные науки», однако держателями этого стандарта в России являются лишь чуть более деся-

2.1. Уклонение обучающихся и преподавателей от применения методик

2.2. Нормативные и материальные ограничения

ти вузов. Во всех иных случаях остается возможность встраивать отдельные методики в предусмотренные учебным планом дисциплины, а также в рабочую программу конкретного курса. Однако неминуемо обнаруживается противоречие между обязанностью преподавателя обеспечить освоение определенного круга тем (нередко даже ценой высокой скорости работы и снижения общего качества обучения) и значительными временными затратами, которые предполагает полноценная реализация представленных нами методик⁶.

Сохраняя охват тем, предусмотренных рабочей программой, приходится жертвовать комплексностью образовательного подхода, вынужденно ограничиваться внедрением в учебный процесс лишь его элементов. Разработка же полномасштабного курса философии, построенного исключительно на предлагаемых методиках, и его включение в учебный план повлечет за собой принуждение коллег-преподавателей к трансформации привычных для них методов и стилей преподавания.

Сильно ограниченная материальная база многих российских вузов — не менее серьезное препятствие для широкого применения описанных нами методик. Зачастую проблемой становится необходимость обеспечить каждого человека в группе индивидуальным экземпляром текста (одного и более на протяжении занятия). Для создания схем или рисунков нужны карандаши, ластик, линейки, цветные ручки, маркеры, скотч, бумага, выдаваемые каждой мини-группе. За редким исключением вузы не обеспечивают преподавателей в достаточном объеме ни бумагой, ни картриджами, ни канцелярскими товарами. Поэтому преподаватели, реализующие методики письма и аналитического чтения, вынуждены либо нести расходы на их практическое воплощение сами, либо минимизировать расходы, сокращая сферу применения методик, либо отказываться от них как от излишне затратных с точки зрения финансов, времени и вложенных сил.

Изучение причин и следствий этих и других препятствий на пути развития ключевых познавательных компетенций методами, характерными для системы образования по модели свободных наук и искусств, может стать предметом отдельного исследования⁷. Здесь хотелось бы сделать несколько предположений о причинах, обуславливающих низкую заинтересованность обучающихся и преподавателей во внедрении методик письма и аналитического чтения. Возможно, их легче скоррек-

⁶ О несоответствии официально документированных требований к преподавателям и условий реализации этих требований см. [Леонтьева, 2010].

⁷ Отчасти данный вопрос раскрыт в статье Ю. Ивановой и П. Соколова, анализирующих перспективы развития обозначенной нами модели образования в России: [Иванова, Соколов, 2015].

тировать, чем скудную материальную базу российских вузов и жесткость утвержденных учебных планов.

Спектр причин, порождающих разнообразные практики уклонения у обучающихся, может быть достаточно широким: от низкой мотивации к учебе в целом до неуверенности в имеющихся навыках самостоятельного мышления и письма как средства его выражения. Нежелание писать вообще и писать самостоятельно в частности, тратить усилия на осмысление чужих текстов и создание своих может укрепляться в случае, если ничего похожего другие преподаватели не требуют⁸.

У преподавателей одной из причин сопротивления применению методик письма и аналитического чтения может быть нежелание выделяться из своей среды. Преподаватель, интенсифицирующий свою работу и предъявляющий повышенные требования к обучающимся, рискует выглядеть эксцентричным одиночкой среди коллег, придерживающихся традиционных методов проведения занятий. Помимо того, негативизм по отношению к переменам в стиле работы отчасти обуславливают эмоциональное выгорание или принципиальная приверженность авторитарному стилю преподавания. Но все же наиболее веской причиной уклонения у преподавателей представляется именно неизбежное в случае реализации рассматриваемых методик повышение нагрузки. Для внедрения этих методик требуется пересмотреть методическое обеспечение всего курса целиком, создать пул текстов и вариативных заданий, а для их реализации необходимо интерактивное взаимодействие с группой. В ситуации гиперрегуляции и сверхнагрузки, свойственных работе современного вузовского преподавателя, его желание обеспечить эффективное воплощение компетентностного подхода, способствовать формированию самостоятельно мыслящего, активного в поиске и производстве знаний бакалавра или магистра разбивается о перспективу дополнительного увеличения затрат времени и сил⁹.

Распространение позитивных примеров реализации предложенных методик, возможно, могло бы, хотя бы частично, устранить причины, по которым преподаватели уклоняются от их при-

⁸ Наше наблюдение находит подтверждение в статье Е. Д. Шмелевой, представляющей результаты социологического исследования факторов, влияющих, в частности, на уклонение от самостоятельного письма. Опросы преподавателей и студентов показали, что низкая вовлеченность студентов в учебный процесс повышает склонность к плагиату, а демонстрация преподавателем нетерпимости к плагиату является значимым фактором, удерживающим студента от такого рода мошенничества [Шмелева, 2016].

