

*ДИСКУССИЯ НА СЕМИНАРЕ ПО ФИЛОСОФИИ:
ОТ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ – К КРЕАТИВНОМУ*

Среди важнейших средств стимулирования познавательной деятельности первостепенное место традиционно отводится дискуссии. Хотя этой теме посвящено немало глубоких исследований, она еще далеко не исчерпана. В данной статье вопросы организации дискуссии рассматриваются на материале занятий по философии и притом как подчиненные задачам творческого воспитания.

Формирование установки на дискуссию. В практике преподавания нередко проблемный (дискуссионный) материал излагается преимущественно в монологической форме. Не отвергая полностью такого стиля изложения, оправдываемого соображениями системности, экономии времени и т.д., все же необходимо учитывать важность более адекватного представления условий научной деятельности, да и самой жизни, что скорее достигается в диалоговом режиме, в атмосфере корректного сопоставления различных точек зрения. Поскольку при этом испытывается не только логическая правильность определенных тезисов, но и их ценность для человека, то вполне объяснимы эмоциональное возбуждение и определенное повышение жизненного тонуса.

Уточним ряд понятий, характеризующих подходы к спорным (проблемным) положениям в учебной аудитории. В качестве исходного понятия следует выделить диалог как естественную форму познания и общения, качественно отличающуюся от монолога. Он может включать взаимное содействие или противодействие сторон, а также приоритет одной из них. В случае дискуссии диалогическое (а зачастую и полилогическое, т.е. с предоставлением права голоса большому числу участников) взаимодействие ориентируется на сопоставление не совпадающих между собой мнений. Дискуссию целесообразно отличать и от других форм познания и общения, также предполагающих противостояние мнений. Наиболее общим понятием здесь выступает полемика. Но полемика может происходить и в письменной форме, а также в форме выпада одной из сторон. Дискуссия же, как правило, предусматривает непосредственное общение. Более узким по сравнению с полемикой является понятие спора, часто понимаемое как тождественное дискуссии. Для этого есть некоторые основания, однако следует учитывать, что споры зачастую возникают стихийно и не всегда предназначены для серьезного теоретического обсуждения проблем. Дискуссия предполагает более целенаправленный обмен мнениями. Итак, под дискуссией следует понимать особую форму познания и общения, специально организованное обсуждение проблем в режиме диалога, ориентированное на сопоставление не совпадающих между собой мнений.

Для проведения дискуссий требуются определенные условия. Прежде всего необходимо осознание ее целесообразности со стороны преподавателей и студентов.

Изучение философии заключает в себе то важное преимущество, что ей искони присуща традиция разбирать вопросы в столкновении противоречивых мнений. В трудах Платона, Аристотеля, П. Абеляра, А. Шопенгауэра и других мыслителей разносторонне освещены логические, психологические и этические аспекты спора. Если исходить из гегелевского определения философии как эпохи, схваченной в мыслях, то при изучении едва ли не каждой учебной темы

следует выделять “болевого нерв” проблемы, т.е. ключевой вопрос, вызвавший наиболее интенсивную полемику. Особенно показателен в этом отношении раздел “Философия в исторической динамике культуры”, в котором обобщен и осмыслен огромный опыт проведения плодотворных и бесплодных, завершенных и незавершенных дискуссий. Некоторые из них носят перманентный характер и пронизывают всю историю философии (споры относительно предмета и статуса философии, борьба материализма и идеализма, гносеологического оптимизма и агностицизма, теизма и атеизма и т.д.). Другие же дискуссии связаны преимущественно с отдельными этапами развития философии (полемика между номинализмом и реализмом в европейской средневековой философии, между эмпиризмом и рационализмом в Новое время), либо обусловлены спецификой развития определенных стран или регионов (борьба “стяжателей” и “нестяжателей” в России конца XV — середины XVI вв., противостояние западников и славянофилов в России XIX в.), и они ярко отразили своеобразие переживаемых исторических моментов, наложив неизгладимый отпечаток на соответствующие им эпохи.

