

О.М. Ломако

Методика преподавания философии

в вузах

Пособие к курсу

Саратов

2015

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНА Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

УДК 1(072.8)
ББК 87.273

Л74 Ломако О.М.Методика преподавания философии в вузах. Пособие к курсу.
Саратов. Саратовский государственный университет, 2015. 24 с.

Рекомендует к размещению

в фонде электронной библиотеки СГУ имени Н.Г. Чернышевского

кафедра теоретической и социальной философии
философского факультета

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Тема 1. Методика преподавания философии в системе базового философского образования.....	5
Тема 2. Исторические формы преподавания философии в Европе	8
2.1. Классические школы преподавания Философии в Европе.....	8
2.2. Неклассические парадигмы европейского образования.....	12
Тема 3. Преподавание философии в российских университетах.....	15
Тема 4. Основные формы преподавания философии.....	19
Тематика рефератов и эссе.....	24
0	

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемое учебное пособие предназначено для подготовки студентов по курсу «Методика преподавания философии в вузах» магистерской программы по направлению «Социальная философия».

Цель пособия – осмысление основных проблем философско-педагогической методологии и методики, что обусловлено необходимостью повышения уровня вузовского образования в современных условиях. в широком культурном контексте. При рассмотрении последовательно сменяющих друг друга исторических типов культуры и философии становится очевидным, что каждому из них соответствуют определённые методы преподавания философии.

Основная идея: взаимосвязь философии и педагогики носит мировоззренческий характер, что обуславливает специфику методологии и методики преподавания философии в высшей школе. Для современной эпохи характерно возрастание роли диалога в общении, как между странами, так и между различными социальными группами и отдельными людьми. Демократизация жизни на всех уровнях требует изменения стиля общения в целях убеждения, понимания отдельного оппонента или целой аудитории. Существует ряд профессий, предполагающих постоянное общение с людьми, умение добиваться взаимопонимания. Вот почему важно, чтобы сам стиль обучения в учебных заведениях давал образцы такого искусства, и роль философии здесь трудно переоценить.

Структура пособия определяется его основной идеей и состоит из четырёх тем, которые включают в себя тексты и список литературы по каждой теме. Кроме того, для расширения проблематики предлагается тематика рефератов и эссе. Учебное пособие может быть полезным студентам, аспирантам и преподавателям высших учебных заведений, всем интересующимся историей культуры, философии и этики.

Тезаурус проблем предлагаемого пособия включает осмысление понятийного аппарата курса «Методика преподавания философии в вузах» в условиях их исторической и логической трансформации. Исторические формы преподавания философии рассматриваются в рамках классической и неклассической парадигм философствования, при этом особое внимание уделяется специфике преподавания философии в России. Теоретический анализ сочетается с практической направленностью курса.

Учебное пособие может быть полезным студентам, аспирантам и преподавателям высших учебных заведений, всем интересующимся историей и современными проблемами социокультурного и философско-педагогического дискурсов.

Тема 1

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В СИСТЕМЕ БАЗОВОГО ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Все люди по своей природе стремятся к знанию» – так начинается «Метафизика» Аристотеля. В этих словах кроются две важные мысли. Первая из них связана с сущностью человека: если человек не стремится к знанию, он не соответствует человеческой природе и, стало быть, он не человек. Именно причастность к космическому бессмертному уму делает человека человеком. Вторая мысль неразрывно связана с первой и является вопрошанием: «Как же отличить знающего человека от незнающего?», на что Аристотель даёт ясный ответ: «Знающий тот, кто умеет научить». Методика преподавания философии – это, по сути, знание о том, что такое «умение научить философии».

В своё время Г. В. Ф. Гегель, размышляя о проблемах преподавания философии в университетах,¹ отмечал, что *преподавание философии в университетах должно вести к приобретению определённых знаний, а это возможно лишь тогда, когда оно пойдёт определённым, методическим, включающим детали и упорядочивающим путём. Только в такой форме эта наука, как и всякая другая, становится доступной изучению. Если даже учитель избегает это слово, то он должен осознавать, что в первую очередь и по существу речь идёт именно об этом.* Собственно говоря, речь идёт о методике преподавания в высшей школе.

Понятие «методика» образовано от древнегреческого слова «метод», которое в широком смысле означает «путь к чему-либо», «способ деятельности в любой форме для достижения цели», то есть метод – это способ достижения цели. Методика есть раздел науки, которая излагает правила и методы преподавания учебной дисциплины, предмета. Она выделилась из теории обучения – дидактики (от латинского *didasko* – обучаю), которая излагает теоретические основы образования и обучения – прежде всего обоснования учебных программ, планов, принципов, методов и организационных форм обучения. Впервые ввёл понятие дидактика немецкий педагог Вольфганг Ратке (Ратихий) (1571-1635), который понимал дидактику не только как общую теорию обучения и воспитания, а в более широком смысле – как способ преобразования современного ему немецкого общества². В широком смысле понятие «методика» выражает механизм использования комплекса методов, приёмов, средств и условий обучения и воспитания. Метод предполагает применение различных приёмов обучения, при этом метод и приём соотносятся как общее и частное. Под термином «приём» понимается кратковре-

¹ Гегель, Г.В.Ф. О преподавании философии в университетах (Письмо к прусскому королевскому правительственному советнику, профессору Фридриху фон Раумеру от 2 августа 1816 г.) //

² Свою точку зрения по этому вопросу В. Ратке изложил в трактате «Краткий отчёт из дидактики»

менное взаимодействие между преподавателем и студентом, направленное на передачу/усвоение конкретного знания, умения, навыка.

Метод в философии – способ построения и обоснования системы философского знания. Методы диалектический и метафизический, материалистический и идеалистический, трансцендентальный и диалогический, эмпирический и рационалистический, герменевтический, феноменологический и т. д. являются частью философской методологии.

Методика преподавания философии – дисциплина, изучающая совокупность методов обучения философским наукам. Выбор метода – это искусство, это творчество педагогического процесса. Именно в выборе метода раскрывается не только профессиональный уровень преподавателя, но и его личностные качества. Педагогический процесс, в свою очередь, представляет собой такой способ совместной деятельности преподавателя и студентов, в результате которой происходит передача знаний, выработка умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения, формирование личностного мировосприятия.