⁹ См., например, критику С. Кропотовым управленческих практик, ведущих к гипербюрократизации большинства значимых вузовских процессов [Кропотов, 2015].

менения. Их популяризация среди преподавателей (главным образом среди тех, чьи педагогические методы и система проведения занятий находятся в становлении), расширение круга коллег, внедряющих методики письма и аналитического чтения в различных курсах, способны содействовать и формированию навыков самостоятельной работы у обучающихся, и возникновению у преподавателей заинтересованности в использовании методик аналитического чтения и письма. Оценка эффективности применения этих методик для развития навыков самостоятельной работы с информацией — отдельная и самостоятельная исследовательская задача. Пока мы можем полагаться только на заверения сторонников либерального образования, а также на собственные наблюдения, чего, безусловно, недостаточно для обоснования целесообразности распространения нашей практики на другие курсы.

3. Эффективность методик письма и аналитического чтения

Оценка эффективности методик письма и аналитического чтения остается нашей перспективной задачей. Тем не менее мы утверждаем, что применение этих методик в общем курсе философии способствует поддержанию и практическому воплощению существующих образовательных стандартов. Обсуждение философских проблем через чтение тематически и стилистически разнообразных источников соответствует не только предметным целям курса, но и задаче развития у обучающихся способности критически оценивать информацию, вырабатывать и аргументировать собственную позицию. Тематическая, стилистическая, структурная вариативность авторских философских позиций (представленная в отобранных преподавателем текстах) и личных суждений (написанных и высказанных перед аудиторией) призвана продемонстрировать обучающимся, что они имеют реальную, а не гипотетическую возможность вносить собственный оригинальный вклад в обсуждение значимых проблем, не только усваивать, но и производить знание.

Используя методики письма и аналитического чтения применительно к философским текстам, мы конкретизируем цель формирования познавательных компетенций обучающихся, превращая ее из декларативной в достижимую:

- поиск информации — это поиск ответов на вопросы к семинару в заданном тексте (предполагается, что обучающийся способен определить собственную потребность в обращении к справочной литературе);
- анализ информации — это выявление позиций, логики и аргументов автора текста, а также технологий и средств создания текста;

- преобразование информации — это освоение различных форм ее представления (конспект, резюме, рецензии, эссе или устное размышление о поставленных в тексте проблемах).

Внедряя в преподаваемые курсы методики чтения и письма, преподаватель постепенно накапливает значительное число методических разработок. При согласии коллег можно внести эти разработки в очередной вариант учебно-методического комплекса дисциплины, неизбежно переписываемого по очередному указанию министерства. При поддержке руководства кафедры, факультета или института можно ввести новый курс в число основных или элективных курсов учебной программы. Безусловно, потребуется искать аргументы в защиту своей позиции, выяснять интересы лиц, принимающих решения в пределах конкретного вуза. Оставаясь энтузиастами применения методик письма и аналитического чтения, мы добиваемся введения отдельного курса по аналогии с курсом «Письмо и мышление». Обещая научить бакалавров читать и писать самостоятельно, мы затрагиваем интересы всех выпускающих кафедр: четверокурсники в большинстве своем неспособны написать выпускную квалификационную работу без серьезной поддержки руководителя — поддержки, которая требует затрат времени, намного превышающих количество оплачиваемых часов.

Применяя описанные методики в рамках общего курса философии, мы популяризируем свой подход среди коллег, показывая, что методики подходят под требования образовательного стандарта, выручают в ситуации, когда большая часть группы оказалась не готова к занятию, заставляют эффективно работать балльно-рейтинговую систему (небольшие задания стимулируют обучающихся к тому, чтобы получать небольшое количество баллов на каждом занятии и исключают контрольные, рефераты и прочие разовые «отработки»).

Методики письма и аналитического чтения, вовлекая аудиторию в работу с текстом-источником и часто требуя неоднократного прочтения одного отрывка, способствуют детальной проработке отдельных тем курса. При этом соблюдение тематического плана зависит преимущественно от профессионального мастерства конкретного преподавателя. Чтобы поднять на семинаре несколько вопросов, прописанных в официальном плане, он должен уметь подбирать отрывки текстов, затрагивающие одновременно несколько аспектов учения одного философа, или интегрировать темы, объединяя разные тексты в единое высказывание.

