

---

*М.Є. Максюта,  
доктор філософських наук,  
професор Національного аграрного університету*

## **ДО ПРОБЛЕМ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ: МЕТОДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО, АКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

Ефективність виховально-навчальної діяльності зумовлюється низкою чинників, чи не визначальними у контексті яких є методи і прийоми. Адже відповідно до останніх реалізується суб'єкт-суб'єктна взаємодія, враховуються особливості, потреби, інтереси студента, віднаходяться шляхи, чинники удосконалення вже задіяних прийомів, вироблення й впровадження більш раціональних, зрештою, демократизується педагогічний процес. Суттєвими орієнтирами при цьому є особистісно активізуючий потенціал і самостійність студента, гуманізм педагогічного процесу, не авторитаризм, а відповідальне ставлення викладача до справи та виховання відповідальності студента. На сьогодні у викладанні філософії дуже важливим є творча спрямованість, особистості, поєднання національно-світоглядної закоріненості та орієнтації на загальнолюдські цінності, на формування плюралістичного, демократичного, гуманістичного, а не авторитарного мислення. Це, у свою чергу, потребує відмежування від жорстко раціоналізованого підходу до суб'єкта навчання, із занадто звуженим витлумаченням мислення та знань як чинників нібито самодостатніх; розуміння цілісної людини, на збагачення якої, насамперед, має спрямовуватися сучасна система методів організації виховально-навчального процесу; відмежування від авторитаризму, вимоги "суворої дисципліни" та загрози покарань; творчих виявів студента, навіть до відкритих, дружніх відносин між викладачем і студентом.

Використання методів, прийомів організації виховально-навчального процесу зумовлено необхідністю донесення сукупності знань, освоєння та розуміння яких реалізовується не як самоціль, а у процесі формування інтелектуально-мислительних здібностей, уміння визначати проблеми, в процесі прилучення до знань кожного студента. Методи і прийоми навчання є засобами упорядкування, надання необхідної методичності організації відносин між викладачем та студентами. Відповідно до цих відносин конституюються методи навчання як спеціально вироблені способи даної взаємодії. Остання проходить кілька етапів, на кожному з яких вирішуються конкретні завдання, відповідно до яких визначаються, застосовуються й адекватні методи.

Щодо їх класифікації у науково-методичній літературі існують найрізноманітніші підходи. Як видається, адекватним є виокремлення "словесних (лекція, бесіда, розповідь), наочних (демонстрація ілюстрацій, приборів), практичних (вправи, лабораторні)" методів [1, 127]. Залежно від рівня співпраці викладача і студентів, тобто, насамперед, від залучення останніх до творчого пошуку у процесі викладання, методи поділяються на продуктивні (проблемно-пошукові) і репродуктивні.

Застосування навчальних методів і підходів повинно здійснюватися відповідно до ставлення до філософії як навчального предмета чи системи знань та досліджень. З одного боку, у процесі викладання філософії "завжди виникає потреба "спинити" на хвилику, зафіксувати думку дослідника, "одягти" її у порівняно сталі форми. Студентам, які тільки входять у світ науки, слід показати її як сферу вже освоєну, як рубежі, яких вже сягнуло людське пізнання" [2, 84]. А з іншого, – показати, що філософське знання сягає своїх вершин і, спираючись на тисячолітній досвід мисленнєвої діяльності, функціонує як розвинута культура мислення, допомагає зорієнтуватися у складних питаннях внутрішнього життя, визначити, осмислити найзагальніші тенденції суспільства і культури. Філософія не повинна підміняти внутрішній світ людини у його цілісності,

