
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 101:378

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-78-103

ФИЛОСОФИЯ В СИСТЕМЕ МАССОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ КАК МИМЕТИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

А. И. Павловский

*Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru*

Аннотация. *Введение.* Рассматривалась проблема изменения роли и места философии в системе массового образования, связанного с современными прагматизацией и технологизацией, которые порождают сомнения в полезности изучения философии, а следовательно, и стремление к трансформации подхода к преподаванию.

Цель. На основании современных научных разработок осмыслить авторский опыт преподавания в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий ТюмГУ, где была предпринята попытка решить эту проблему.

Методология, методы и методики. Теоретическая часть исследования подразумевала формирование оснований теории преподавания философии как миметической практики, базирующейся на методологии, сформированной совокупностью концептов: дихотомии дискурсивного и практического сознания Э. Гидденса, а также понятий «неявное знание» (М. Полани), «экономика мышления» (Э. Мах), «мимесис» (К. Вульф). Построенная на этих основаниях практика преподавания философии была опробована на студенческом потоке, примерно четверть которого согласилась анонимно оценить процесс и результаты совместной работы.

Результаты и научная новизна. Был сформулирован эскиз концепции массового преподавания философии в современных условиях, стержнем которого является организация процесса миметической передачи неявного знания, обеспечивающего умение философствовать, в системе из четырех основных элементов: преподавателя, студента, текста и студенческой группы. Лекция является демонстрацией личного философского стиля, а сократовский семинар – совместной практикой с непредсказуемым финалом, где преподаватель выступает вопрошающим модератором, инициирующим личные поиски студентов, в системе, где текст связывает их с философской традицией, а группа – с обыденной жизнью. Опрос показал, что подход работает: студентам нравится процесс, они понимают связь философских идей с реальной жизнью, отслеживают собственное освоение философских текстов.

Практическая значимость. Результаты исследования могут способствовать распространению опыта построения массового курса философии в новых условиях, а также

дальнейшему развитию теории, в первую очередь в плане разработки используемого философского контента.

Ключевые слова: дискурсивное сознание, индивидуальные образовательные траектории, массовое преподавание философии, мимесис, миметическая практика, неявное знание, практическое сознание, совместная деятельность, сократовский семинар, экономика мышления.

Благодарности. Автор выражает благодарность своим коллегам по курсу, которые в диалоге с ним эти пять лет искали собственные пути реформирования массового философского образования, и своих студентов, особенно тех, кто участвовал в данном опросе.

Для цитирования: Павловский А. И. Философия в системе массового образования: преподавание как миметическая практика // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 78–103. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-78-103

PHILOSOPHY IN MASS EDUCATION SYSTEM: TEACHING AS A MIMETIC PRACTICE

A. I. Pavlovskij

*Tyumen State University, Tyumen, Russia.
E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru*

Abstract. Introduction. The article tackles the problem of changing the role and place of philosophy in the mass education system. Today, mass education is closely connected with pragmatism and technologisation; and these two processes spawn a concern whether it is useful to study philosophy, and, as a consequence, an aspiration to transform the understanding of teaching itself.

Aim. The aim of the present paper was to reconceptualise the bespoke teaching experience within the framework of personalised academic tracks launched in the University of Tyumen in an attempt to address the problem.

Methodology and research methods. The theoretical part of the research lays out the foundation of philosophy teaching as a mimetic practice based on a methodology, which is developed through the following concepts: the dichotomy of E. Giddens' practical and discursive consciousness, M. Polanyi's tacit knowledge, E. Mach's economy of thought, and C. Wulf's mimesis. This was a starting point of a philosophy teaching practice that was tested on a batch of students, approximately a quarter of which agreed to take an anonymous survey about the process and the results of the joined work.

Results and scientific novelty. A draft of a conceptual foundation of mass philosophy teaching in the current context is laid out. At the core of the process, there is a mimetic transfer of tacit knowledge, ensuring a skill to philosophise. This process presupposes an interaction of four actors: a teacher, a student, a text and a group of students. The lecture is a demonstration of a personal philosophic style, and the Socratic seminar is a joint practice with an unpredictable finale. In this practice, there is a system, where the teacher is an inquiring moderator launching the student's personal search, the text provides a connection with a philosophic tradition, and the group – with the everyday life. The survey showed that this approach is effective:

students like the process, they understand the connection of the philosophical ideas with the real life, and they track the level of their own understanding of philosophical texts.

Practical significance. The research results may be useful for other philosophy teachers who on the basis of this study may adjust their teaching practices to a mass philosophy course delivered in the current conditions; and for further development of the theory, first and foremost, in terms of formulating the philosophical content being used.

Keywords: discursive consciousness, individual educational paths, mass philosophy teaching, mimesis, mimetic practice, tacit knowledge, practical consciousness, joint activity, Socratic seminar, economy of thought.

Acknowledgements. The author expresses deep gratitude to his colleagues teaching the same course that in a dialogue with him were searching their own ways to reform the mass philosophy teaching during these five years. The author also thanks his students, especially those who took part in the survey.

For citation: Pavlovskij A. I. Philosophy in mass education system: Teaching as a mimetic practice. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (3): 78–103. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-78-103

Введение

Проблема с преподаванием философских дисциплин для широкой аудитории обучающихся стоит на сегодняшний день достаточно остро. Она наблюдается в разных странах мира, вне зависимости от того, на каком этапе пытаются массово преподавать философию: является ли философия обязательной частью высшего образования (как в России) или же – школьного образования (как в Италии или некоторых странах Латинской Америки).

Философия, по мнению С. Londoño и J. Rojas-Devia, утрачивает привычное место в системе образования, так как становится непонятной ее, как и всего гуманитарного образования в целом, полезность в построенном на конкуренции мире [10, р. 160], в котором, как считает А. Ф. Филиппов, «пришло время все более технологичных решений» [5, с. 53]. Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель и О. А. Темпель отмечают, что особенно сомнительным становится изучение философии в техническом вузе [4, с. 22], что можно объяснить тем, что, как утверждают Д. Н. Безгодов, Е. А. Вологин и С. В. Шилова, обосновать ее профессиональную полезность для «технаря» становится практически невозможно [1, с. 135–136]. Поэтому Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель и О. А. Темпель констатируют, что взаимная заинтересованность студента и преподавателя, необходимая для качественного освоения дисциплины [4, с. 28], пропадает, что критически усугубляет все издержки традиционного преподавания философии в современных условиях.

В традиционной педагогике считается, как это утверждают А. Rodrigues и R. Gelamo, что знания – это то, что освоено «мастером», но скрыто от уче-

ника [8, р. 460–461], а потому цель преподавателя, по их мнению, состоит в переводе обучающегося из состояния невежества в состояние мудрости [9, р. 451]. Такой подход часто приводит, как отмечает R. Rodrigues, к превращению обучающегося в вещь, в объект педагогических манипуляций, не имеющий самостоятельного значения в образовательном процессе [7, р. 84]. С подобным статусом очень сложно смириться современному человеку, для этого ему нужно убедиться в «превосходстве» того, чьим объектом педагогического воздействия он становится. А подобного признания гораздо труднее, по мысли В. М. Карелина, Н. И. Кузнецовой и И. Н. Грифцовой, добиться преподавателю философии, который следует историко-философской стратегии преподавания [3, с. 64], что объясняется свойственными этой стратегии издержками, среди которых A. Rodrigues и R. Gelamo отмечают впадение в энциклопедизм, когда учащемуся представляется вереница имен, мыслей и дат, не имеющих никакого отношения к его жизни [8, р. 463–464], в результате чего, по их мнению, обучение сводится к воспроизведению абстракций из философских дискурсов [9, р. 454], причем даже не аутентичных, а тех, которые сложились у данного преподавателя о концепциях разных великих философов [9, р. 453]; C. Londoño и J. Rojas-Devia указывают, что в таком преподавании преобладает заучивание [10, р. 161],

Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель и О. А. Темпель видят отдельную проблему в сокращения преподавания философии в России до семестра [4, с. 26], обуславливающую, по мнению М. В. Воробьевой и Е. С. Кочуховой, необходимость «балансировать между требованиями учебного плана и необходимостью работать с конкретными текстами, между тривиализацией и потерей понимания, между запросами аудитории и нашими собственными представлениями о предметности» [2, с. 170]. Спасти положение в этой ситуации может только взаимная заинтересованность, но ей неоткуда взяться, если преподавание философии сводится к абстракциям, необходимость которых в реальной жизни не очевидна не только студенту, но и преподавателю. В результате массовое философское образования приобретает все более имитационный характер.