Ради соблюдения формальных требований в большинстве случаев мы вынуждены сворачивать отдельные сюжеты до тривиальных, если не ритуальных формулировок (наподобие «Маркс поставил учение Гегеля с головы на ноги»), критическому разбору которых не остается места. За счет этого другие темы

удается исследовать через обращение к текстам-источникам, их проблематизацию, что позволяет выйти за рамки учебного знания, сжатого в непротиворечивые формулировки пособий и методичек.

Предлагая аудитории работу с источником как преимущественный способ освоения курса (и проявления активности на семинаре), мы начинаем с применения методик, действующих в зоне ближайшего развития обучающихся. Используя рисунки, игры с формой текста и его звучанием, привнося соревновательные элементы, мы во многом идем навстречу желаниям наших первокурсников. Постепенно мы минимизируем время, затрачиваемое на эти методики, и переходим к внешне более академическим форматам письма и чтения. И все же учебных часов, выделенных на курс философии, недостаточно для раскрытия способности обучающихся к аналитическому чтению и самостоятельному письму.

Если однажды количество часов, отведенных на курс, подготовка обучающихся и энтузиазм преподавателей придут в наилучшее соотношение, мы отчетливо видим возможность широко использовать практики (пере)создания текстов для стимулирования аудитории к самостоятельному поиску философских вопросов, на которые они хотят ответить. Без этого горизонта и без интеграции в другие гуманитарные курсы рекомендуемые системой либерального образования методики рискуют остаться для нас способом добиться осмысленности собственного присутствия на занятиях.

Литература

1. Беккер Д. Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2015. № 4. С. 33–61.
2. Голуб Г., Фишман И., Фишман Л. Стандарты третьего поколения: чему учить и что проверять на выходе // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2010. № 3. С. 102–114.
3. Голуб Г., Фишман И., Фишман Л. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2013. № 1. С. 156–173.
4. Зорин А. Л. Гуманитарные дисциплины в системе негуманитарного образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2006. № 4. С. 106–113.
5. Иванова П., Соколов С. Перспективы развития образования по модели свободных искусств и наук в России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2015. № 4. С. 72–91.
6. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М.: ЦСПиМ, 2013.
7. Кропотов С. Л. Гиперрегуляция как российский путь к постфордистской модели образования // Постфордизм: концепции, институты, практики. М.: Политическая энциклопедия, 2015. С. 223–237.

8. Леонтьева О. Э. Стандарты и реальность: можно ли в российских вузах учиться по правилам? // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2010. № 1. С. 208–224.
9. Мау В. А., Кузьминов Я. И. (ред.) Стратегия-2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. Книга 1. М.: Дело, РАНХиГС, 2010.
10. Пиплс П. Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2015. № 4. С. 116–131.
11. Радаев В. В. Как организовать и представить исследовательский проект: 75 простых правил. М.: Изд. дом ВШЭ; Инфра-М, 2001.
12. Серебрякова Ю. В. Междисциплинарные исследования философского текста в рамках смысловой дидактики // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012а. № 10 (24): в 2 ч. Ч. II. С. 178–181.
13. Серебрякова Ю. В. Работа с многозначными понятиями на семинарах по философии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012б. № 11 (25): в 2 ч. Ч. I. С. 159–162.
14. Шмелева Е. Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2016. № 1. С. 84–109.
15. Ярская-Смирнова Е. Создание академического текста: учеб. пособие для студентов и преподавателей вузов. М.: Вариант, ЦСП ГИ, 2013.

Why a Philosophy Teacher Would Use Liberal Education Teaching Methods? A Regional College Case

Authors **Mariya Vorobyeva**

Candidate of Sciences in Culturology, Associate Professor, Philosophy Department, Ural State University of Economics. E-mail: vorobyova-mariya@yandex.ru

Elena Kochukhova

Candidate of Sciences in Philosophy, Associate Professor, Philosophy Department, Ural State University of Economics. E-mail: elenascause@yandex.ru

Address: 8 March St, 620000 Ekaterinburg, Russian Federation.

Abstract Philosophy teachers go about their daily routine in a controversial field created by their personal ideas about education quality, topic planning, and the optimal number of hours overlapping with the education standard requirement for developing general cultural competence in students within a general philosophy course. In a situation like this, the issue of choosing specific teaching methods becomes that of complying with professional standards, of being satisfied with the job done, and of private time. The article attempts to problematize the possibility of integrating writing and analytical reading methods borrowed from liberal education into the educational process of a regional college. Sharing the idea of liberal education advocates that applying these methods to university courses facilitates the development of competencies required by the standard, we analyze our own relevant classroom experience. The paper justifies the effectiveness of teaching methods that develop academic writing and reading skills, arguing that they provide the basis for working independently with educational texts, writing essays, term papers and graduation theses. The most essential hindrances to integrating the above mentioned methods include teacher and student avoidance, as well as regulatory and financial constraints. Syllabus limitations challenge efficiency of the methods for the development of competencies required by the standard. At the same time, the writing and analytical reading methodology is in line with the publicly expressed desire of teachers to organize philosophy seminars without diluting the content. The prospects of large-scale implementation of writing and analytical reading methods in teaching philosophy imply adjustment of the existing syllabi.

