

Переход на дистантное обучение, связанное в короновирусом, не вызвал паники среди преподавателей философии. Дистантные образовательные технологии в большинстве вузов уже использовались, многие университеты имели собственную систему дистанционного обучения. Однако, пока преподаватели обзаводились собственными навыками и ресурсами, государство при помощи различных коммерческих и некоммерческих организаций создало целый ряд работающих образовательных порталов. Среди них пока преобладают школьные ресурсы, но это пока. К основным образовательным порталам относятся:

1. Платформа Современная цифровая образовательная среда в РФ – <https://online.edu.ru/public/promo>
2. ВКР-ВУЗ <http://www.vkr-vuz.ru/>
3. Факультетус <https://facultetus.ru/>. *Всем советую воспользоваться!!!*

В этих условиях преподавателям вообще и преподавателям философии в частности пора задуматься о собственной компетентности как совокупности компетенций в новых образовательных условиях. В заключение приведу малоизвестный рассказ декабриста А. Е. Розена. В июне 1825 года великий князь Николай Павлович, возмущенный поведением лейб-гвардии Финляндского полка, сказал его офицерам: «Господа офицеры, займитесь службою, а не философией: я философов терпеть не могу: я всех философов в чахотку вгоню!» (Гордин А. Я. Мятеж реформаторов, драма междуцарствия. СПб. 2006. С.92.). Кстати, чахотка – это именно легочное заболевание. Итак, займемся службою, и пусть нашей службой будет философия!

УНИВЕРСАЛИЗМ ПАЙДЕИИ VS КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Минченко Т. П.

*доктор философских наук,
профессор кафедры философии и социальных наук
Томского государственного педагогического университета
(Томск, Россия)*

УДК 316.61: 37.01

Статья посвящена сопоставлению целостного подхода к обучению, ведущего начало от универсальной системы воспитания и образования древнего грека – пайдеи, с одной стороны, и ограниченного «компетентностного» подхода, предписываемого в преподавании учебных дисциплин, в том числе философских, в современной российской системе высшего и послевысшего образования.

Ключевые слова: Пайдеия (Παιδεία), схоле (σχολή), универсализм, компетентностный подход, философия

PAIDEIA UNIVERSALISM VS COMPETENCY-BASED APPROACH IN TEACHING PHILOSOPHY: HISTORY AND MODERNITY

Minchenko T.P.

*Doctor of philosophical science,
Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences
Tomsk State Pedagogical University
(Tomsk, Russia)*

The article is devoted to comparing a holistic approach to learning, leading from the universal system of upbringing and education of the ancient Greek - Paideia, on the one hand, and the limited "competency" approach, prescribed in the teaching of academic disciplines, including philosophical, in the modern Russian system of higher and post-secondary education.

Keywords: Paideia, schole, universalism, competency-based approach, philosophy

Пайдейя (Παιδεία) – понятие античной философии, означающее универсальную образованность [1]. Как система воспитания и образования древнего грека, пайдейя в наиболее целостном проявлении была реализована в Академии Платона и Ликее Аристотеля.

Согласно А. Марру [2], Пайдейя становится символом культуры, понимаемой не в смысле подготовительного образования, но и в результирующей смысле: состояние универсального, реализующего все свои возможности развития человека.

Структурно Пайдейя представляла собой классическую греческую систему образования и профессиональной подготовки, которая включала в себя гимнастику, грамматику, риторику, поэзию, музыку, математику, географию, естественную историю, астрономию и физические науки, историю общества и этику, а также философию - полный педагогический курс обучения, необходимого для формирования универсального, всесторонне образованного гражданина полиса.

Понятие Пайдейи трактовалось как путь, который должен пройти человек, формируя себя через «арете» – приобретение мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других военных, гражданских, моральных и интеллектуальных добродетелей, стремление к «калокагатии» – идеалу духовного и физического совершенства.

Стержневым моментом, который показали на своем примере создатели философских школ древности, в первую очередь, Фалес, Пифагор, Эпикур, Сократ, Платон, Аристотель и другие, являются преемственные отношения учителя и ученика. Особое внимание уделялось устному наставничеству, непосредственному диалогу. Платон, например, полагал, что без мудрого учителя не может быть выдающихся достижений.

Вместе с тем, Платон не разделял педагогический оптимизм софистов, убежденных во всемогуществе образования. Следуя Сократу, он видел суть Пайдейи в культивировании с помощью педагогических усилий наставника внутренней духовной культуры добродетельных, мудрых людей, способных жить по справедливости.