Таким образом, причина проблемы, поднимаемой в нашем исследовании, заключается в изменении роли и места философии в системе массового образования, что подразумевает не только создание соответствующей теоретической концепции, но и описание соответствующей педагогической практики, с ее принципами и методами, демонстрирующей возможности реализации данной теоретической концепции. Это и понятно, ибо в образовании, как отмечает W.-M. Roth, в первую очередь важны не абстрактные модели, а методы конкретного взаимодействия [11, р. 330].

И вот этих методов конкретного взаимодействия, соответствующих новым роли и месту философии в системе массового образования, увидеть

в изученной нами литературе не удалось. Там много интересных теоретических решений, которые имеет смысл реализовывать на практике, но, во-первых, эти решения, как нам показалось, еще предстоит сложить в стройную теоретическую концепцию, а во-вторых, разработать на их основании методологический инструментарий конкретного педагогического применения.

В части источников акцент ставится на изменении педагогической стратегии преподавания философии: например, В. М. Карелин, Н. И. Кузнецова и И. Н. Грифцова предлагают переориентироваться на рассмотрение различных практик мышления [3, с. 66], а D. Siess – на развитие практических навыков философствования [6, р. 43]. В других источниках отмечается необходимость переноса интереса с абстрактных вопросов на актуальные проблемы: например, у A. Rodrigues и R. Gelamo это жизненные проблемы учителя и ученика [8, р. 463], а у C. Londoño и J. Rojas-Devia – философски осмысленные современные проблемы [10, р. 158]. В третьих источниках подчеркивается инструментальный характер философии как технологии работы со знаниями и информацией: например, Y. Erden видит в ней возможность подвергнуть сомнению несомненное [14, р. 35], А. А. Зорин – «осознать принципиальную релятивность собственной картины мира» [13, с. 111], К. Silva – сформировать свободное и устойчивое мышление [18, р. 69]. В четвертых источниках утверждается полезность философских концептов для разрешения фундаментальных проблем человеческого бытия, как, например, это делает М. Burroughs [19, р. 4].

С сентября 2017 года в Тюменском государственном университете внедряется система индивидуальных образовательных траекторий, которая с сентября 2019 года была распространена на все специальности и направления подготовки в университете. В рамках этой системы нам пришлось на практике решать проблему нового понимания роли и места философии в образовательном процессе, которые могли бы соответствовать новым вызовам, стоящим перед высшим образованием в нашей стране, и при этом были понятны не только администрации и преподавателям философии, но и студентам. В результате объем преподавания философских дисциплин в нашем вузе вырос, так как кроме обязательного, ядерного курса «Философия: технологии мышления» студенты начали активно и массово выбирать соответствующие элективные дисциплины: «Философия общества и культуры», «Философская антропология», «Эристика», «Логика», «Великие философские книги, изменившие цивилизацию», «Философский анализ театра» и др.

Этот положительный опыт нуждается в теоретическом осмыслении, а интуитивно найденные решения – в концептуализации, для чего и предпринимается данное исследование, подразумевающее объяснение связи между общетеоретическими предложениями, сформулированными в изученной

нами литературе, и разработанными нами практическими методами реализации образовательных задач.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и практическая проверка построенной нами педагогической стратегии массового философского образования, способной заменить традиционную стратегию, демонстрирующую свою неэффективность в современных условиях.

Для достижения этой цели нам потребуется дать ответ на ряд исследовательских вопросов:

1. На основании анализа современных источников, посвященных проблеме адаптации массового преподавания философии к условиям современности, сформулировать основные особенности требуемой стратегии преподавания;

2. На основании выбранных нами теоретических концептов, связанных с пониманием социальных практик, сформулировать теоретико-методологические основания стратегии преподавания философии, обладающей данными особенностями;

3. По результатам реализации сформированной нами стратегии преподавания оценить ее эффективность на основании опроса, проведенного среди студентов.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что адаптация массового преподавания философии к современным условиям может быть достигнута путем ее перехода от историко-философской стратегии к проблемной, в ходе чего целью преподавания становится не изучение абстрактных теоретических конструкций, а приобретение умения использовать философские практики мышления для решения экзистенциальных, социальных и профессиональных проблем, которые признаются актуальными самими студентам. Предполагается, что подобная переориентация способна повысить заинтересованность студентов в обучении, а соответственно, и востребованность философского знания.

Ограничения исследования обусловлены спецификой имеющегося у нас опыта по апробации сформулированной нами стратегии массового преподавания философии рамками системы индивидуальных образовательных траекторий в ТюмГУ на протяжении 2017–2021 годов, что подразумевает специфический контингент обучающихся и специфический контекст обучения, а потому остается открытым вопрос о перспективах масштабирования этого опыта и его применимость для обучающихся с другим входным уровнем знаний и для условий, когда массовое преподавание философии встроено в другой образовательный контекст, например, на уровне среднего образования (как в Италии и некоторых странах Латинской Америки), или для преподавания вне рамок системы индивидуальных образовательных траек-

торий (как в большинстве российских вузов). Поэтому данное исследование не претендует на решение подобного рода вопросов, ограничиваясь презентацией и обоснованием нашего локального опыта.

Обзор литературы

Проблеме адаптации массового философского образования к условиям современности посвящен целый ряд исследований. D. Siess формулирует ключевую на его взгляд дилемму: можно учить философии или учить философствовать [6, р. 45], возводя первую из этих стратегий к гегелевскому, а вторую – к кантовскому пониманию философии [6, р. 46]. Он описывает опыт Италии, в которой с 2017 года начался уход от исторического к эвристическому подходу [6, р. 43], переход к преподаванию того, что может быть использовано в работе и общественных отношениях [6, р. 44]. Альтернативу традиционному философскому преподаванию он видит в дидактике, основанной на тематических исследованиях, тесно связанных с «миром жизни» [6, р. 49], видя в этом синтез гегелевской и кантовской традиции в понимании философии [6, р. 51].

Аналогичную позицию занимают В. М. Карелин, Н. И. Кузнецова и И. Н. Грифцова, формулируя проблемно-ориентированную [3, с. 64] и монопроблемную [3, с. 65] стратегии преподавания философии как альтернативы традиционной.

Что показательно, при этом невозможно ограничиться такой сменой направленности педагогической стратегии, так как, по верному замечанию A. Rodrigues и R. Gelamo, при всем преимуществе тематического подхода он тоже может быть сведен к «поток контента», в то время как студент должен философствовать для себя, а не просто усваивать плоды чужого философского творчества [8, р. 464]. Поэтому D. Siess указывает, что преподаватель должен научить студента философскому языку и приобщить к практике философского размышления, хотя и на сокращенном количестве тем [6, р. 54], а В. М. Карелин, Н. И. Кузнецова и И. Н. Грифцова акцентируют внимание на развитии критического мышления [3, с. 67].

Вообще, критическое мышление оказывается самым очевидным решением, к которому обращаются при поисках «нового смысла» в массовом философском образовании. В его развитии видят цель вузовского курса философии Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель и О. А. Темпель [2, с. 26], на монополю философии в поощрении мыслить критически обращает внимание Y. Erden [14, р. 36]. А. Л. Зорин указывает на способность благодаря критическому мышлению увидеть культурную относительность собственного мировоззрения [13, с. 111], что отчасти оправдывает надежду P. Nosella и

А. Gaidargi на способность философии построить мир, где могут встречаться разные культуры, сохраняя при этом собственные языки [16, p. 298–299].