Как совокупность определённых приёмов, методика преподавания неразрывно связана с содержанием изучаемой науки и её методологией. Ведь процесс обучения строится таким образом, что повторяет в основных чертах, в общем, логику развития самой науки, реализуя тем самым принцип развития познания как совпадение исторического (реального процесса становления философии) и логического (воспроизведения его сущностных моментов).

Предмет методики преподавания философии – процесс обучения, его закономерности. Целью её является изучение закономерностей этого процесса обучения и установление на их основе нормативных требований к деятельности преподавателей. Иначе говоря, методика есть совокупность определённых способов, средств и методов, через которые реализуются требования, предъявляемые к преподаванию. Предметом преподавания философии в высшей школе является философско-педагогический процесс в единстве педагогических методов и философской методологии.

Именно через связь методики и методологии раскрывается специфика методики преподавания философии и происходит это через раскрытие единства исторического и логического.

Цель и предмет курса обусловили его основные задачи:

Изучение основных методических особенностей преподавания курса философии в вузе.

Овладение специальной философско-педагогической терминологией, философско-педагогическим категориально-понятийным аппаратом.

Получение знаний о социокультурных условиях возникновения и становления традиции преподавания философии в высшей школе.

Овладение навыками философско-педагогического диалога, философско-педагогического дискурса в целом.

Освоение основных форм вузовского учебного процесса по курсу философии (лекция и семинар), закрепляя его практическими навыками составления студентом методической разработки лекции или семинара.

Овладение основами практических профессиональных знаний, позволяющих выработать навыки для преподавания курса философии в вузах в рамках Госстандарта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аванесов С.С.* Статус философии в системе университетского образования // *Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. Вып 2. (Методические записки. Вып.6)* М.; СПб., 2011. С.94-100.
- Андрейчук Н.В.* Университетское образование и критическое мышление // *Вестник БФУ им. И. Канта. Вып.6: Сер. Гуманитарные науки.* Калининград: Изд-во БФУ им. И.Канта, 2011. С.42-50.
- Баранец Н.Г.* "Не мыслям надобно учить, а мыслить" // *Эпистемология и философия науки.* М.: Канон+. 2009, № 3.
- Грифцова И.Н.* Какова миссия философии в современном мире? // *Вестник РФО,* 2004, № 1.
- Гусев Д.А.* Роль и значение скептицизма в преподавании философии // *Вопросы философии.* 2007, № 2.
- Демин М.Р.* Междисциплинарный семинар: философия в современном университете // *Эпистемология и философия науки.* 2012, № 4.
- Крупник И.Л.* О месте курса философии в современном высшем образовании в России / И. Л. Крупник // *Философские науки.* 2012, № 9.
- Кузнецов В.Ю.* Философия преподавания философии // *Вестн. Моск. ун-та. Сер.: Философия.* 2003, N5.
- Кутергин Н.Н.* Особенности преподавания базового курса философии в вузе // *Высшая школа России: развитие традиций. Материалы конференции.* Новосибирск, 2004.
- Никифоров А.Л.* Философия в системе высшего образования // *Вопросы философии,* 2007, № 6.
- О преподавании философии (материалы «Круглого стола») // *Вопросы философии,* 1997, № 9.
- О преподавании русской философии в Америке: интервью с профессором Джорджем Клайном // *Вопросы философии.* 2003, № 9
- Павлов А.Т.* К истории философского образования в Московском университете // *Вестник Московского университета. Философия.* 2013, № 1.
- Преподавание философии в мире (обзор исследований ЮНЕСКО «Философия. Школа свободы») // *Вопросы философии,* 2008, №10
- Солонин Ю.Н.* Национальные черты российской высшей школы и место в ней философии // *Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений.* М.; СПб., 2009. С.98-105.
- Философия в образовательном пространстве классического университета / Под ред. проф. В.Б. Устьянцева. Саратов: Приволжск. книжн. изд-во, 2001. – 70 с.

Тема 2

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ЕВРОПЕ

Любая система образования исторична, поскольку тесно связана с эволюцией общества. Определённой стадии социального развития соответствует своя образовательная парадигма производства новых педагогических форм. Одной из них является философская школа как особый социально-исторический образовательный институт. Философская школа, как правило, не только направление, течение в философии, но и система неформальных связей между деятелями, представляющими ту или иную школу. Первоначально философская школа дает кристаллизацию чисто социального плана, увеличивая возможности философской работы в каком-либо направлении, и, прежде всего в деле воспитания и образования.

2.1. Классические школы преподавания философии

Школьный характер науки наряду с сакрализацией самой научной деятельности в рамках школы стал важной особенностью античности. Желание сохранить прошлое породило новый институт - школу. Пробразом философской и научной школы является школа Пифагора, где происходит постепенный педагогический переход от ритуального применения сакральных текстов к их автономному функционированию в качестве «учебников». При создании и истолковании текстов приходилось объяснять, почему они являются «учебными», т. е. выявлять некие идеальные образцы, служащие мысленной опорой, которая приобретает сначала определенную самостоятельность, а затем и полную автономность.

В пифагорейской школе появляется структура «учитель – предмет исследования – ученик», которая могла репродуцироваться в самых разных формах. Тем самым зарождается педагогический процесс, именно в той форме, в которой он существует по сей день. *Школа получает самостоятельное значение* как социальный институт. Философия включает в себя все виды независимой интеллектуальной деятельности, которая опирается на сакрализованные тексты и культивирует приемы их толкования, и впервые осознается как самостоятельная сфера, неразрывно связанная с воспитанием. Появление дискурса по воспитательной и образовательной проблематике было вызвано тем, что интеллектуальное развитие в Древней Греции приобретало новое и все большее значение.

Приемы логической аргументации, взятые из математики, в том числе и в пифагорейской школе, затем были усовершенствованы классическими школами образования софистов, Сократа, Платона и Аристотеля.

Антропологический поворот в античной философии связан с деятельностью софистов и Сократа и ознаменован появлением уникального явления

культуры – греческой пайдеи. *Пайдейя* получила значение образования высочайшей человеческой доблести (*ρετή*) вместо обычной заботы о детях и послужила «высшей аксиомой всего образования человека».

Появляются две альтернативные модели воспитания и образования: пайдейя софистов дает начало общему формальному и энциклопедическому образованию; «забота о душе» Сократа основана на взаимопонимании и симпатии воспитателя и воспитанника, на личностном общении через устное слово.