багатовимірності, а, як “справжня володарка розуму” (М.Гайдеггер), вона покликана бути ефективним чинником його функціонування, збагачення. Викладач привертає увагу студентів до того, що філософія – значуща, утаємничена в глибинах душі “розмова” зі світом, яка, відтак, принципово не завершена, поки існує людина, “розмова”, яка супроводжується виробленням відповідного людині та її епосі мисленнєвого, інтелектуально-духовного досвіду. Використовуються методи, щоб допомогти студентам “ввійти у філософію, заснуватися у ній, поводитися у злагоді з нею, тобто “філософувати”, сприяти “простуванню по такому шляху і в такому напрямку, аби те, про що промовляє філософія, відносилось до нас самих, заторкувало б нас, причому якраз у нашій суті” [3, 113]. На заняттях з філософії (на лекціях, семінарах та ін.) викладач покликаний демонструвати філософський спосіб мислення – аби “бути у філософії”, а це означає перебувати над емпіричною дійсністю, у сфері понятійного знання, що є кінцевою методичною вимогою. Ігнорування на заняттях з філософії “умогляду, як дидактичного заходу”, призводить до того, що “без нього думка викладача, незалежно від його волі, піде або шляхом безкрилого емпіричного описування, або ж за схемою викладу матеріалу, котра запозичена у природничих і технічних наук, і зовсім не властива філософії” [2, 87]. Адже навчальне освоєння філософського знання – не просте заучування, а їх переживання, осмислення та переосмислення, коли суб’єкт навчання його все змістовніше сприймає, стверджуючись у статусі їх власника. Конститууючись як особистісне надбання, філософські знання і освоюються, трансформуючись як особливі “професійні” норми, враховуючи, що кожен індивід доконечно оволодіває також загальнозначущою “професією”, вимоги до належного виконання обов’язків якої були і залишаться щонайвищими – бути людиною.

А відтак ефективним методом донесення філософських знань є той, до якого привертав увагу ще І.Кант. “Характерний метод навчання у філософії – це метод дзететичний... тобто метод *дослідження*, який лише у більш навченого досвідом розумі стає в різних частинах своїх *догматичним*, тобто вирішальним. Подібно до цього й автора філософського твору, який є засадничим у процесі викладання, слід розглядати не в якості якогось взірця для суджень, а лише як привід для суджень про нього самого і навіть проти нього і саме метод самостійного міркування та умовиводів, засвоїти який прагне учень, єдиний і може бути для нього корисним” [4, 282].

Так, у процесі висвітлення філософських проблем викладач пропонує визначення різних мислителів, наголошуючи, зрештою, на важливості кожного з них для розвитку філософського знання, на значущості їх для утвердження мислительних можливостей, на відносності представлених в них істин. З метою уточнення смислу філософської проблеми зіставимо її із проблемами природничо-науковими, політичними, як у минулому, так і сьогодні.

Отже, ефективно застосування кожного методу спирається на освоєння і апробування викладачем різних методичних засобів, педагогічних прийомів, як, скажімо, зіставлення філософських та наукових проблем, а також педагогічної імпровізації, врахування індивідуальних особливостей студентів, унаочнення філософських положень засобами художньо-образної творчості, філософської лірики, використанням метафор, філософських сентенцій, порівнянь.

Великою мірою (якщо не визначальною) використання педагогічних прийомів у процесі викладання філософії залежить від індивідуальних особливостей, рівня професійної, інтелектуальної, загальної культури викладача, від рівня підготовленості, настрою аудиторії, її здатності адекватно, “розуміюче” сприймати пропоновану інформацію. У цьому також є вияви демократизації, гуманізації педагогічного процесу.

Як на перший погляд, дещо суперечить дослідницькій діяльності використання викладачем сентенцій, в дійсності ж воно сприяло поглибленню занять. Прикладом блискучого використання афоризмів при висвітленні філософських проблем може служити творчість Г.С. Сковороди. Врахування цього досвіду у процесі викладання

філософії, скажімо, в аграрних навчальних закладах, зумовлюється глибинним зв'язком висловлювань українського мислителя з національною ментальністю, хліборобським способом життя і культурою. Афоризми Г.С.Сковороди значно підсилюють смисложиттєвий контекст висвітлюваних на лекціях питань, сприяють віднаходженню нових реально значущих для студентів зв'язків філософських знань з дійсністю української людини, національними, морально-етичними, родинними цінностями, а відтак, і сприяють поглибленому їх освоєнню. Стимулююча спрямованість сентенцій у тому, що вони відкривають додаткові зв'язки мислення із дійсністю, вивільнюють його і тому служать ефективним прийомом викладання саме філософії.