М. Šimenc подвергает критике это очевидное решение, указывая, что сведение философии к научению тому или иному типу мышления приводит к ее инструментализации [12, p. 212], что вновь заставляет усомниться в ее нужности, так как критическое мышление прививают все дисциплины, в то время как специфика философии заключается в обращении к фундаментальным вопросам [12, p. 217–218], но как раз оно и не востребовано при подобном подходе. Поэтому он отмечает, что смысл преподавания философии не может сводиться к научению критическому мышлению, философия должна помогать решить жизненные проблемы студента [12, p. 217]. Именно в этом и заключается возможное направление трансформации преподавания философии, так как речь идет, по сути дела, о том, чтобы использовать фундаментальные философские решения для осмысления конкретных жизненных проблем, то есть об адаптации философии к современности, в том виде, как эта современность дана каждому конкретному человеку.

Так С. Londoño и J. Rojas-Devia говорят о возможности философской традиции существовать в современности через адаптацию текстов [10, p. 158]. А. Rodrigues и R. Gelamo представляют свою позицию более развернуто. Они считают, что несмотря на свою историчность, философское знание имеет смысл за пределами места и времени своего возникновения [8, p. 464], а потому можно использовать готовые философские формулы для осмысления ситуаций, с которыми сталкивается студент [8, p. 465–466], ибо жизнь студента и преподавателя и является первым объектом философского осмысления [8, p. 463]. В частности, возрождая античную традицию, преподаватель «натягивает» ее на настоящее, создавая реальную проблематизацию [9, p. 461–462].

В этом случае происходит разрушение рамок традиционной педагогики, и вместо получения готового знания студент, по мнению Y. Erden, приглашается к участию в философском исследовании [14, p. 40]. M. Hartner-Tiefenthaler, K. Roetzer, G. Bottaro и M. Peschl описывают эту ситуацию как переход от модели «получения знания» к «модели конструирования знания», в рамках которого преподаватель из гуру превращается в модератора процесса [15, p. 22], участие которого должно быть тем меньше, чем больше вовлечены в работу студенты [15, p. 33].

T. Saulius и R. Malinauskas определяют такой метод проведения занятий как «сократовский семинар», где активные студенты ведут работу над текстом, а преподаватель маскирует свою осведомленность [20, p. 880–881]. Наименование его «сократовским» является сомнительным, так как в дискуссиях самого Сократа результат был предзадан, а «ложные» по мнению Со-

крата позиции стигматизировались [20, р. 881]. Дело тут в том, что внутреннюю логику сократической дискуссии задавала его метафизика, согласно которой существует единая и универсальная истина, доступная человеческому познанию. Так как мы не разделяем этой убежденности, то сократовский семинар в нашем исполнении и не может иметь прежнее содержание, тут мы согласны с В. М. Карелиным в утверждении о сомнительности сократовской педагогики [21, с. 81].

В отсутствии предзаданности результата в рамках современной интерпретации «сократовского семинара» главным дидактическим методом является, по мнению М. Hartner-Tiefenthaler, К. Roetzer, G. Bottaro и М. Peschl, неопределенность [15, р. 33], которая бывает как реляционной, обусловленной отношениями между участниками, так и эвристической, вызванной неуверенностью в результате [15, р. 24]. Преподаватель модерирует неопределенность, объединяя студентов в команды и вовлекая в обсуждение те или иные мировоззренческие установки студентов [15, р. 33].

Общий смысл педагогической практики, очерчиваемой данными исследователями, достаточно понятен, но остается неразрешенным вопрос о полезности ее результата, о значении ее вклада в развитие студента, так как не раскрыт вопрос о содержании и механизме передачи того знания, которое студент получает в результате участия в «сократовском семинаре».

Методология. Материалы и методы

Проведенный обзор литературных источников задает нам теоретическое направление, которому должна, на наш взгляд, соответствовать современная стратегия массового преподавания философии. Эта стратегия должна быть ориентирована на освоение студентом практики философствования, философского языка и философских технологий мышления применительно к актуальным социальным и экзистенциальным проблемам студента и преподавателя. Подобный подход должен, с одной стороны, обеспечить взаимную заинтересованность всех участников образовательного процесса, а с другой стороны, научить их использовать массив накопленных философских знаний для решения встающих перед ними актуальных проблем. Ядром стратегии должен выступать сократовский семинар, в рамках которого в условиях неопределенности результата происходит обсуждение возникающих проблем на основе подходящих для их концептуального осмысления философских текстов.

Методология научения практике философствования была построена нами на ряде теоретических концептов, связанных с пониманием социальных практик. Первым из них является дихотомия дискурсивного и практи-

ческого сознания, которую сформулировал А. Giddens. В рамках его теории к дискурсивному сознанию относится то, что действующие акторы могут сказать о своей деятельности, а к практическому сознанию – то, что они знают, но не могут выразить словами [22, р. 76].

Вторым концептом является понятие «неявное знание», разработанное М. Polani, который относил к нему те вспомогательные компоненты восприятия, которые позволяют нам делать что-то (например, плавать или ездить на велосипеде), не понимая даже, как именно мы это делаем [23, р. 5]. По мнению философа, эти компоненты присутствуют в том числе и в научном знании [23, р. 4]. Эти концепты, на наш взгляд, вполне совместимы, более того, они явно соответствуют логике компетентностного подхода к образованию, в котором акцент переносится со «знаний» на «умения», что означает признание того факта, что, как это утверждают R. Brock и D. Nay, образование не сводимо к передаче явного (пропозиционального) знания [24, р. 987], которое без передачи знания неявного и приводит к тому, что обучающие получают только абстракции, слабо связанные с их реальной практикой (профессиональной и жизненной).

Неявное знание, как замечает G. Gebauer, существует в нас в виде набора привычек, сложившихся на основе прошлого опыта [25, р. 439], причем речь идет не только о телесных привычках, но и о привычках мыслить определенным образом [25, р. 440]. P. Hanafizadeh и F. Ghamkhari констатируют наличие дискуссии между позицией, согласно которой неявные знания можно перевести в явные [26, р. 524], и позицией, согласно которой их можно изучать только косвенно [26, р. 523]. O. Velas описывает этот же спор, как спор за [27, р. 353] и против [27, р. 357] возможности превратить неявное знание в пропозициональное.

Мы пытаемся сформулировать свою альтернативу этой дилеммы с помощью третьего используемого нами концепта, которым является понятие «экономии мышления», введенное Э. Махом. Инструментами экономии мышления мы считаем любые явные знания, существующие на уровне дискурсивного познания. В результате мы можем рассматривать явное знание как «свернутый пакет» результатов накопленного опыта, в котором нераационализируемое неявное знание отсутствует, но которое подразумевает его существование на момент накопления опыта. Это позволяет нам считать процесс передачи неявного знания стержнем образовательной практики, а обращение внутри этого процесса передачи к явному знанию – средством экономии образовательного времени и усилия. Проблема заключается в том, что сама распаковка «свернутого пакета», который представляет собой явное знание, возможна только внутри образовательной практики, основанной на передаче неявного знания.

Таким образом, в отличие от явного (пропозиционального) знания неявное знание невозможно просто передать, его необходимо специально развивать, как на это указывают R. Brock и D. Nay [24, p. 992]. Для описания механизма передачи этого знания мы используем четвертый ключевой для нашего исследования концепт, понятие «мимесис», в том виде, в каком его использует С. Wulf [28, p. 24]. Это позволяет нам интерпретировать преподавание как миметическую практику, то есть, по сути, как совместный опыт обучающего и обучающегося, при котором неявные знания передаются от первого ко второму за счет участия в совместной деятельности, которая организуется тем, кто обладает данными знаниями, для того, кто ими не обладает. Мы согласны с мнением А. Valentini, что миметическая практика не рационализуема [29, p. 197] и не сводима к дискурсивному знанию [29, p. 203], так как, как утверждает S. Chan, неявное знание передается и усваивается на бессознательном уровне [30, p. 328].