Опыт истории философии чрезвычайно поучителен не только с точки зрения важности постижения сути теоретических проблем, но и с точки зрения искусства их обсуждения. Особого внимания заслуживает античная философия, которая формировалась, преодолевая ограничения мифологического и обыденного сознания, а также произвол софистики. В процессе этой борьбы сложился адекватный философии метод мышления — диалектика, понимаемая как искусство спора. Не следует недооценивать достижений (как, разумеется, и огрехов) средневековой философской мысли. В ее активе — разработка и широкое распространение диспута как специфической формы общения между учеными и метода обучения. Глубокое постижение трудностей познающей мысли было присуще немецкой классической философии, выработавшей специальный понятийный аппарат для раскрытия сущности противоположных утверждений и взаимоотношений между ними (“антиномия” у И.Канта, “тезис — антитезис — синтез” у И.Фихте и Г.Гегеля).

Осмысление опыта истории философии создает необходимый “задел” для освоения последующих разделов философии (онтологии, философской антропологии, гносеологии и философии науки, социальной философии), преследующих цель системного, теоретического изложения философской науки на современном этапе ее развития. В различных темах курса подводятся итоги вековых философских споров (между сенсуализмом и рационализмом в гносеологии, между фатализмом и волюнтаризмом в социальной философии и т.д.), делаются новые акценты в анализе традиционных проблем (например, диалектика биологического и социального в философской антропологии), ставятся принципиально новые проблемы (глобальные проблемы современности, соотношение научного и вненаучного знания и др.). В конечном счете речь идет о том, чтобы подготовить будущих специалистов к самостоятельному решению теоретических и практических проблем. При этом не следует скрывать трудностей оценки современных тенденций общественного развития (последствия постмодернистского поворота в философии, перспективы техногенной цивилизации и т.п.).

Виды учебных дискуссий. Разнообразие проблемных ситуаций и необходимость их соотнесения с задачами учебного процесса определяют потребность в различных видах учебных дискуссий. По своему источнику они подразделяются на спонтанные (не планируемые заранее и возникающие на занятиях зачастую стихийно) и инициируемые преподавателем для достижения определенных целей (углубление понимания содержания разбираемых вопросов, повышение массовости участия в обсуждении, ускорение темпа ведения занятий и пр.). Спонтанные дискуссии ценны именно непредсказуемостью и непосредственностью, вместе с тем они способны подчас увести в сторону от программы, либо для их полноценного рассмотрения еще не накоплен материал. Такие си-

туации бросают вызов знаниям и мастерству педагога. Он вправе дать необходимые краткие пояснения либо перенести обсуждение вопроса на более позднее время. Иницилируемые дискуссии в этом отношении более удобны, их можно сознательно и “дозировано” вводить в учебный процесс с учетом роста знаний и навыков учащихся. Понятно, что пагубна и чрезмерная заорганизованность.

Важно также различать фрагментарные дискуссии (мини-дискуссии), предназначенные для оперативного рассмотрения какого-то узкого вопроса и требующие ограниченного времени (5–15 мин), и развернутые, посвященные изучению темы в целом и охватывающие одно или несколько занятий. Наряду с реальными дискуссиями, в которых диспутанты отстаивают собственные суждения, выделяют и так называемые “виртуальные” дискуссии, цель которых состоит в том, чтобы адекватно воспроизвести позиции известных философов или определенных школ, либо представить в качестве диспутантов лиц, не ведущих в действительности между собой споров, а также сопоставить решение определенных проблем различными цивилизациями в виде прямого диалога и т.д.

Следует иметь в виду применимость дискуссии по существу во всех видах аудиторных и внеаудиторных занятий: при проведении проблемных лекций, привлекавших до недавнего времени особое внимание теоретиков и организаторов учебного процесса, на заседаниях научных кружков, на студенческих научных конференциях и т.д. Необходимо также учитывать участие отдельных студентов в работе ученых советов и научных клубов и т.п. Ключевая роль в формировании навыков дискуссии принадлежит все же учебному семинару в силу осознанной установки его участников на обмен мнениями и непосредственное взаимодействие в ходе занятий. Такие возможности могут и должны быть реализованы на основе соответствующих методик (технологий) обучения.

Особенности организации мини-дискуссии. Формирование необходимых навыков обсуждения проблем, видимо, нецелесообразно, да по сути и просто невозможно начинать сразу же с организации ответственных дискуссий, в которых учащиеся выступали бы в качестве равноправных участников. Невольно вспоминается атмосфера спора древних мудрецов, где ученики обязаны были в течение ряда лет почтительно внимать суждениям старейшин. В наши дни трудно следовать этим правилам неукоснительно. Пассивное созерцание спорящих — не единственный путь приобретения навыков философствования. Руководствуясь известным дидактическим принципом “от простого к сложному”, следует постепенно предоставлять студентам все больше возможностей для самостоятельности. Поначалу приходится тактично побуждать их к инициативе.