Мысль Сократа изначально диалогична, и диалектика смысла раскрывается в многообразных мнениях, которые имеют место в социальном диалоге, поэтому беседа становится основным методом его философского наставничества. Сократовская манера ведения разговора заключается, прежде всего, в опровержении, но именно посредством опровержения и происходит «раскапывание искомого». Цель разговора одна – «добиться поистине совместных поисков». Он обращается к ученику не с высоты превосходства своего знания, а напротив, сам представляется несведущим. Свой метод Сократ называл «повивальным искусством», майевтикой, характерная особенность которого – стремление пробудить лучшие душевные качества человека и развить их, дать им «второе рождение». Он постоянно повторяет, намеренно пользуясь при этом не философскими понятиями, а медицинской терминологией, что сам он «неплоден» и все, на что способен, – это «помочь мысли родиться». Сократу важно не победить противника, а освободить его для подлинного понимания предмета. Наиболее радикальной формой его опровержения является последовательное развитие морального тезиса оппонента до полной бессмысленности. Разговор заканчивается признанием незнания как со стороны Сократа, так и со стороны его собеседника. Но полученное незнание становится трамплином движения к подлинному знанию. Сократовское опровержение позитивно, оно расчищает место тому, что должно появиться.

Несмотря на все различия, между Сократом и софистами много общего, их объединяет именно поворот от внешних проявлений человеческой природы к самому человеку. «И он, и они, обращаясь к взрослым людям, подразумевали в первую очередь молодежь, таким образом, проблема воспитания – *пайдейя* – стояла у них на первом месте», – Софисты не только обучали приемам красноречия и передавали всевозможные знания, но хотели преподавать «технику жизни», равно как и Сократ стремился привить своим воспитанникам «искусство жизни».

Философская школа Платона становится местом воссоздания эпохи Сократа. В этом смысле она и музей, и театр, и библиотека, где сохранялись имеющиеся тексты, вдохновлявшие на самостоятельное литературное творчество. Сократ предстает как воплощение *начала*, определяющего единство *антропологического времени*, привязанного к личности Учителя, и как центр искусственно созданного *воспитательного пространства* – школы, основой которой является память. Если подлинная риторическая речь всегда публична и ориентирована на общественное мнение, то диалектика, напротив, суще-

ствуется как искреннее общение, не отделимое от подлинной экзистенции человека. Взаимопонимание возможно только в логосе, и то обстоятельство, что теория диалектики исходит именно из критики риторики, конечно, не случайно. И тем более закономерно, что собеседование в Академии Платона обретает культовый характер.

По замыслу Аристотеля, основанный им в 336 г. до н.э. Ликей должен был решить иную задачу, чем Академия Платона. В отличие от Платона целью образования Ликей становится получение более полного, энциклопедического знания о природе. Здесь же появляется Лекция как новая форма преподавания философии, которые разделялись на эзотерические лекции – для избранной аудитории – и лекции экзотерические – для широкой публики. Именно в Ликее впервые осуществляется дифференциация научных дисциплин, ранее составляющих нерасчлененное синкретическое целое науки о «природе». Систематическая разработка всех областей знания на основе метода Аристотеля, координация научной работы между отдельными членами школы позволяет говорить о ней как о новом научно-образовательном институте, который явился фундаментом всего последующего образования в Европе.

В эллинистическую эпоху философия становится школьным делом. Возникают отдельные философские дисциплины, которые могут стать и самостоятельными науками: логикой, этикой, физикой. Наряду с ними обособляется и собственно философия, первая философия, *мета-физика*

История западноевропейской университетской философии началась в XIII в., когда в первых университетах – Парижском (1215), Кембриджском (1209) и Оксфордском (начало 1117 г.) – факультеты искусств стали превращаться в специальные философские факультеты, на которых диалектика заняла первое место среди изучавшихся «свободных искусств». Парижский университет стал наивысшим выражением философской деятельности на Западе, поскольку имела давние традиции преподавания философии ещё в соборной школе в г. Шартр во Франции (конец X – начало XIII вв.).

Важной особенностью средневековой культуры является её письменный характер, что даёт возможность трансляции знаний в другие эпохи. Утверждается культ слова. Приобретает огромное значение Текст. Основных форм преподавания было три. Полное изложение учебного предмета в соответствии с учебной программой в определённые часы называлось *lectio*. Эти лекции делились на ординарные (обязательные) и экстраординарные (дополнительные). Это связано с тем, что в средние века студенты не слушали курс какой-то определённой науки, например, курс философии или римского права. Тогда говорили, что такой-то преподаватель читает такую-то книгу. Одни книги считались более обязательными (ординарными) для учащегося, другие – менее важными и необязательными (экстраординарными). Главная задача преподавателя заключалась в том, чтобы сличить различные варианты текстов и дать необходимые пояснения. Второй формой преподавания являлись *repetitio* – подробное разъяснение текста с разных позиций с учётом всех возможных сомнений и возражений. Эта форма работы предполагала про-

верку знаний текста в виде вопросно-ответной формы «учитель-ученик», в виде воспроизводства какого-либо фрагмента текста (по выбору преподавателя), в виде проверки всех относящихся к какой-то проблеме источников и комментариев к ним. В это же время проходила подготовка к диспуту. Одной из самых распространённых форм преподавания был диспут (*disputatio*). Именно диспуты должны были научить искусству ведения спора, защите своей позиции на основе приобретённых знаний. В них на первое место выдвигалась диалектика. Средневековая среда, построенная на свободомыслии и выборной власти, способствовала выдвигать и отстаивать в спорах новые идеи.

В Новое время образование строится на опытных и рационалистических принципах познания (соотношение врожденных, изобретенных и приобретенных идей; принцип “*tabula rasa*”). Возрождение диалога как формы учебного процесса в Новое время. Критика религиозного догматизма и светский характер образования способствуют возрождению свободного диалога как формы учебного процесса. Основными чертами философского образования становятся энциклопедичность, научность и рациональность. В связи с этим особой формой учебного процесса становится «научная школа».