В рамках этой миметической практики преподаватель выступает инициатором диалога, в котором он делится своим неявным знанием, как это предлагают S. Schubert и D. Giles, [31, p. 933], причем он делает это, по мнению P. Gärdenfors, посредством демонстрации [32, p. 3], своеобразной пантомимы, в которой он притворяется менее сведущим, чем он есть [32, p. 5]. Но вместе с тем, как на это обращает внимание S. Chan, главным действующим лицом выступает не преподаватель, а обучающийся [30, p. 329], так как неявное знание является результатом всего жизненного опыта человека, а потому носит субъективный характер, с этой мыслью М. Polani [23, p. 6] мы совершенно согласны. Но отсюда следует, как это справедливо заметил S. Chan, что неявное знание не передается, а воссоздается, конструируется каждым субъектом в контексте новых обстоятельств [30, p. 327], как внешних, задаваемых условиями данного события, так и внутренних, определяемых индивидуальностью субъекта. И поэтому нам кажется верной мысль А. Valentini, что миметическая практика имеет герменевтический характер [29, p. 198].

Разработанный в ТюмГУ курс «Философия: технологии мышления» состоит из трех модулей, каждый из которых охватывает собственный набор проблем, актуальность которых, с одной стороны, обусловлена вызовами, стоящими перед современным обществом, а с другой стороны, индивидуальным поиском человеком себя в современном мире:

- «Сознание и мышление» (проблемы природы сознания и мышления в свете современных научных представлений, а также проблемы идентичности, отличия познавательных возможностей человека от животных и машинных),
- «Глобальные проблемы и антропоцен» (проблемы влияния человеческой деятельности на природные процессы, а также перспективы развития человечества в свете этих проблем),

- «IV промышленная революция» (проблемы влияния новых технологий на общество и жизнь отдельного индивида, а также возможности и границы приспособления к этим изменениям).

Необходимость включения в состав курса экзистенциальной проблематики обучающихся приводит к тому, что в разных студенческих группах отклик вызывают разные вопросы, а потому течение сократовского семинара оказывается невозможно предвидеть заранее, что придает обучению дополнительную неопределенность, в том числе и для преподавателя.

Так как стратегия массового преподавания философии с нашей точки зрения должна быть ориентирована на научение практике философствования по поводу актуальных социальных и экзистенциальных проблем студента, что дает возможность повысить его понимание философского контента и интерес к нему, кажется предпочтительным оценивать результативность этой стратегии не на основании анализа усвоенного теоретического материала или экспертной оценки продемонстрированных умений, а на основании оценки самими студентами собственной заинтересованности и понимания содержания курса. Конкретные вопросы проводимого опроса были направлены на фиксацию интереса к разным компонентам курса и их понятности.

Опрос был проведен в декабре 2021 года в формате онлайн-опроса на платформе «Google Forms». В нем приняли участие 214 студентов Тюменского государственного университета. Опрошены были обучающиеся всех направлений подготовки, обучавшиеся дисциплине «Философия: технологии мышления» в осеннем семестре 2021/2022 учебного года. Результаты исследования проанализированы в лицензионной версии специализированной программы работы с электронными таблицами – Microsoft Excel.

В генеральной совокупности общее количество студенческого контингента обучавшихся дисциплине «Философия: технологии мышления» в осеннем семестре 2021/2022 учебного года составило 1538 человек, из них 777 (50,5 %) женщины и 761 (49,5 %) мужчины (по данным на декабрь 2021 года).

Тип выборочной совокупности: случайная стратифицированная по полу (108 женщин и 106 мужчин).

Исследование проводилось в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий, действующей в ТюмГУ. Кроме того, в исследовании никак не учитывался имеющийся у обучающихся на входе в дисциплину «задел» знаний, умений и навыков (в частности, стартовый уровень критического мышления), который может повышать понимание студентом специфического философского содержания, а, соответственно, и интерес к нему. Поэтому масштабирование наших выводов за пределы существующего в ТюмГУ на данном этапе образовательного контекста нужно осуществлять с осторожностью.

Результаты исследования

Результатом теоретического осмысления нашего пятилетнего педагогического опыта преподавания курса «Философия: технологии мышления» в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий в Тюменском государственном университете на основании рассмотренных выше теоретических идей и в рамках описанной выше методологии является эскиз концепции современного массового преподавания философии. Этот эскиз формируется целостным методологически фундированным пониманием внутренней логики учебного занятия по философии, рассчитанного на массовую аудиторию в современных условиях.

Понимание преподавания философии как миметической практики подразумевает, что передача знаний происходит в процессе совместного философствования преподавателя и студента, то есть, по сути дела, преподаватель тренирует со студентом свой собственный способ «делать философию», как на это, например, указывают A. Rodrigues и R. Gelamo [8, p. 467]. P. Scotton пишет, что философия – это опыт, который включает не только мысль, но и чувства [17, p. 112–113]. По словам S. Schubert и D. Giles преподаватель, сознательно опираясь на чувства, обращается к тому, что для него важно [31, p. 933–934], во что он верит и что чувствует. A. Rodrigues и R. Gelamo отмечают надежду преподавателя, что студент тоже будет говорить о собственных проблемах в диалоге с философской традицией [8, p. 467]. S. Chan сравнивает этот процесс с передачей ремесленных практик, когда ученик начинал с того, что копировал действия учителя [30, p. 326]. Очевидно, что это может быть приложимо не только к передаче телесного опыта.

Диалог студента и традиции происходит, прежде всего, потому, что представителем традиции здесь выступает преподаватель. Лекция в этом отношении является его личной демонстрацией опыта философствования, в то время как семинар – способом организовать совместный со студентом философский опыт. В обоих случаях в действиях преподавателя присутствует элемент притворства. На лекции он все же не философствует здесь и сейчас, он скорее имитирует философствование, так как воспроизводит мысли, которые пришли ему в голову и сложились в определенную связную картину гораздо раньше. Кроме того, он «снижает» уровень своего философствования до возможностей студентов. На сократовском семинаре уровень притворства еще больше, занимая позицию вопрошающего, преподаватель предельно маскирует свою философскую позицию, в идеале – совсем отказывается от нее, полностью отдавая себя стихии того потока дискуссии, которая возникает в аудитории. Y. Erden отмечает, что это возможно только на философии, так как она представляет собой единственный предмет, в

котором мало неоспоримых фактов, и она, чаще всего, начинается с вопроса о том, что кажется бесспорным [14, р. 35].

Подобный диалог несет в себе неожиданность и для студента, и для преподавателя, так как результат диалога в каждой студенческой группе непредсказуем, и он может быть разным для каждого его участника. М. Di Paolantonio отмечает, что для преподавателя философии всегда существует опасность, что в своих размышлениях он может слишком погрузиться в абстракции, утратив способность взаимодействовать с реальностью [33, р. 215], перестать быть внимательным к миру [33, р. 217]. Подобный диалог постоянно возвращает его к реальности, заставляет связывать абстрактное и конкретное, дискурсивное и практическое.

Y. Erden указывает, что при подобном преподавании студент из реципиента готовых знаний превращается в их творца, который имеет «права собственности» на результат [14, р. 41], у него удается разрушить представление, что какое-то законченное знание является «конечной точкой» размышления [14, р. 41]. «Нерешенные проблемы», «тишина», «молчание», «несказанное» становятся, по мнению G. Dall'Alba и S. Bengtsen, инструментами обучения [34, р. 1484], обращая интерес студента к материалу дисциплины, не входящему в курс, но стимулирующему его размышления [34, р. 1482], тем самым позволяя использовать набор избранных тем в качестве «точек входа» в философию как таковую, где данные темы связаны с другими темами, и интерес студента устремляется «вдоль» этих связей, увлекаемый интересной и насущной проблемой. М. Di Paolantonio отмечает, что для этого важно побуждать в студенте не столько любопытство, которое приводит к «скольжению по поверхности», сколько удивление, которое стимулирует «погружение вглубь» [33, р. 219–220].