Ефективність дослідницького методу зростає завдяки використанню різних прийомів, що дає можливість зробити цей процес змістовно сприйнятливим для студентів, коли, скажімо, викладач формулює питання, відповіді на які є зрозумілими, тобто, по суті, впливають зі змісту вже викладеного матеріалу. Так, наприкінці лекції “Суспільство і природа” може бути низка запитань: “Чи впливає природне середовище на форми організації праці, суспільного виробництва, форми суспільного життя?”. “Якщо впливає, то якими шляхами, якими способами?” “Що при цьому виконує опосередковуючу роль?”. “Які складові духовного життя суспільства, суспільної свідомості тощо “відповідальні” за реалізацію даного впливу?”. “Чи простежуються сьогодні за надскладних умов розвитку суспільного виробництва ці впливи, історичні традиції?”

Крім того, організовуючи навчально-виховний процес, викладач активно використовує також настановний метод. Завдяки останньому студенти мають можливість дістати відповіді на багато актуальних питань щодо підходів, прийомів освоєння філософських знань, організації навчання, самостійної роботи, підготовки до лекцій та семінарів, вивчення та конспектування першоджерел, а також оволодіння елементарними індивідуальними навичками, уміннями науково-дослідної роботи у царині філософії (підготовка наукових рефератів, тез виступів на студентських науково-практичних конференціях, наукових повідомлень на семінарах тощо). Скажімо, з метою вироблення навичок підготовки до семінарів, викладач привертає увагу до наступного: ознайомившись з відповідними розділами підручників, посібників, а також з першоджерелами, слід коротко, але ґрунтовно, із врахуванням основних аспектів письмово викласти матеріал з того чи іншого питання. Це – своєрідний “розгорнутий план”, що може бути використаний на занятті. Такі поради, залежно від особистого досвіду студентів, викладач дає студентам перед початком семінарів, на консультації або на першому занятті. Слід також ознайомити студентів з вимогами щодо конспектування філософських першоджерел, а головне – привернути їх увагу до освоєння філософських знань, необхідності працювати творчо, з врахуванням індивідуальних інтересів.

Особливу роль у виховально-навчальному процесі по філософії покликаний виконувати такий методичний засіб, як педагогічна імпровізація. Це – навички гнучкої, найчастіше – миттєвої реакції викладача на важкі для студентів моменти перебігу виховально-навчального процесу, уміння віднаходження, прийняття рішення стосовно особливо складних завдань, наприклад, завдяки застосуванню альтернативних пояснювальних засобів. Викладач імпровізує, роз'яснюючи складне філософське питання, скажімо, про специфіку філософського методу. Враховуючи конкретну ситуацію, він вдається до додаткових питань, порівнювань, алегорій, коротких повчальних розповідей про життя, творчість, відкриття видатних представників філософської думки, до цитування відомих філософів з даного питання, до засобів філософської лірики. Педагогічна імпровізація, з одного боку, дає можливість залишатися “на ґрунті” питання, що висвітлюється, а з іншого, – водночас і дистанціюватися від нього, у певному розумінні, розширити змістовний масштаб розгляду питання, виробити додатковий, але надзвичайно важливий за даних умов “інтелектуальний фон”, покликаний сприяти подоланню явища так званого когнітивного дисонансу. “Педагогічна імпровізація дає

можливість знімати напруження, актуалізувати знання, залучати учнів до співпраці і співтворчості, робить навчально-виховний процес привабливим, життєвим” [5, 141].

Переваги педагогічної імпровізації як методичного засобу навчання і виховання полягають у тому, що вона дає можливість розширювати межі методів усного викладу, що застосовуються, стимулюючи співпрацю зі студентами. Вони поступово потрапляють у ситуацію спільного із викладачем процесу пошуку варіанту розв’язання завдання. Студент, відтак, не лише пасивний слухач, а й активний учасник педагогічного процесу. Безперечно, оволодіння таємницями педагогічної імпровізації є одним із суттєвих чинників реалізації творчих здібностей викладача, відображає його педагогічний досвід, демократизацію, гуманізацію педагогічного процесу.