В своих диалогах Платон, вслед за Сократом, пытался ответить на вопросы: Что такое добродетель? Можно ли научить этому? Какой путь познания приводит к пониманию истинных достоинств? Какова взаимосвязь между образованием и политикой? Ответы на эти вопросы составляют основное содержание платоновского понимания пайдейи, лежащей в основе философского, социального, политического, этического и эстетического учения Платона.

В отличие от софистов, Сократом и Платоном была поставлена проблема фундаментальных ценностей, которые имеют абсолютное значение и являются основой для жизни человека в обществе.

Согласно рационалистической позиции Аристотеля, главной задачей Пайдейи является развитие человеческого разума, как высшего источника мудрости, ведущей к добродетели. Объединение людей («толпы») в единое государство возможно путем воспитания через добрые нравы, философию и законы. Эта позиция стала основой западной цивилизации, культивируя рационализм в отличие от ориентации восточных обществ. Аристотель особое внимание уделяет неразрывной связи разума и добродетели, образования и этики.

В России целостная система обучения впервые была введена в высшем образовании. Создание Академии наук и первого русского университета стали основой создания и расширения гуманитарных основ идентичности российской академической науки, объединив эллинские традиции образования и российскую практику. Ломоносов впервые выразил научный и духовный идеал российской науки и образования, в котором, с одной стороны, подчеркивается созвучие греческой и европейской традиций «выращивания» научных гениев,

а с другой - необходимость в развитии отечественной парадигмы познания и системного образования.

Позднее принципы целостного обучения были разработаны и реализованы в высшем образовании дореволюционной России, была создана также система классического гимназического образования-воспитания, являющегося достойной основой для последующего университетского обучения.

В советское время, несмотря на социальные катастрофы, войну, идеологическое выхолащивание философии, продолжалась развитие сократовско-платоновского понимания миссии учителя - содействия развитию способности ученика задавать вопросы бытию, формулировать проблемы, мыслить творчески, диалектически, целостно, осознавая неразрывность познавательного процесса и этических идеалов. В XX в. эту традицию актуализировали и развивали такие отечественные мыслители и педагоги как М. Мамардашвили, Э. В. Ильенков, Г. С. Батищев, В. В. Давыдов и другие.

После распада СССР российское высшее и школьное образование претерпевает целый ряд «реформ», общей чертой которых является линия на разрушение классического целостного образования, разрыв познавательной и этической сторон обучения.

В вузовскую систему России в рамках реформ был внедрен компетентностный подход в контексте Болонского процесса, предполагающий общую структуру и терминологию системы образования. Организаторы этого перехода объясняли его необходимость процессами общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики, и, в частности, встраивания в архитектуру европейской системы высшего образования

Компетентностный подход возник сравнительно недавно: термин был введен в обиход в 1959 г. компанией White для описания качеств личности, определяющих «превосходное» исполнение работы. В сферу высшего профессионального образования компетентностный подход одним из первых предложил ввести шотландский исследователь Дж. Равен [3].

В России внедрение этого подхода началось после выхода приказа Министерства образования РФ от 15.02.05 № 40, в котором была поставлена задача разработать ГОС ВПО третьего поколения на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц.

С этого времени меняющиеся и дополняющиеся ФГОСы на практике приводят к вытеснению принципа целостности образования, сокращению курса философии, вытеснению этики и воспитания из образовательного процесса.

По мнению автора, для качественного образования, отвечающего современным потребностям, когда существует и появляется множество профессий, где универсализм специалиста – это важнейшее условие компетентности (а не отдельных, часто оторванных друг от друга компетенций) необходимо восстановить универсализм как сущностное ядро современного образования; ведущая роль в формировании мировоззренческого системного знания принадлежит именно философии и философским наукам, в первую очередь, этике и логике.

Что касается перевода высшего образования, включая курс философии, исключительно в онлайн-режим под предлогом эпидемии, автор разделяет запрос, направленный федеральным УМО по философии, этике и религиоведению в Министерство науки и высшего образования РФ о включении в примерные основные образовательные программы, сопровождающие ФГОС-3++ в качестве методической рекомендации указание на нецелесообразность преподавания обязательного курса по философии исключительно в онлайн-режиме. В том числе, поскольку это резко снижает результаты освоения философии в воспитательном аспекте, предполагающем прямой контакт педагога с аудиторией.

Список литературы

1. Солопова М. А., Шичалин Ю.А. Пайдейя // Новая философская энциклопедия // <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH014eb764b66ca9b6266dbd4e>
2. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция). – М., 1998. – 425 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.