Чтобы подстраховать преподавателя во время сократовского семинара от слишком явного навязывания собственной позиции, в результате чего модератор вновь превратится в гуру, ему нужен противовес. Именно поэтому на такие семинары хорошо выносить тексты, которые позволяют плюралистично представить традицию. О. Neitzel обращает внимание, что важно не количество текстов, а глубина их связи с идеями и концепциями [35, р. 217], такие тексты выступают отличным посредником для самопознания [35, р. 218]. А. Rodrigues и R. Gelamo подчеркивают, что структурный анализ классического текста продолжает оставаться важнейшим педагогическим инструментом [8, р. 469]. Вместе с тем, по мнению J. Vaganova и L. Duobliene, можно использовать и другие произведения: так, романы сильнее воздействуют на этическое восприятие, чем абстрактные понятия И. Канта [36, р. 34], а самое впечатляющее в фильме может стать основанием для написания эссе [36, р. 35].

Четвертым элементом построения сократовского семинара, кроме преподавателя, студента и текста, является студенческая группа: она «помогает» тексту ограничить излишние претензии на идейное влияние со стороны преподавателя; «приземляет» текст и преподавателя; дает важную как для студента, так и для преподавателя обратную связь – как, например, утверждает S. Chan [30, p. 337] – повышая мотивацию студента и позволяя преподавателю корректировать свои ошибки.

Из этих соображений выстраивается возможная последовательность этапов сократовского семинара, допустим, такая, как ее видит M. Šimenc: 1) анализ повседневных мнений студентов; 2) введение философского текста; 3) диалог между ними [12, p. 220]. В этой схеме важно не допустить преждевременное обращение к философскому тексту студента уже на первом этапе, философская традиция должна «пристраиваться» к первоначальному досужему рассуждению, это позволяет студенту совершить переход от конкретики повседневности к абстрактным философским формулам, когда уже проговоренное обычным языком повторно проговаривается языком философским, постепенно «поднимая» уровень его понимания.

Курс «Философия: технологии мышления», проведенный в сентябре-декабре 2021 года в соответствии с этими теоретическими соображениями, вызвал следующий отклик студентов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса студентов (заинтересованность и понимание курса «Философия: технологии мышления»)

Table 1

Students' survey results (engagement and understanding of the course "Philosophy: Thinking Techniques")

№	Вопрос / Question	Варианты ответа / Answer options	Количество соответствующих ответов / Number of relevant answers	%
1.	Ваше отношение к философии / Your attitude to philosophy	Интересно поучаствовать в обсуждении / It is interesting to participate in the discussion	124	57,94
		Интересно прочитать или послушать, но обсуждать не хочется / It is interesting to read or listen, but I do not want to discuss	83	38,79
		Безразлично / I do not care	4	1,87
		Не интересно / It is not interesting	3	1,40

2.	Понятно ли вам было содержание лекций? / Did you understand the contents of the lectures?	Да, понятно / Yes, it was clear	136	63,55
		Было понятно на самой лекции, но потом информация забылась / The lecture was clearly presented, but then the information was forgotten	64	29,91
		Было много непонятного / There was a lot of incomprehensible information	13	6,07
		Вообще ничего не было понятно / Nothing was clear	1	0,47
3.	Интересно ли преподаватель вел лекции? / Was the way the teacher conducted the lectures interesting?	Интересно / It was interesting	145	67,75
		По большей части интересно, но иногда мое внимание отвлекалось / Mostly interesting, but sometimes I was distracted	60	28,04
		Иногда было интересно, но по большей части я занимался другими делами / Sometimes it was interesting, but for the most part I was engaged in other things	8	3,74
		Совершенно неинтересно / It was not really interesting	1	0,47
4.	Удачно ли преподаватель приводил примеры для сложных теоретических вопросов? / Were the practical examples for complex theoretical issues a case in point?	Да / Yes	162	75,70
		Чаще всего / Most often	50	23,36
		Иногда / Sometimes	2	0,94
		Нет / No	0	0
5.	Интересно ли вам было на семинарских занятиях? / Were you interested in the seminars?	Да / Yes	146	68,22
		Часто / Often	41	19,16
		Иногда / Sometimes	25	11,68
		Нет / No	2	0,94

6.	Удачно ли преподаватель выбирал тексты для обсуждения? / Was the choice of texts for discussion good?	Да / Yes	136	63,55
		Часто / Often	61	28,50
		Иногда / Sometimes	16	7,48
		Нет / No	1	0,47
7.	Удалось ли преподавателю вовлечь вас в работу? / Did the teacher manage to engage you in the work?	Да / Yes	123	57,48
		Часто / Often	46	21,50
		Иногда / Sometimes	35	16,35
		Нет / No	10	4,67
8.	Удалось ли преподавателю прояснить непонятное для вас? / Did the teacher manage to clear up what was obscure for you?	Все и так было понятно, ничего прояснять не требовалось / Everything was already clear, nothing was required to clear up	47	21,96
		Да / Yes	105	49,07
		Часто / Often	53	24,77
		Иногда / Sometimes	9	4,20
		Нет / No	0	0
		Он и не пытался прояснить / A teacher did not try to clear up	0	0
9.	Объективно ли преподаватель оценивал вашу работу? / Was the teacher impartial assessing your work?	Да / Yes	171	79,91
		В основном / Mainly	39	18,22
		Иногда / Sometimes	4	1,87
		Нет / No	0	0

Ответы на все вопросы демонстрируют подавляющее преобладание позитивного отклика над негативным. При этом они показывают относительное преобладание активной заинтересованности над пассивной (вопрос 1), устойчивой понятности над временной (вопрос 2), устойчивого интереса над временным (вопросы 3 и 5), относительно удачного выбора преподавателем примеров

(вопрос 4), текстов для обсуждения (вопрос 6), методов вовлечения в работу (вопрос 7), и методов прояснения непонятого (вопрос 8). Показательным является и преобладающее признание студентами объективности оценивания (вопрос 9), что подтверждает прозрачность для них системы оценивания.

В открытых вопросах проведенного опроса студенты конкретизировали свою позицию. Позитивными компонентами курса они назвали: рассмотрение проблем с разных сторон, интересные темы и тексты, дискуссия с преподавателем и другими студентами, наличие разных мнений, высказывание своих мыслей, понятное изложение и т. д. Негативными компонентами курса они назвали: сложность некоторых тем, текстов и понятий, невозможность вступить в активно разворачивающуюся дискуссию, стеснение перед выступлением, отклонение в дискуссии от основной темы и т. д.

Данные результаты показывают, что предложенная модернизация массового курса философии в рамках системы индивидуальных образовательных траекторий обеспечивает достаточно высокую его популярность среди студентов, что объясняет, почему философские элективы показывают стабильно высокую востребованность при ежегодном выборе студентами.

Обсуждение результатов

Результаты данного исследования явно коррелируют с основными идеями упоминаемых нами в этой статье работ, так как его теоретические основания были получены в результате осмысления, обобщения и систематизации этих идей, высказанных по поводу ситуации, сложившейся в современном массовом преподавании философии, с целью сделать это преподавание более востребованным, а соответственно, и более полезным для студентов.