Для этих целей вполне подходит мини-дискуссия, в которой основные элементы структуры дискуссии свернуты, а требования к диспутантам сводятся на первых порах к умениям четко формулировать доводы и адекватно воспринимать суждения других. В дальнейшем требования к диспутантам повышаются.

При освоении возможностей мини-дискуссии автор этих строк руководствовался таким классическим образцом, как метод “да и нет”, обоснованный П. Абеляром. Он состоит в анализе противоположных суждений и в последующем синтезе содержащихся в них позитивных моментов. Этот метод использовался знаменитым средневековым философом в его индивидуальном философско-теологическом творчестве и был приспособлен для письменного изложения результатов исследования. Адаптация подобного способа обсуждения проблем к условиям учебного курса требует дополнительных процедур. Прежде всего группа студентов разделяется на две подгруппы, каждой из которых поручается отстаивать одну из полярных точек зрения. Желательно, конечно, учитывать стремление самих студентов защищать позицию, совпадающую с их убеждениями. Но в полной мере достичь этого не удастся. Да и выявление предпочтений заняло бы слишком много времени. По мнению великого русского

ученого Д.И. Менделеева, в умении перенестись на точку зрения оппонента и состоит подлинная мудрость.

Роли, возложенные на подгруппы, желательнее четко обозначить и в пространственном отношении, расположив, например, спорящие стороны напротив друг друга, по обе стороны прохода в аудитории. Это способствует большей зрелищности, что немаловажно для молодежной аудитории. Другой существенный момент, способствующий концентрации внимания, — краткая запись на доске сути разбираемого вопроса. Доска делится на две половины (“за” и “против”, “+” и “-” и т.п.), на них значками (птичками или крестиками) отмечается количество и по возможности весомость приводимых аргументов. Подобные схемы напоминают бухгалтерские проводки, и такое совпадение, учитывая профиль нашего вуза, весьма удачно.

Рассмотрим вкратце работу на семинаре по первой (вводной) теме “Философия как феномен культуры”. По-видимому, есть смысл (хотя это сейчас и оспаривается многими исследователями и педагогами) поставить на обсуждение в числе других вопросов основной вопрос философии. Учебная группа при этом подразделяется вначале на “материалистов” и “идеалистов”, а затем на “агностиков” и “гносеологических оптимистов”. Учитывая, что в современной философии данный вопрос уже не считается полностью решенным, преподаватель в своих оценках делает основной акцент не на достижение преимущества одной из сторон, а на наиболее убедительные с логической или психологической точки зрения аргументы (доводы материалистов, ссылающихся на отсутствие сознания в неживой природе; соображения идеалистов о необходимости предварения действия мыслью для обеспечения ее эффективности; обыгрывание непредсказуемости и сложности познания агностиками; противоположные доводы гносеологического оптимизма, основывающиеся на несомненном прогрессе науки и т.п.). Уместен вопрос к аудитории: “Является ли философия наукой?”. Команды дискуссионных избирают одну из позиций — сциентизм или антисциентизм. Когда основные аргументы в пользу противоположных концепций исчерпаны, преподаватель (чаще всего именно он, но иногда и сильный студент) резюмирует итоги примерно следующим образом.

1. С одной стороны, философии присущ научный статус, поскольку она представляет собой систему понятий, законов, принципов.

2. С другой стороны, она лишена таких атрибутов научности, как собственная экспериментальная база и математических аппарат. Таким образом, природа философии двойственна.

Благодаря конкретизации цели занятия (на определенных его отрезках), своеобразной наглядности и пр. подобные мини-дискуссии способствуют более глубокому осмыслению содержания изучаемых вопросов. Неоднократное их применение (в том числе и на одном занятии) позволяет сравнительно быстро формировать навыки коллективного обсуждения проблем.

Совершенствование мини-дискуссии. Сложность учебного курса, разнообразие задач обучения и воспитания не позволяют ограничиваться использованием указанного варианта дискуссии. Параллельно с возрастанием объема и усложнением учебного материала совершенствуется и технология работы.