Ефективні прийоми викладання філософських знань, розвинуті уміння та навички педагогічної імпровізації відображають індивідуальний викладацький стиль, а, в кінцевому підсумку, є засобом у виразненні чи не найсуттєвішого у виховально-навчальному процесі по філософії: що філософське мислення – не сукупність рекомендацій, як діяти за тих чи інших обставин, не підбір правил життєвої поведінки, а певний рівень готовності інтелекту, розуму виявляти, розпізнавати смисл того, що відбувається, – у готовності перебувати на перетині життєвих процесів, бути відповідальним за себе у цьому розумінні, як за перебіг життєвих процесів, життя в цілому. Бо бути у чомусь – бути (перебувати) в цілому, а, отже, – і відповідати за все, бути індивідуальністю, здатною реалізовувати, розвивати себе. Це – єдине “правило”, у якому міститься значущий досвід розвитку філософської думки, а не сукупності правил, що великою мірою і вдається відобразити у виховально-навчальному процесі засобами педагогічної імпровізації.

У зв’язку з цим відкриваються можливості для застосування інших найрізноманітніших методичних засобів і педагогічних прийомів, скажімо, риторичних питань, стислого повторення вже висвітленого питання під іншим кутом зору (наприклад, у контексті зв’язку розглянутого філософського питання із сучасними реаліями) або “нон-фінітності” цього висвітлення. Як писав про І.Бичка В.Табачковський, він “завершував розгляд кожного питання не “остаточним розв’язком”, а хоча б натяком на можливість появи нових пізнавальних сутуг. Така нонфінітність робила І.Бичка чи не найбільшим “антифундаменталістом” серед тогочасних університетських викладачів філософії. Нас же, студентів, вона переконувала в тому, що філософія – не просто професія, вона – інтелектуальне й водночас духовне покликання сапієнтальної істоти” [6, 103]. Така “нонфінітність” виявляється досить ефективним навчально-методичним прийомом. Завдяки їй щоразу здійснюється відповідна розумова праця, напружується думка, збагачується зміст, освоюються нові форми мислення. У нас виробляються стереотипи бачення, розуміння історичної епохи, культури, напряму, школи, норми, пробуджується уміння розуміти, сприймати думку. І переконує досвід філософської та викладацької творчості І.Бичка, лише надавання “мисленню можливості вільно жити” є неодмінною передумовою його змістовності, ефективності, евристичності, збагачення інтелектуальних здібностей, засвідчуючи життєвість філософування. А це, у свою чергу, під новим кутом зору актуалізує питання мотивації діяльності викладача у процесі методичної реалізації мети і завдань викладання філософії. Це сукупність факторів, серед яких слід виокремити глибоке усвідомлення викладачем своєї відповідальності не лише перед сучасниками, а й перед майбутніми поколіннями, задоволення від ефективно виконуваних викладацьких обов’язків, любов до філософських знань у єдності із глибокою переконаністю в їх життєзначущості для кожної людини, а особливо – для сучасного фахівця. Останнє, безперечно, величезною мірою визначається рівнем професійності, ерудованості, фахової підготовленості викладача.

Одним із ефективних методичних прийомів унаочнення філософських знань, положень є філософська лірика, блискучими взірцями якої позначена уся історія духовної культури людства [7].

Критерієм ефективності застосування кожного із методів, прийомів чи їх сукупності є реалізація навчальної програми, освоєння студентами фундаментальних філософських проблем. Останнє, у свою чергу, передбачає застосування інших прийомів, методів як аудиторної, так і позааудиторної роботи студентів, усного і письмового викладу ними філософських знань, залежно від конкретного етапу педагогічного процесу [8].

За сучасних умов зростає роль розвиваючого навчання, особливе місце у викладанні філософії виконує проблемний метод. Цей процес поступово вивільняється від монологізму, натомість набуває рис дискусійності: якщо студент – не об’єкт, а суб’єкт навчальної діяльності, то викладач повинен забезпечувати йому належне “місцеперебування” у виховальній діяльності шляхом залучення до активної інтелектуальної спів-праці. “Творчому застосуванню методів і прийомів роботи з учнями сприяє реалізація принципів дискусійності, проблемності в процесі індивідуального і парного, групового і колективного навчання. Ширшає палітра творчо використовуваних методів навчання – ілюстративно-пояснювальних, проблемно-пошукових, дослідницьких, а також рольових ігор, психологічних тренінгів, методів і прийомів ділового спілкування” [9, 73]. Сама природа філософського знання потребує активізації діяльності студента, а, отже, інтенсифікації педагогічного процесу. Адже забезпечення належного простору місцеперебування студента досягається шляхом його виходу на авансцену педагогічного процесу завдяки запропонованій викладачем новітній методичній системі розвивального, демократичного, гуманістичного навчання.