Вместе с тем, результаты, полученные в исследованиях упоминаемых нами авторов, ограничены теми целями, которые они ставили перед собой в процессе исследования. Так, многие исследователи (например, В. М. Карелин, Н. И. Кузнецова и И. Н. Грифцова [3], A. Rodrigues и R. Gelamo [8], C. Londoño и J. Rojas-Devia [10] и др.) изучают саму проблему массового преподавания философии в современных условиях и формулируют направление ее решения. M. Burroughs [19] исследует значение философии для общества, K. Silva [18] анализирует ее место в образовании.

Еще целый ряд работ посвящен отдельным элементам, аспектам или инструментам образовательного процесса, которые имеют особое значение для преподавания философии. T. Saulius и R. Malinauskas [20] и В. М. Карелин [21] рассматривают возможности и пределы сократовского семинара и сократовской педагогики, P. Gärdenfors [32] – демонстрацию и пантомиму в преподавании. Работы R. Brock и D. Hay [24] и P. Hanafizadeh и F. Ghamkhari

[26] посвящены феномену неявного знания, а статьи A. Valentini [29] и S. Chan [30] – мимесису. M. Hartner-Tiefenthaler, K. Roetzer, G. Bottaro и M. Peschl [15] исследуют значение познавательной неопределенности в процессе образования, M. Šimenc [12] – специфику практики философствования и ее связь с критическим мышлением, а S. Schubert и D. Giles [31] – характер диалога между преподавателем и студентом в образовательном процессе и т. д.

Наше исследование отличается от этих работ тем, что оно акцентировано не на осмыслении проблематичности современного массового преподавания философии и не на исследовании отдельных компонентов этого решения, а на формулировании и апробации конкретной практики массового преподавания философии, построенного на основании наших обобщения и систематизации результатов, представленных в перечисляемых в данной статье работах. В этом отношении наше исследование представляет собой «отчет о педагогическом эксперименте», результаты которого, на наш взгляд, будут полезны для ученых, занимающихся проблемами массового преподавания философии в современных условиях.

Вместе с тем, хотя наше исследование теоретически и методологически связано с множеством других исследований, в изученной нами литературе не было обнаружено аналогичных работ, результатом которых было бы представление научному сообществу конкретной практики массового преподавания философии, получившего соответствующую оценку обучающихся.

Мы не утверждаем, что сформулированный нами эскиз концепции массового преподавания философии в современных условиях, стержнем которого является организация процесса миметической передачи неявного знания, обеспечивающей научение практике философствования, является универсальным и может быть применен при любом наборе условий, в которых это преподавание осуществляется. Вместе с тем, мы не видим и препятствий для такого переноса опыта, что подразумевает желательность дискуссии о складывающихся в разных образовательных условиях конкретных практиках массового преподавания философии, которая будет способствовать, на наш взгляд, более целенаправленному и эффективному реформированию подобной деятельности.

Заключение

Возвращаясь к исходной проблеме изменения роли и места философии в системе массового образования, мы можем констатировать, что предложенный нами эскиз концепции, нуждающийся, безусловно, в дальнейших доработке и проработке, способен ответить на те вызовы, которые ставит перед образованием современность.

Основные особенности требуемой стратегии преподавания (*исследовательский вопрос № 1*) определяются тем, что, как утверждает W.-M. Roth, человек в настоящее время живет в непредсказуемом мире и не может предвидеть последствия собственных действий [11, р. 329]. О. Neitzel отмечает, что субъект оказывается перед чрезмерно большим числом вариантов выбора [35, р. 212], и зачастую переживает это отсутствие стабильных основ мучительно [35, р. 211], будучи обречен на то, чтобы находиться в процессе постоянной самотрансформации и рефлексировать [35, р. 210–211]. С. Londoño и J. Rojas-Devía констатируют, что это повергает человека в растерянность [10, р. 163–164].

Мы согласны с мыслью G. Morales-Gomez, L. Reza-Suarez, S. Galindo-Mosquera и P. Rizzo-Bajana, что образование призвано поставить человека на уровень своего времени, исходя из складывающегося видения человеческой природы [37, р. 119]. Нам так же кажется верным утверждение P. Scotton, что оно может способствовать построению общества, способного ответить на запросы каждого [17, р. 113]. Но это значит, что оно обязано помогать в преодолении этой растерянности, содействовать самотрансформации и учить рефлексии. Иными словами, как это и утверждает О. Neitzel, образование должно способствовать формированию автономных сильных личностей со стабильным характером, постоянно работающих над собой [35, р. 215–216].

Предметное содержание философии делает ее оптимальной дисциплиной для выполнения именно этой миссии, но при этом следует понимать, что только внешней цели недостаточно, осмысленное преподавание философии складывается из синтеза внешней цели курса с внутренней, которая, по мнению M. Šimenc, подразумевает актуальные для студента мотивы участия в этом процессе [12, р. 216], причем в студенческой аудитории внешние цели следует «забыть» [12, р. 226], так как они достигаются правильным выбором методов достижения внутренних, а фиксация на них только отвлекает от основного процесса.

Мы предлагаем понимать преподавание философии как миметическую практику, в ходе которой студент приобщается к философскому (вопрошающему) способу отношения к действительности, философскому языку и историческому массиву философских решений, которые он может применить в личной жизни и профессиональной деятельности для осмысления и последующего решения конкретных проблем.

Теоретико-методологические основания стратегии преподавания философии (*исследовательский вопрос № 2*) заключаются в том, что основой процесса выступает миметическая передача неявного знания, которая осуществляется посредством взаимодействия четырех основных элементов, каждый из которых играет свою собственную роль. Преподаватель демонстрирует на

лекциях свой индивидуальный стиль философствования, а на сократовских семинарах вовлекает в аналогичное философствование студента, становясь модератором процесса. Он с одной стороны представляет философскую традицию через призму личной позиции на лекции, а с другой максимально скрывает ее на семинаре, чтобы сократовский семинар стал непредсказуемым по результату. Текст (философское или художественное произведение, фильм или ролик) выступает противовесом субъективности преподавателя, он тоже несет в себе философскую традицию или же известную студентам часть современной культуры. В первом случае он дополнительно предлагает философские решения, во втором – актуализирует реальный контекст, в котором живет студент. Студенческая группа ограничивает преподавателя и текст, приземляя их, мотивирует преподавателя и студента обратной связью, позволяет рассмотреть трудности с равными по подготовке субъектами.

Но главным элементом выступает студент, который, в конечном счете, научается использовать инструментарий философии для конструирования собственной личной позиции, подразумевающей как укорененность в современности, так и связь с самыми значимыми продуктами философской традиции. Он делает это, постоянно несколько раз возвращаясь к коллективному обсуждению одних и тех же проблем на все более высоком философском уровне за счет вбросов соответствующих текстов.

Оценка студентами результатов практики преподавания курса «Философия: технологии мышления» в сентябре–декабре 2021 года (*исследовательский вопрос № 3*) подтверждает, что описанные механизмы работают. Семинары оцениваются чуть выше, чем лекции, то есть собственное участие в философствовании студентам нравится чуть больше, чем наблюдение за этим процессом, демонстрируемым преподавателем. Удастся совместить философию и реальную повседневную жизнь, это видно по тому, что студенты признают удачность преподавательских отсылок к жизненным примерам. Косвенным признаком отсутствия профанации философии можно считать то, что студенты в большинстве своем считают удачными выбор реальных философских текстов. При этом они отмечают и наличие проблемы непонимания философского материала, и успешность его преодоления.

Учитывая возможную неадекватность самооценки студентов, а также предположение о том, что добровольное анкетирование прошли по большей мере наиболее заинтересованные в предмете и дисциплинированные студенты, а поэтому позитивные оценки являются завышенными, мы можем говорить о формировании в результате подобной практики преподавания двух достаточно многочисленных пулов студентов, на которых повлияло наше преподавание. Входящие в один из них получают постоянный и устойчивый интерес к философии, контент которой они будут применять

в личной жизни и профессиональной деятельности. Входящие во второй – ограничиваются поверхностным любопытством, которое недостаточно для самостоятельного обращения к философии в обычных условиях, но мы не можем говорить о том, что обучение философии прошло для них впустую. Специфика неявного знания, посредством которого в нас закрепляется жизненный опыт, такова, что элементы этого знания могут быть востребованы в иных, необычных условиях, когда сформируется специфический личный вызов со стороны реальности данному конкретному человеку.