В соответствии с новогуманистической традицией складываются два воззрения на воспитание. Первое – *рациональное воспитание* в соответствии с заданной целью, по определенному образу и подобию. Окончательно оно сложилось в эпоху Просвещения. Воспитание предстает здесь как ремесло, техника, а человек – как материал. Подобно ремесленнику, изготавливающему продукцию из данного ему материала, воспитатель придает определенную форму доверенным ему людям. Эта механистическая, по сути, модель, с ее бесконечной верой в воспитание, согласно которой из человека можно сделать все, что захочешь, вылепить любой образ, исключала из сферы человеческого инстинкта. Вторая теория – *органическое воспитание* – противоположна первой: природа и ребенок *позитивны*, а воспитание *негативно*. Нужно беречь, любовно выращивать ребенка, не вторгаясь грубо в его природу, а следуя ей как идеалу. Ребенок подобен почке, из которой, словно листок, разворачивается человек. Данное направление складывается в романтизме, когда наступает «усталость» от культуры и приходит «ностальгия по детству» как по своей изначальной родине. «Естественное воспитание» Ж. Ж. Руссо и Г. Спенсера предлагает родителям и воспитателям превратиться в посредника между природой и ребенком и, не придумывая «искусственных» способов исправления, всегда обращаться к «естественному методу». Очевидно, что механическая (в просвещении) и органическая (в романтизме) концепции воспитания – рассматривают человека с разных сторон: с точки зрения «взрослого» и с точки зрения «ребенка», но они не дополняют друг друга, а взаимоисключают.

2.2. Неклассические парадигмы европейского образования

Во второй половине XIX в. произошла значительная смена философской парадигмы. Теория познания, основанная на рационализме, утратила тождественность с философией в целом. Метафизику считали завершенным или, по крайней мере, преодоленным методом философствования. На основе «антиметафизического импульса» осуществлялась критика стереотипных, изначально заданных, константных предпосылок человеческих побуждений и способов поведения, приводившая к размышлению о возможности введения более объемных и адекватных реальности понятий.

В 60-е годы XIX в. в Берлинском философском обществе обсуждалась тема «Имеет ли философия, в частности, метафизика, право оставаться самостоятельной наукой». Метафизика стала вытесняться из университетского преподавания. В 19 немецких университетах в 1888/89 учебном году лекции по метафизике составляли лишь 5% общих философских курсов.

Кризис мировосприятия обострил разрыв между педагогикой и философией в ее абстрактно-рациональных формах, но в то же время способствовал весьма активным поискам новых возможностей их согласования.

Концепции философии жизни Ф. Ницше и фундаментальной онтологии М. Хайдеггера заложили методологические основы нового подхода к осмыслению проблематики образования.

Согласно Ницше, философ имеет значение ровно в той мере, в какой он может подавать пример. Взволнованная озабоченность вопросами воспитания и образования характерна и для раннего, и для позднего Ницше. Он предложил оценивать образование тремя критериями: во-первых, потребностью его в философии, во-вторых, его художественным инстинктом и, наконец, греческой и римской античностью как воплощенным категорическим императивом всякой культуры. Выбор этих критериев обусловил цель образования – воспитание мужественного свободного человека, обладающего социальными добродетелями. Ницше заботит вопрос о воспитании человеческого в человеке, и он предлагает возродить институт наставничества. Всякий человек, особенно в пору юности, нуждается в наставничестве, но в современном образовательном учреждении то естественное состояние крайней потребности в руководительстве рассматривается как злейший враг независимости и самостоятельности студента. Считается, что он сам должен сформировать свои убеждения на основе той информации, которую получает в процессе изучения истории, филологии или других специальных дисциплин.

Важная воспитательная задача – держать академическую молодёжь в строгой художественной дисциплине – также не восполняется современными университетами. Ф. Ницше писал: «Современный студент не способен и не подготовлен к философии, лишен инстинкта к истинному искусству и явля-

ется в сравнении с греками только варваром, мнящим себя свободным»³. Отсутствие воспитания в названных направлениях приводит к апатии, скуке, усталости студента: отсутствие наставника толкает его из одной формы существования в другую. «Метафизика гения» Ницше, как и его концепция воспитания и образования в целом, связана с критикой гуманизма в форме антропоцентризма и морализма. «Когда говорят о гуманизме, то имеют в виду следующее: это именно то, что отлучает (abscheidet) и отличает человека от природы. Но такого разделения в действительности не существует, поскольку “природные” качества и так называемые “человеческие” срослись воедино. Человек даже в своих высших и благороднейших способностях вполне естественен и причастен жуткой и двойственной природе.

Ницше ведет речь о сильной, мужественной личности, государственном инстинкте, солидарности людей, создании строгого, но справедливого порядка, носителем которого будет честный и умеренный человек. Разумеется, все это требует очищения и оздоровления образования.

Ректорская речь М. Хайдеггера «Самоутверждение немецкого университета» по тональности напоминает лекции Ф. Ницше и раскрывает цель и назначение университетского образования. Как правило, преобладающую сущностную черту университета видят в его самоуправлении; и именно эту его черту хотят сохранить. Однако самоуправление означает, что мы сами ставим перед собой задачи и сами определяем пути и способы их достижения. Это, в свою очередь, требует самоосмысления и самопонимания, т.е. понимания того, что представляет собой корпорация преподавателей и учеников. Это Хайдеггер и называет самоутверждением университета.

Понятие свободы, возвращаясь к своей истине, требует «соучастия в трудах, умениях и целях всех сословий и сочленов народа», обуславливает необходимость связи студенчества «с честью и судьбой нации среди всех иных народов», что невозможно без «служения знанию». Это значит, что государственный деятель и школьный учитель, врач и судья, священник и строитель – все они ведут и направляют существование народа в его государстве, все они направляют основополагающую сопряженность этого существования с мирообразующими силами человечества. Цель знания не в том, что принимаются некие сущности и ценности, а в той крайней степени риска, какой подвергается существование посреди сущего с его превосходящей силой.

Хайдеггер считал, что человек и его разум не автономны, они всегда кому-то или чему-то служат. У греков человек с его разумом находился в услужении бытия. Порядок последнего служил основанием жизнедеятельности. Гадамер подхватывает эти настроения. Его обращение к традиции связано с тем, что последняя – это не продукт работы за письменным столом, а особого рода опыт приспособления, выживания, самоизменения, где возникают не только знание, но и нравственные ценности. Если познание имеет целью изменить обстоятельства, то традиция требует изменить самого себя.

³ Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Философская проза. Минск, 2000. С. 122.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алкиной.* Учебник платоновской философии // Учебники платоновской философии. М.: Томск, 1995
- Анонимные пролегомены к платоновской философии // Учебники платоновской философии. М.: Томск, 1995
- Бубер М.* Перводистанция и отношение // Лабиринт. Л.; Свердловск, 1991. № 2.
- Бэкон Ф.* О мудрости древних // Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. Т.2. М.: Мысль, 1978. 582с.
- Бэкон Ф.* Новая Атлантида // Бэкон Ф. Новая Атлантида. Опыты и наставления нравственные и политические. М.: Изд-во Акад наук. СССР, 1962. 238 с.
- Вернан Ж.-П.* Происхождение древнегреческой мысли. М.: Прогресс, 1988. 224 с.
- Гадамер Х.-Г.* Диалектическая этика Платона. СПб.: 1999.
- Гегель Г.В. Ф.* Гегель о методе преподавания философии (Письмо к прусскому королевскому правительственному советнику, профессору Фридриху фон Раумеру от 2 августа 1816 г.) Философ высказывает свои мысли о преподавании философии в университетах. + Речи директора гимназии с. 388-399. Работы разных лет в 2-х т. Т.1. с. 419 – 425.
- Гештор А.* Средневековый университет: Управление и ресурсы. //ALMA MATER.- 1996.- № 5.- С.23-28.; № 6.- С.27-33.
- Гофф Ж. Ле Интеллектуалы в средние века.- М.: Пресс, 1997.- 567 с.
- Гофф Ж. Ле Цивилизация средневекового Запада.- М.: Наука, 1992.- 398 с.
- Донских О. А., Кочергин А. Н.* Античная философия. Мифология в зеркале рефлексии. М.: Изд-во МГУ, 1993. 240 с.
- Дьюи Дж. Демократия и образование. / Пер. с англ. Ю.И. Турчаниной и Э.Н. Гусинского. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.
- Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека. Т.2. Эпоха великих воспитателей и воспитательных систем. М.: Греко-лат. кабинет, 1997. 335 с.
- Комлева Ю. Е.* Европейские университеты в раннее Новое время (1500-1800). Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2015. – 224 с.
- Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А.* Платон. Аристотель. М.: Мол. Гвардия, 1993. 383 с.
- Марру А.-И.* История воспитания в античности (Греция). М.: Греко-латинский кабинет, 1998. 425 с.
- Ницше Ф.* Шопенгауэр как воспитатель // Избранные произведения. М.: Просвещение, 1993. – 573 с.
- Ницше Ф.* О будущем наших образовательных учреждений // Философская проза. Минск, 2000.
- Огурцов А. П. Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. Пб.: РХГИ, 2004. – 520 с.

Паульсен Ф. Немецкие университеты и их историческое развитие. М.: магазин «Книжное дело», 1898. 131 с.

Паульсен Ф. Образование. М.: 1900. 96 с.

Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. М.: т-во И. Д. Сытина, 1908. 333 с.

Платон. Протагор // Платон. Соч.: в 3 т. Т. 1. М.: 1968.

Платон. Федр // Платон. Соч.: в 3 т. Т. 1. М.: 1970.

Платон. Софист // Платон. Соч.: в 3 т. Т. 2. М.: 1970 *Романенко И. Б.* Образовательные парадигмы в античной и средневековой философии. СПб.: РХГИ, 2002. 317 с.

Хайдеггер М. Самоутверждение немецкого университета. // Хайдеггер М. Исток художественного творения. М., 2008. – 528 с.

Чайковский Ю.В. Античная философия как общеобразовательный предмет// Вопросы философии. 2002, № 9

Шичалин Ю. А. История античного платонизма в институциональном аспекте. М.: Греко-лат. КА. 2000. 439 с.

Щитцова Т.В. Memento nasci: сообщество и генеративный опыт (Штудии по экзистенциальной феноменологии). Вильнюс, 2006.

Тема 3.

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

История преподавания и исследования философии в российских университетах началась с момента организации при Петербургской Академии наук Академического университета. Уже в этом университете в Петербурге в 20-х – 60-х гг. XVIII в. были преподаватели философии, оставившие философские сочинения, которые, с одной стороны, типологически отличались от сочинений профессоров философии духовных училищ, а с другой – от трудов «вольных» философов. Это был начальный этап становления университетской философии в России как самостоятельного направления философии ещё со второй четверти XVIII столетия. Борьба за сохранение и повышение социального статуса философии, с одной стороны, и антифилософские кампании, с другой – являются закономерностями в становлении и развитии университетской философии.

В 1884 г. вышел устав, согласно которому весь обязательный курс философии должен был ограничиться произведениями Платона и Аристотеля. Даже логика и психология читались на правах факультативных, т.е. необязательных. Первенство в сфере философии перешло от университетской во внеуниверситетскую философию, к таким её представителям как Герцен, Чернышевский, Лавров, Михайловский и др. Хотя влияние внеуниверситетской философии можно признать благотворным, её очевидным недостатком было то, что она разрабатывала только те проблемы, которые могли иметь

применение к общественно-политической области.

История новой философии и специальные философские дисциплины (методология наук, гносеология, этика, эстетика и др.), стали регулярно читаться только через несколько лет (после введения устава 1884 г.), Термин «университетская философия» не означает какого-либо типа философского построения, а объединяет те философские учения, которые преподавались в университете. По отношению к такому феномену, как внеуниверситетская, «вольная» философия, университетская философия выступает как отдельное философское направление, с иным статусом и другой проблематикой. Характерной чертой университетской философии является то, что это философия профессиональная, т.е. философия, которую разрабатывают и преподают специалисты в области философских наук, философы по профессии.