Keywords liberal education, writing and analytical reading, teaching philosophy, syllabus.

- References**
- Becker J. (2015) *Obrazovanie po sisteme svobodnykh iskusstv i nauk: otvet na vyzovy XXI v.* [Liberal Arts and Sciences Education: Responding to the Challenges of the XXIst Century]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 33–61.
- Golub G., Fishman I., Fishman L. (2013) *Obshchie kompetentsii vypusnikov vysshey shkoly: chto standart trebuat ot vuza* [General Competencies of Higher School Graduates: What Do the Standards Require from a Higher Education Institution]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 156–173.
- Golub G., Fishman I., Fishman L. (2010) *Standarty tretjego pokoleniya: chemu uchit i chto proveryat na vykhode* [Third Generation Standards: What to Teach and What to Test at the End]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 102–114.

- Ivanova J., Sokolov P. (2015) Perspektivy razvitiya obrazovaniya po modeli svobodnykh iskusstv i nauk v Rossii [Prospects for Liberal Arts Education Development in Russian Universities. Overview of Proceedings of the Liberal Education in Russia and the World Conference]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4. pp. 72–91.
- Konstantinovskiy D., Vakhshayn V., Kurakin D. (2013) *Realnost obrazovaniya. Sotsiologicheskoe issledovanie: ot metafory k interpretatsii* [The Reality of Education. Sociological Research: From Metaphor to Interpretation]. Moscow: Center of Social Forecasting and Marketing.
- Kropotov S. (2015) Giperregulyatsiya kak rossiyskiy put k postfordistskoy modeli obrazovaniya [Hyper-Regulation as Russia's Way to Post-Fordist Education]. *Postfordizm: kontseptsii, instituty, praktiki* [Post-Fordism: Conceptions, Institutions, Practices], Moscow: Politicheskaya entsiklopediya, pp. 223–237.
- Leont'eva E. (2010) Standarty i realnost: možno li v rossiyskikh vuzakh uchitsya po pravilam? [Standards and Reality: Is it Possible to Study in Russian Universities if you Follow the Rules?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 208–224.
- Mau V., Kuzminov Y. (eds) (2010) *Strategiya-2020: Novaya model rosta — novaya sotsialnaya politika. Itogovy doklad o rezultatakh ekspertnoy raboty po aktualnym problemam sotsialno-ekonomicheskoy strategii Rossii na period do 2020 goda. Kniga 1* [Strategy 2020: The New Development Model Means the New Social Policy. Final Report on the Outcomes of Expert Work on the Topical Issues of Russia's Socioeconomic Strategy up to 2020. Book 1], Moscow: Delo, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
- Peoples P. (2015) Razvitie rechi i kriticheskogo myshleniya u studentov v programmakh Bard-kolledzha [Empowering Students through Language & Critical Thinking: The Bard College Language & Thinking Program]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 116–131.
- Radaev V. (2001) *Kak organizovat i predstavit issledovatel'skiy proekt: 75 prostykh pravil* [How to Design and Present a Research Project: Seventy-Five Simple Rules]. Moscow: HSE, Infra-M.
- Serebryakova Y. (2012a) Mezhdistsiplinarnye issledovaniya filosofskogo teksta v ramkakh smyslovoy didaktiki [Interdisciplinary Research on Philosophical Texts within the Framework of Semantic Didactics]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, no 10 (24), part II, pp. 178–181.
- Serebryakova Y. (2012b) Rabota s mnogoznachnymi ponyatiyami na seminarakh po filosofii [Dealing with Polysemic Concepts in Philosophy Seminars]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, no 11 (25), part I, pp. 159–162.
- Shmeleva E. (2016) Plagiat i spisyvanie v rossiyskikh vuzakh: rol obrazovatel'noy sredy i individualnykh kharakteristik studenta [Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 84–109.
- Yarskaya-Smirnova E. (2013) *Sozdanie akademicheskogo teksta: uchebnoe posobie dlya studentov i prepodavateley vuzov* [Academic Text Construction: Study Guide for Students and College Teachers]. Moscow: Variant, Center for Social Policy and Gender Studies.
- Zorin A. (2006) Gumanitarnye distsipliny v sisteme negumanitarnogo obrazovaniya [Humanities in Non-Humanitarian Education]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 106–113.