В связи с этим мы считаем предложенную теорию работоспособной, но нуждающейся в дальнейшем развитии, прежде всего на пути разработки более строгой методологии отбора и использования философских текстов, специальных приемов вовлечения наиболее пассивных студентов, обогащения комплекта художественных произведений и жизненных примеров для демонстрации связей с реальностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безгодов Д. Н., Вологин Е. А., Шилова С. В. Философия как базовая дисциплина для технических направлений бакалавриата и специалитета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 135–143.
2. Воробьева М. В., Кочухова Е. С. Зачем преподавателю философии методики из системы либерального образования. Случай регионального вуза. // Вопросы образования. 2017. № 1 С. 167–183. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-167-183
3. Карелин В. М., Кузнецова Н. И., Грифцова И. Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 64–74.
4. Лазутина Т. В., Темпель Ю. А., Темпель О. А. Роль философии как формы мировоззрения при освоении компетенций обучающимися технических направлений в системе современного высшего образования России // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 19–34. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034
5. Филиппов А. Ф. Апория гуманитарного образования // Вопросы образования. 2006. № 4. С. 53–62.
6. Siess D. Per una nuova didattica della filosofia // Comunicazione filosofica. 2019. Num. 43. P. 43–56.
7. Rodrigues R. Educação e emancipação para além da filosofia herbartiana: por uma escuta do não saber como parte constituinte do conhecimento na prática educative // Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade. 2018. Vol. 5, № 10. P. 80–104.
8. Rodrigues A., Gelamo R. A filosofia no ensino médio: o que se transmite quando se pressupõe transmitir conhecimentos filosóficos? // Nuances: estudos sobre educação. 2019. Vol. 30. № 1. P. 460–480. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849
9. Rodrigues A., Gelamo R. O ensino de filosofia na Educação Básica: uma problematização à luz da filosofia antiga // Educação. 2018. Vol. 43, № 3. P. 449–464. DOI: 10.5902/19846444
10. Londoño C., Rojas-Devia J. Crisis y práctica filosófica en la educación // Praxis & Saber. 2020. Vol. 11, № 25. P. 155–178. DOI: 10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910

11. Roth W.-M. The Invisible Subject in Educational Science // *Journal of Curriculum Studies*. 2018. Vol. 50, Issue 3. P. 315–332. DOI: 10.1080/00220272.2017.1373863
12. Šimenc M. Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije // *Phainomena*. 2018. Vol. 27, Issue 104. P. 209–230. DOI: 10.32022/PHI27.2018.104-105.9
13. Зорин А. А. Гуманитарные дисциплины в системе негуманитарного образования // *Вопросы образования*. 2006. № 4. С. 106–114.
14. Erden Y. We Need to Talk About Wittgenstein: The Practice of Dialogue in the Classroom and in Assessment // *Arts and Humanities in Higher Education*. 2019. Vol. 18, Issue 1. P. 34–48. DOI: 10.1177/1474022216670618
15. Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. When Relational and Epistemological Uncertainty Act as Driving Forces in Collaborative Knowledge Creation Processes Among University Students // *Thinking Skills and Creativity*. 2018. Vol. 28. P. 21–40. DOI: 10.1016/j.tsc.2018.02.013
16. Nosella P., Gaidargi A. Revolução passiva e o papel formativo da filosofia no Ensino Médio // *EccoS-Revista científica*. 2018. № 47. P. 289–300. DOI: 10.5585/eccos.n47.6020
17. Scotton P. Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas // *Revista Española de Pedagogía*. 2020. Vol. 78, № 275. P. 103–118. DOI: 10.2307/26868327
18. Silva K. Sobre por qué enseñar filosofía en la actualidad // *Ariel-Revista de filosofía*. 2019. Vol. 23. P. 67–70.
19. Burroughs M. How to Survive a Crisis: Reclaiming Philosophy as a Public Practice // *Palgrave Communications*. 2018. Vol. 4. Art. 106. DOI: 10.1057/s41599-018-0163-2
20. Saulius T., Malinauskas R. Students' Experiences of Philosophy Classes in Higher Education: A Case Study // *European Journal of Contemporary Education*. 2019. Vol. 8, Issue 4. P. 879–888. DOI: 10.13187/ejced.2019.4.879
21. Карелин В. М. Гуманитарное образование и демократическая утопия (по страницам книги Марты Нуссбаум) // *Высшее образование в России*. 2017. № 4 (211). С. 76–87.
22. Giddens A. Comments on the Theory of Structuration // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1983. Vol. 13, Issue 1. P. 75–80. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1983.tb00463.x
23. Polani M. The Logic of Tacit Inference // *Philosophy*. 1966. Vol. 41, Issue 155. P. 1–18. DOI: 10.1017/S0031819100066110
24. Brock R., Hay D. Keeping Students Out of Mary's (Class)room. Approaches to Supporting Students' Acquisition of Non-propositional Knowledge in Science Education // *Science & Education*. 2019. Vol. 28. P. 985–1000. DOI: 10.1007/s11191-019-00079-5
25. Gebauer G. Die Konstruktion der Gesellschaft aus dem Geist? Searle versus Bourdieu // *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 2000. Vol. 52. P. 428–449. DOI: 10.1007/s11577-000-0067-x
26. Hanafizadeh P., Ghamkhari F. Elicitation of Tacit Knowledge Using Soft Systems Methodology // *Systemic Practice and Action Research*. 2019. Vol. 32, Issue 5. P. 521–555. DOI: 10.1007/s11213-018-9472-9
27. Belas O. On Tacit Knowledge for Philosophy of Education // *Studies in Philosophy and Education*. 2018. Vol. 37, Issue 4. P. 347–365. DOI: 10.1007/s11217-017-9585-0
28. Wulf C. Die mimetische Aneignung der Welt // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2013. Vol. 16. P. 15–25. DOI: 10.1007/s11618-013-0409-x
29. Valentini A. Ambivalence of the Notion of "Mimesis": Between the Opening Towards the Other and the Repetition of the Same // *Aisthesis*. 2018. Vol. 11, № 1. P. 193–205. DOI: 10.13128/aisthesis-23283

30. Chan S. The Reciprocity of 'Imitative Learning' Through Apprenticeship // *Vocations and Learning*. 2017. Vol. 10, Issue 3. P. 325–342. DOI: 10.1007/s12186-017-9175-x
31. Schubert S., Giles D. Exploring the Ontological Nature of Teachers' Conversations // *Issues in Educational Research*. 2019. Vol. 29, Issue 3. P. 923–937.
32. Gårdenfors P. Demonstration and Pantomime in the Evolution of Teaching // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8, Art. 415. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00415
33. Di Paolantonio M. Wonder, Guarding Against Thoughtlessness in Education // *Studies in Philosophy and Education*. 2019. Vol. 38. P. 213–228. DOI: 10.1007/s11217-018-9626-3
34. Dall'Alba G., Bengtson S. Re-imagining Active Learning: Delving into Darkness // *Educational Philosophy and Theory*. 2019. Vol. 51, Issue 14. P. 1477–1489. DOI: 10.1080/00131857.2018.1561367
35. Neitzel O. As velhas novas perspectivas educativas frente à crise ética // *Educar em Revista*. 2019. Vol. 35, № 77. P. 205–222. DOI: 10.1590/0104-4060.63019
36. Baranova J., Duobliene L. Meeting with the 'Unfamiliar Other' in Multimodal Education // *Ethics and Education*. 2019. Vol. 15, Issue 1. P. 33–47. DOI: 10.1080/17449642.2019.1700446
37. Morales-Gomez G., Reza-Suarez L., Galindo-Mosquera S., Rizzo-Bajana P. ¿Qué significa "fundamentos filosóficos" de un modelo educativo de calidad? // *Ciencia UNEMI*. 2019. Vol. 12, № 31. P. 116–127.