В Московском университете-академии широко было распространено представление о философии как о «любомудрии». Весь состав «любомудрия» древние разделяли на философию умственную, нравственную и естественную. Различали два основных раздела «философического состава». Первый раздел включал в себя, во-первых, философию «приготовительную», каковой считалась логика – как способ правильного мышления, различения истинного и ложного. Она включала тогда и гносеологические проблемы. Во-вторых, «философию главнейшую, или свершающую», - онтологию как учение об идеях самых общих вещей, затем идут арифметика, алгебра, геометрия и «история философическая», которая «предлагает и повествует приращение и умаление мудрости». Второй раздел философического состава, по В.К. Третьяковскому, - это состав «теоретический, или умозрительный» В него входят теология, или естественное богословие как учение о Боге, достигаемое врождённым разумом, пневматология как учение о духах сотворённых и их свойствах (об уме, душе во взаимодействии с телом). Онтология, теология и пневматология в совокупности своей составляют метафизику. Третье из умозрительных учений – физика. Выделяются также практические или деятельные учения: философия нравственная (право естественное, этика, патология – учение о пристрастиях человеческих), философия гражданская, или политика, - учение о человеческом сожитии (общество супружеское, города, царства и формы правления), должности гражданские. В.К.Третьяковский выбирает любомудрие эклектическое, противопоставляя его догматическому и скептическому. При этом в само понятие «эклектика» он вкладывает положительный смысл, понимая эклектику как способ обобщать всё наилучшее, наиболее доказательное из разных систем. Его эклектическая модель отражала преобладающий в становящейся российской университетской философии способ рефлексии зарубежных философских идей и концепций.

Университетская жизнь немислима без дискуссий как в профессорской, так и в студенческой среде. Один из параграфов «Учреждения о университете и гимназии» от 10 августа 1750 г. предусматривал обучение студентов диспутам. Ещё одним важным признаком любого учебного процесса, в том числе университетского, становится экзамен.

В период создания в России начала XIX в. системы университетов,

преподавание философии началось по «широкому кругу» - философии умо-зрительной (или умственной) и философии практической (метафизика, логика, психология, этика, или нравственная философия, эстетика, политическая философия, история философии). Постепенно, однако, круг их суживался, пока в 1850 г. философские кафедры не были ликвидированы (во всех университетах, кроме Дерптского), а преподавание не было сведено к преподаванию логики и психологии профессиональными богословами.

Можно сказать, что только в 80 – 90-е гг. XIX в. в российских университетах сложилась именно **система** преподавания философии. Так, в Московском университете основные лекции читали ординарный профессор Н.Я. Грот, ординарный профессор М.М. Троицкий, орд проф. Л.М. Лопатин. В качестве приват-доцентов выступали С.Н. Трубецкой, А.П. Казанский, П. Е. Астафьев, Г.И. Челпанов.

Возникновение философской мысли и преподавания философии в российских университетах начинается с выхода в свет (1819 – 1823 гг.) четырёхтомного сочинения Речей профессоров Московского университета за период с его открытия в 1755 г. и до начала 20-х гг. XIX в. с краткими биографическими очерками ⁴.

«Официальная критика» - цензура в России в основном относилась к философии настороженно-запретительно, о чём говорят все российские цензурные уставы. Поэтому философия была вынуждена искать другие формы своего существования. Такой формой стала великая русская литература.

Настороженно-запретительно государство относилось и к преподаванию философии в учебных заведениях, постоянно контролируя его, а порой и запрещая. Для политики русского государства по отношению к философии как к учебной дисциплине характерна наметившаяся ещё в XVIII веке тенденция сделать важнейшей дисциплиной преподавание богословия, подчинив ему все прочие дисциплины. В начале XIX века в официальном органе министерства народного просвещения о богословии говорится «Сия наука потому есть общая для каждого воспитывающегося и конечно не менее, но и гораздо важнее всех общих вспомогательных наук, которые, как например, философия и другие подобные, приобретаются не для того, чтобы быть профессорами или учителями по оным, но для полезного употребления во всех других отношениях».

Во всех дореволюционных университетских уставах заметна попытка заменить философию богословием и ограничить её преподавание в учебных заведениях страны. Гонению со стороны правительства подвергались не только философы материалистическо-деистического направления (П.Д. Лодий, А.С. Лубукин, А.П. Куницын), но и идеалисты (например, профессор Харьковского университета И.Б. Шад, высланный из страны за 24 часа за пропаганду идей Шеллинга).

⁴ См.: Пустарнаков В.Ф. Университетская философия в России. Идеи. Персоналии. Основные центры. – СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 2003.

Порой преподавание философии вообще запрещалось. Так, после прекращения в 1826 году лекций по логике и истории философии, читанных профессором И.И. Давыдовым, философия в Московском университете не преподавалась до 1865 года. В 1833 году во всех вузах было запрещено преподавание естественного права, а с 1850 по 1862 в университетах запрещалось преподавание философии. Такое отношение властей к философии привело к дефициту профессиональной академической университетской философии, какой она была, например, в Германии и других европейских государствах. Но поскольку потребность в философском знании всегда в России существовала, самостоятельное значение приобретали те идеи, которые содержались вне философского знания. Большое значение для распространения философских идей имели философские кружки и общества, редакции общественно-политических, литературных, а к концу XIX века и философских журналов.

Наибольшее значение для развития философии кружки приобретают в николаевскую эпоху, когда кружок давал возможность объединиться единомышленникам для создания своего философского мирозерцания. А журнал в то же время выступал для философа трибуной, с которой он общался с русской читающей публикой. Русские философы понимали, что журнал в эпоху усиления политической реакции – это единственное мощное средство идеологического воздействия на общество, приравняемое к университетской кафедре. Журналы, по выражению А.И. Герцена, «вбирают в себя всё умственное движение страны», вокруг них начинают сплываться различные философские течения и школы. Такими философскими центрами в России были редакции журналов «Отечественные записки», «Современник», «Дело», «Русское богатство», «Вопросы философии и психологии», «Русская мысль» и др. Отсюда большой удельный вес внеуниверситетской философии: философская публицистика, полемика, рецензии, обзоры и т.д. Поэтому публицистический характер русской философии, постоянно социально ориентированной, является её общепризнанной национальной особенностью.

С внешними обстоятельствами существования русской философии связана ещё одна национальная её особенность, относящаяся к религиозной философии. Русская православная церковь настороженно и резко относилась к русской религиозной философии, что, в конечном итоге, привело к тому, что в отличие от томизма – философии католицизма – русская философия религии развивалась как внецерковная, светская. Именно в ней, а не в официальной ортодоксальной православной философии обнаружилось развитие и даже социальная ориентация.