Одним із таких методів є, зокрема, діалог. Ефективність діалогічного методу навчання зумовлюється і процесом діалогізації знань.

Діалогічний метод, як вважав Г.С. Сковорода виконує винятково велику роль у розвитку філософських знань та у моральному вихованні людини. Творчість українського мислителя чи не найбільшою мірою представлена саме діалогами.

До факту активного використання діалогу Сократом, Г.С. Сковородою, іншими мислителями доцільно привернути увагу студентів і з метою показу способів існування та розвитку філософського знання, його діалогічної природи. Останнє також засвідчує актуальність, ефективність використання діалогічного методу у навчанні – як засобу збагачення, поглиблення інтелектуально-мислительної, філософської культури майбутніх фахівців.

Прихильники новогуманістичної філософії виховання (П.Херст, Л.Кольберг, А.Харріс та ін.) обстоювали метод вільного діалогу як основного у процесі виховання. “Його зміст – уміло сформульовані вихователем питання з метою розвитку у вихованців критичного мислення, потреби в самоаналізі своїх відчуттів та сприйнять”. При цьому особливо наголошується, що “у процесі діалогу вихователь жодним чином не повинен висловлювати свої думки щодо обговорюваних питань, він рівний партнер дискусій, а не наставник” [10, 133]. Подібний підхід пропонується впроваджувати також у навчальний процес. “Викладач в основному повинен ознайомлювати учнів із різними ситуаціями, аби кожний міг упевнено орієнтуватися в них, покладаючись на власне світобачення. Важливо не що, а як вивчається. Завдяки ефективно сформульованим питанням викладач видобуває знання із самих учнів, враховуючи, що вони закладені в природі кожної людини... Мета викладача – забезпечити учням свободу пошуку істини власним шляхом відповідно до своїх схильностей” [10, 133].

Найчастіше у формі діалогу між викладачем і студентом або між студентами на семінарському занятті висвітлюються проблеми, що викликають певні труднощі. Діалог є при цьому досить ефективним засобом, оскільки дає можливість ніби “призупинити” висвітлення питання на будь-якому необхідному етапі, ще і ще раз розглянути “складне місце” під різними кутами зору, вдаючись, зокрема, до висвітлення його в історії філософії, на позитивних і негативних наслідках цього висвітлення тощо. Тому важливо виробити загальні, найбільш суттєві уявлення щодо діалогічного методу навчання.

Як навчальний метод, діалог матиме успіх, якщо викладач жорстко притримуватиметься норми: жодна репліка студентів – хибна чи правильна, – якщо вона заторкує висвітлюване

питання, не може залишатися поза увагою. Висловлені студентами думки, стисло, певною мірою трансформовано, але не настільки, що стають “невпізнаваними”, повинні повторюватися викладачем при обговоренні суті питання, як правильне чи неправильне його витлумачення.

Впровадження особистісно орієнтованих активних методів відкриває нові можливості вирішення проблем інтенсифікації навчання у єдності із подальшою гуманізацією, демократизацією педагогічного процесу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М., 1982.
2. *Давидович В.С.* Навчальна лекція з філософії // Філософська думка. - 1973. - № 3.
3. *Хайдеггер М.* Что это такое – философия ? // Вопросы философии. – 1993. - № 8.
4. *Кант И.* Уведомление о расписании лекций на зимнее полугодие 1765/66 г. // *Кант И.* Сочинения: В 6-ти тт. – М., 1964. – Т. 2.
5. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – К., 1997.
6. *Табачковський В.Г.* У пошуках невтраченого часу: Нариси про творчу спадщину українських філософів-шістдесятників. – К., 2002.
7. *Соловей Е.* Українська філософська лірика. – К., 1998.
8. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения. – К., 1993.
9. *Алексюк А.* Концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К., 1997.
10. *Шварцман К.А.* Философия и воспитание. – М., 1989.