References

1. Bezgodov D. N., Vologin E. A., Shilova S. V. Philosophy as an academic discipline for technical undergraduates and specialist degree students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2018; 27 (3): 135–143. (In Russ.)
2. Vorobyeva M. V., Kochukhova E. S. Why a philosophy teacher would use liberal education teaching methods? A regional college case. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2017; 1: 167–183. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-167-183 (In Russ.)
3. Karelin V. M., Kuznetsova N. I., Gritsova I. N. "Philosophy" as an educational course: The change of the concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017; 10 (216): 64–74. (In Russ.)
4. Lazutina T. V., Tempel Yu. A., Tempel O. A. Philosophy's role as a form of worldview in mastering competences by students of the technical specialisations in the modern Russia's higher education system. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21 (1): 19–34. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034 (In Russ.)
5. Filippov A. F. Humanities' education aporia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2006; 4: 53–62. (In Russ.)
6. Siess D. Per una nuova didattica della filosofia. *Comunicazione Filosofica*. 2019; 43: 43–56. (In Italian)
7. Rodrigues R. Educação e emancipação para além da filosofia herbartiana: por uma escuta do não saber como parte constituinte do conhecimento na prática educativa. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*. 2018; 5 (10): 80–104. (In Portuguese)
8. Rodrigues A., Gelamo R. A filosofia no ensino médio: o que se transmite quando se pressupõe transmitir conhecimentos filosóficos? *Nuances: Estudos Sobre Educação*. 2019; 30 (1): 460–480. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6849 (In Portuguese)

9. Rodrigues A., Gelamo R. O ensino de filosofia na Educação Básica: uma problematização à luz da filosofia antiga. *Educação*. 2018; 43 (3): 449–464. DOI: 10.5902/19846444 (In Portuguese)
10. Londoño C., Rojas-Devia J. Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*. 2020; 11 (25): 155–178. DOI: 10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910 (In Spanish)
11. Roth W.-M. The invisible subject in educational science. *Journal of Curriculum Studies*. 2018; 50 (3): 315–332. DOI: 10.1080/00220272.2017.1373863
12. Šimenc M. Cilji pouka filozofije, instrumentalizacija in didaktike filozofije. *Phainomena*. 2018; 27 (104): 209–230. DOI: 10.32022/PHI27.2018.104-105.9 (In Slovene)
13. Zorin A. L. Humanities in the system of non-humanities education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2006; 4: 106–114. (In Russ.)
14. Erden Y. We need to talk about Wittgenstein: The practice of dialogue in the classroom and in assessment. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2019; 18 (1): 34–48. DOI: 10.1177/1474022216670618
15. Hartner-Tiefenthaler M., Roetzer K., Bottaro G., Peschl M. When relational and epistemological uncertainty act as driving forces in collaborative knowledge creation processes among university students. *Thinking Skills and Creativity*. 2018; 28: 21–40. DOI: 10.1016/j.tsc.2018.02.013
16. Nosella P., Gaidargi A. Revolução passiva e o papel formativo da filosofia no Ensino Médio. *EccoS-Revista Científica*. 2018; 47: 289–300. DOI: 10.5585/eccos.n47.6020 (In Portuguese)
17. Scotton P. Pensar en común, vivir en plenitud. La experiencia de la filosofía con los niños y niñas. *Revista Española de Pedagogía*. 2020; 78 (275): 103–118. DOI: 10.2307/26868327 (In Spanish)
18. Silva K. Sobre por qué enseñar filosofía en la actualidad. *Ariel-Revista de Filosofía*. 2019; 23: 67–70 (In Spanish)
19. Burroughs M. How to survive a crisis: reclaiming philosophy as a public practice. *Palgrave Communications*. 2018; 4: 106. DOI: 10.1057/s41599-018-0163-2
20. Saulius T., Malinauskas R. Students' experiences of philosophy classes in higher education: A case study. *European Journal of Contemporary Education*. 2019; 8 (4): 879–888. DOI: 10.13187/ejced.2019.4.879
21. Karelin V. M. Education in the humanities and the democratic utopia of Martha Nussbaum. *Vysšee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017; 4 (211): 76–87. (In Russ.)
22. Giddens A. Comments on the theory of structuration. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1983 (1): 75–80. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1983.tb00463.x
23. Polani M. The logic of tacit inference. *Philosophy*. 1966; 41 (155): 1–18. DOI: 10.1017/S0031819100066110
24. Brock R., Hay D. Keeping students out of Mary's (class)room. Approaches to supporting students' acquisition of non-propositional knowledge in science education. *Science & Education*. 2019; 28: 985–1000. DOI: 10.1007/s11191-019-00079-5
25. Gebauer G. Die Konstruktion der Gesellschaft aus dem Geist? Searle versus Bourdieu. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 2000; 52: 428–449. DOI: 10.1007/s11577-000-0067-x (In German)
26. Hanafizadeh P., Ghamkhari F. Elicitation of tacit knowledge using soft systems methodology. *Systemic Practice and Action Research*. 2019; 32 (5): 521–555. DOI: 10.1007/s11213-018-9472-9
27. Belas O. On tacit knowledge for philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*. 2018; 37 (4): 347–365. DOI: 10.1007/s11217-017-9585-0

28. Wulf C. Die mimetische Aneignung der Welt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2013; 16: 15–25. DOI: 10.1007/s11618-013-0409-x (In German)
29. Valentini A. Ambivalence of the notion of “mimesis”: Between the opening towards the other and the repetition of the same. *Aisthesis*. 2018; 11 (1): 193–205. DOI: 10.13128/aisthesis-23283
30. Chan S. The reciprocity of ‘imitative learning’ through apprenticeship. *Vocations and Learning*. 2017; 10 (3): 325–342. DOI: 10.1007/s12186-017-9175-x
31. Schubert S., Giles D. Exploring the ontological nature of teachers’ conversations. *Issues in Educational Research*. 2019; 29 (3): 923–937.
32. Gärdenfors P. Demonstration and pantomime in the evolution of teaching. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8: 415. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00415
33. Di Paolantonio M. Wonder, guarding against thoughtlessness in education. *Studies in Philosophy and Education*. 2019; 38: 213–228. DOI: 10.1007/s11217-018-9626-3
34. Dall’Alba G., Bengtson S. Re-imagining active learning: Delving into darkness. *Educational Philosophy and Theory*. 2019; 51 (14): 1477–1489. DOI: 10.1080/00131857.2018.1561367
35. Neitzel O. As velhas novas perspectivas educativas frente à crise ética. *Educar em Revista*. 2019; 35 (77): 205–222. DOI: 10.1590/0104-4060.63019 (In Portuguese)
36. Baranova J., Duobliene L. Meeting with the ‘Unfamiliar other’ in multimodal education. *Ethics and Education*. 2019; 15 (1): 33–47. DOI: 10.1080/17449642.2019.1700446
37. Morales-Gomez G., Reza-Suarez L., Galindo-Mosquera S., Rizzo-Bajana P. ¿Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Ciencia UNEMI*. 2019; 12 (31): 116–127. (In Spanish)

Информация об авторе:

Павловский Алексей Игоревич – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0003-4265-6844, ResearcherID AAK-3090-2020; Тюмень, Россия, E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 20.08.2021; поступила после рецензирования 20.01.2022; принята к публикации 09.02.2022.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Aleksej I. Pavlovskij – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy, Tyumen State University; ORCID 0000-0003-4265-6844, ResearcherID AAK-3090-2020; Tyumen, Russia. E-mail: a.i.pavlovskij@utmn.ru

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 20.08.2021; revised 20.01.2022; accepted for publication 09.02.2022.

The author has read and approved the final manuscript.