В.Ф. Асмус, давая общую оценку российской университетской философии второй половины XIX в. вполне справедливо исходил из того факта, что разгром философского просвещения в университетах имел самые пагубные и длительные последствия не только для судьбы философии в России, но и для всего культурного развития русского общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асмус В.Ф. Борьба философских течений в Московском университете в 70-х гг. XIX в. // Вопросы истории. 1946. № 1. Асмус В.Ф. Философия в Московском университете во второй половине XIX в. // Учен. Зап. Сарат. гос. ун-та МГУ. 1958.

Баранец Н.Г. Философское сообщество: структура и закономерности становления (Россия рубежа XIX- XX веков). – Ульяновск: Ульяновский гос. ун-т, 2003. – 299 с.

Баранец Н.Г. Российское философское сообщество и трансляция философского знания на рубеже XIX – XX вв. Ульяновск: Ульяновский гос. ун-т, 2004. – 153 с.

Баранец Н.Г. Метаморфозы этоса российского философского сообщества в XIX – нач. XX веке. Ульяновск: Ульяновский гос. ун-т, 2007: В 2 ч. – Ч. 1. 251 с. – 153 с.

Емельянов Б.В. Избранные страницы русской философии: Статьи. Персоналии. Выступления. Письма. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. – 236 с.

Новоселов И.Г. Преподавание философии в Московском университете в начале 20-го века // Философские науки. 2002, №2.

Российские университеты в XIX – начале XX века: сб науч. статей. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1994. Вып. 2. 183 с.

Пустарнаков В.Ф. Университетская философия в России. Идеи. Персоналии. Основные центры. – СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 2003. – 919 с.

Университет и гимназия на пороге XXI века (проекты и научно-методические проблемы развития). Саратов: Научная книга, 2000. – 266 с.

Философия в образовательном пространстве классического университета / Под ред. проф. В.Б. Устьянцева. Саратов: Приволжск. книжн. изд-во, 2001. 70 с.

Тема 4.

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Основными формами педагогического процесса в вузе являются лекция и семинар. **Лекция** является основной формой преподавания в учебном процессе в высшей школе. Именно поэтому лекционным курсам отводится главное место в основной образовательной программе специальности. Лекция представляет собой устное изложение предмета преподавателем в процессе непосредственного общения со студентами с целью передачи научных знаний. Она обладает несомненным преимуществом в передаче/усвоении знаний, являясь наиболее оперативным способом передачи научной информации. Кроме этого, лекция даёт возможность обращения к большому числу слушателей и позволяет оперировать большим объёмом материала. Значительным преимуществом лекционной формы образования является возможность применения самых разнообразных способов изложения лекционного материала – от преимущественно информационного до проблемного выстраивания логики изложения материала, спонтанно отвечая на возникающие у слушателей вопросы. Вполне очевидным преимуществом лекции является личное общение учёных со студентами, которое никакой учебник заменить не может.

Своё назначение лекционная форма обучения реализует посредством присущих ей функций: информационной, мировоззренческой, методологической, логической, методической, воспитательной. *Информационная функция* определяется тем, что лектор передаёт научную информацию в соответствии с утверждённой программой курса. Систематизируя и актуализируя информацию, он делает обобщения и выводы с учётом современности, при этом, как правило, компенсируя устаревание учебной информации в прежних источниках. *Мировоззренческая функция* лекции, и особенно лекции по философии, заключается в том, что в ней определяется соотношение научной информации с представлениями о мире в целом, что не только повышает философскую культуру слушателей, но и расширяет горизонт понимания своего места в этом мире. *Методологическая функция* обеспечивает формирование методологической и логической культуры мышления. *Логическая функция* лекции направлена на логическое построение изучаемого материала, а также на создание логического единства содержания и формы его изложения, а *методическая функция* лекции позволяет использовать различные методы и способы усвоения научного материала. *Воспитательная функция* лекции состоит в формировании философской культуры и педагогической толерантности студентов как будущих преподавателей вуза.

Учебный процесс высшей школы включает разнообразные виды лекций.

К основным видам относятся учебно-программные и проблемные лекции.

Учебно-программные лекции представляют собой целостное, полное и систематическое рассмотрение учебного материала в соответствии с требованиями учебной программы, анализ основных проблем философской науки. Преобладающей здесь является информационная функция, которая всё больше обретает общеобразовательный характер. Значительному повышению роли методологической функции служит проблемная лекция, которая может осуществляться в различных формах. Такая лекция может быть как осмыслением актуальных, но не имеющих пока научного решения новых вопросов, так и рассмотрением проблем в рамках философской традиции посредством воспроизведения логики их возникновения, развития и решения. Кроме того, проблемная составляющая должна входить и в учебно-программные лекции, инициируя активность студентов и повышая их методологический и методический потенциал.

Наряду с основными видами лекций существуют также установочные и обзорные лекции. Установочные лекции используются, в основном, как вступительные занятия к курсу. Они содержат представления о характере и специфике дисциплины, её предмете, содержании, структуре курса, о цели и задачах его изучения и учебно-методическом обеспечении. Основной целью установочной лекции является оказание помощи студентам в самостоятельном овладении основами преподаваемой философской дисциплины. Особенно важны такие лекции для заочного и дистанционного видов обучения, поскольку в данном случае они выполняют роль основных и включают в себя не только передачу знаний по предмету изучения, но и методические рекомендации по выполнению самостоятельных практических заданий и по подготовке к аттестации. Обзорные лекции читаются в основном на заключительном этапе изучения дисциплины, как правило, при подготовке к междисциплинарному итоговому государственному экзамену по философии. Их целью, прежде всего, является систематизация и обобщение полученных прежде знаний.

Лекции различаются не только по форме, но и по способу изложения. С этой точки зрения, существует лекция-инструктаж (установочная лекция). В лекции-сообщении преобладающей является информационная функция, тогда как в лекции-размышлении основная роль отводится методологической функции.

При всём различии лекций (будь то различие по форме или различие по способу изложения материала) все они должны соответствовать общим требованиям. Лекция должна соответствовать требованиям учебной программы. Она должна быть информационной и содержательной в научном отношении, расширяя границы познавательных возможностей учебника. Лекция по философии не должна носить «рецептурный» характер, т. е. она не должна состоять из готовых ответов на вопросы. Кроме этого, совершенно очевидно, что лекция должна быть грамматически грамотной и риторически убедительной.

Основными этапами подготовки к чтению лекции является сбор материала, составление плана и структуры, отбор и анализ материала, составление текста лекции, продумывание дополнительных средств активизации работы студенческой аудитории.

Вторую основную форму аудиторной работы в вузе представляют **семинарские занятия**. Важное место семинара в учебном процессе определяется тем, что это активная форма освоения учебного материала, позволяющая осуществить обратную связь преподавателя с аудиторией, проверить результативность работы студентов. Однако семинарское занятие отнюдь не сводится к проверке знаний в ходе опроса, поскольку семинар понимается не только как важный способ расширения и углубления знаний и умений студентов в области философии, но и как особая форма интеллектуальной и духовной коммуникации. Латинское слово «seminarium», или же по-русски «семинар», переводится как **рассадник**. Переносное значение слова - школа. Слово «seminarium» образовано от глагола «semino», который обозначает определенное действие – засеять, распространять или порождать. То есть, семинар предполагает процесс порождения нового. На семинаре как форме учебного процесса в высшей школе предполагается не только получение определенных знаний, но и поиск чего-либо нового в процессе обсуждения. Семинары по философии предполагают получение навыка философской аргументации, которая, являясь по своей сути диалогичной, предполагает размышление, как в виде обоснования, так и в виде опровержения, убеждение в правильности предлагаемой позиции. Поэтому представляется логичным и принципиально на семинарах использовать эту внутренне присущую философии форму изложения.

В ходе проведения семинара преподаватель может оценить не только работу студентов, но и результативность своего собственного труда. Анализируя степень доходчивости и убедительности своих лекций, учитывая индивидуальные особенности студентов в личном общении, он может внести необходимую корректировку в содержание и способы изложения своего лекционного курса.

К основным формам проведения семинарских занятий в высшей школе можно отнести следующие: устный опрос студентов по вопросам плана семинара, развёрнутая свободная беседа по вопросам плана, устные доклады студентов с последующим их обсуждением, коллоквиумы.

Подготовка к проведению семинарских занятий включает ряд этапов: составление плана семинарского занятия, выбор формы проведения семинара, проведение консультаций для студентов, сообщение им основной и дополнительной литературы. Важным моментом в процессе подготовки является составление преподавателями развёрнутого плана-конспекта семинарского занятия, включающего цель и задачи семинара, категориальный аппарат по изучаемой проблеме, краткое изложение существенных положений каждого вопроса семинара, дополнительные вопросы к аудитории, заключительное слово.

При всём многообразии форм проведения семинаров, все они, так или

иначе, подчинены главной задаче – расширению и углублению знаний студентов, что может быть достигнуто только при условии сотрудничества преподавателя с аудиторией, включающего доброжелательные и уважительные отношения. Вполне очевидно, что проведение семинарских занятий по философии органично связана с другими формами учебной работы и требует от преподавателя как глубоких теоретических знаний по предмету, так и постоянного совершенствования своего педагогического мастерства.

Творческое, самостоятельное мышление всегда есть «вопрошающее». Вопросы, обращённые к аудитории, создают ситуацию доверия, включают аудиторию в совместный поиск ответа, который, найденный вместе с преподавателем, а не просто услышанный от него, легче закрепляется в памяти, становится инструментом практического действия. Необходимо так строить занятие, чтобы вернуть студентам замечательную способность правильно задавать вопросы, философский материал даёт для этого богатейшие возможности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андрейчук И.В. Материалы к курсу: «Методика преподавания философии». Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 69 с/

Долинер Л.И. Адаптивные методические системы в подготовке студентов вуза в условиях информатизации образования. Екатеринбург, Изд-во Урал. ун-та, 2004. – 49 с.

Инновационные процессы в современном педагогическом образовании и риски: сб. науч. тр. Саратов: ИЦ «Наука», 2012. – 303 с.

Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: анализ доклад. Москва: Логос, 2003. – 659 с.

Романова О.В. Формирование учебно-речевой деятельности в условиях вузовского и послевузовского образования. Саратов, СГУ, 2003. 19 с.

Рубцов В.В. Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании [Электронный ресурс]: Учебное пособие. Москва: ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2014. – 304 с.

Система воспитания в высшей школе: обзор информации. Москва: вып 20. 2004. – 55 с.

Философские парадигмы образования/ под ред. О.М. Ломако./ О.М. Ломако, Н.А. Басова, Л.И. Тетюев, В.О. Ломако, М.В. Бутаев и др.

Юрловская И.А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения/ Интернет-журнал «Науковедение», Вып. 2 (21), 2014. [Электронный ресурс]. Москва: Издат. Центр «Науковедение», 2014. – 9 с.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ И ЭССЕ

1. Тезаурус мышления курса «Методика преподавания философии в вузах»: основные понятия и концепты
2. Проблемное поле и междисциплинарные связи курса «Методика преподавания философии».
3. Методика и методология в проблемном поле социальной философии: взаимодействие и специфика
4. Принцип единства логического и исторического в методике преподавания философии
5. Специфика философско-педагогического дискурса в вузе.
6. Зарождение преподавания философии в Античности: софисты, Сократ, Академия и Ликей.
7. Преподавание философии в университетах средневековья и эпохи Возрождения.
8. Новое время и обучение философии: проект просвещения.
9. Немецкая философская классика: И. Кант и Г.В.Ф. Гегель об особенностях философского знания и преподавании философии.
10. XIX век и новая парадигма преподавания философии.
11. Философско-антропологическая парадигма: *человечность* как основная цель и ценность образования
12. Образовательная парадигма в «философии жизни» Ф. Ницше
13. Зарубежный опыт преподавания философии в XX столетии.
14. Концепция университетского образования в онтогерменевтике Мартина Хайдеггера
15. Макс Шелер: феноменология войны и политическая педагогика.
16. Проблемы преподавания философии в пространстве современного профессионального дискурса
17. Гуманизация и гуманитаризация образования: содержание, цели, задачи, современное состояние. Гуманитаризация и преподавание философии.
18. Проблема инноваций в образовании и в преподавании философии.
19. Эвристический и аксиологический статус философии в современном образовании.
20. Преподавание философии как процесс формирования философской культуры личности.
21. Преподавание философии как вид профессиональной деятельности.