Прежде всего следует учитывать возможности определенной эволюции мини-дискуссии. Целевые установки дискуссии непрерывно изменяются. По отношению к предмету изучения возникает потребность более четкого учета контекста рассмотрения определенных философских проблем и соответственно более конкретных решений. Так, при анализе схоластических споров необходимо предупредить дискуссионщиков, что нежелательно в своей аргументации выходить за пределы знаний эпохи средневековья, т.е. при обсуждении пресловутого вопроса: “Что раньше возникло — яйцо или курица?”, — привлечение принципов эволюционного учения или данных генетики некорректно. При рассмотрении ряда вопросов социальной философии студенты по возможности должны учитывать современные условия Беларуси (в особенности это касается эколо-

гической и демографической проблем, философии политики и философии права и т.д.).

Целевая установка видоизменяется и в плане субъект-субъектных отношений. Если на первом занятии студенты настроены в основном на победу одной из точек зрения, т.е. ими в значительной мере руководит спортивный азарт, то в дальнейшем их следует все больше ориентировать на взаимопонимание, или если воспользоваться хорошим белорусским словом, на “паразумне”, т.е. на достижение более высокой точки зрения, по сравнению с которой принятые ранее позиции выражают частичную, относительную истину.

Индивидуальный и коллективный прогресс в ходе семинарских занятий ощущаемо сказывается в расширении пределов операционной свободы: студентам предоставляется возможность подводить итоги дискуссии, а также ставить на обсуждение интересующие их вопросы.

Оправдало себя поручение отдельным студентам специальных функций — ролей, например, “генерализатора”, “арбитра” и пр. Соответственно совершенствуется и графическое отображение хода дискуссии на доске, где выделяется специальная графа синтеза и т.д.

Фрагментарные дискуссии естественно перерастают в развернутые, а последние, как правило, характеризуются более тщательной подготовкой, включая мотивацию, формулировку основных и дополнительных вопросов и т.д. Подробное обсуждение этих видов дискуссий не входит в задачу данной статьи.

Учебный процесс не может осуществляться на основе одних лишь дискуссий. Отсюда вытекает необходимость их сочетания с другими формами семинарских и практических занятий, в том числе и путем частичного включения (“вкрапления”) мини-дискуссий в такие известные виды семинарских занятий, как развернутая беседа или система докладов. Они удачно сочетаются с деловыми или ролевыми играми, где требуется более точное знание контекста, соблюдение исторического или психологического правдоподобия (“Спор философов”, “Парламент” и пр.).

В ткань дискуссии могут включаться в качестве компонентов социологический блиц-опрос (в целях быстрого выявления предпочтений каждого и группы в целом), анализ конкретных ситуаций и пр.

Заслуживает более подробного изучения взаимосвязь дискуссии с письменными работами различного рода. Подготовка рефератов, рецензий на них и тем более научных работ обостряет потребность в обмене мнениями. С другой стороны, в процессе спора может возникнуть желание более глубоко изучить определенный вопрос. С целью запечатлеть мгновения интересных дискуссий автор этих строк в течение более десятка лет ведет специальные тетради “Мысли студентов”, в которых предлагается записывать наиболее интересные реплики.

На пути к креативному обучению. Реализация потенциала дискуссии в существенной степени зависит от подходов, принятых в педагогической теории и практике. Эта форма познания и общения ввиду ее исключительной пластичности “вписывается” в различные системы и концепции обучения, оказывает на них существенное влияние и при этом видоизменяется. При схоластически-догматическом обучении она немало способствовала формированию логической культуры. Однако отрыв от практики, поклонение авторитетам, сакрализация основоположений и защита их от критики и т.д. — все это обусловило бесплодность долгих словопрений, особенно ощутимых на фоне более эффективных методов, и в конечном счете надолго подорвало доверие и к дискуссии, и к самой схоластике.

Развитие экспериментальных, вычислительных и других методов сказывается на применении дискуссии двояко: с одной стороны, сфера ее применения сужается; с другой, потребность в ней возрастает в силу необходимости интерпретации экспериментальных данных и отбора среди конкурирующих гипотез. Деятельность выдающихся ученых и изобретателей (Н. Винер, А.Н. Туполев, Н. Бурбаки и др.), предпочитавших в затруднительных ситуациях не укло-

няться от критики, а напротив, провоцировать возражения с тем, чтобы их учесть, свидетельствует о большом потенциале дискуссии в научной и технической деятельности.

Дискуссия нашла законное место и в учебной деятельности, в рамках таких прогрессивных педагогических концепций, как проблемное обучение, активные методы обучения и др., которые, учитывая их возможности в стимулировании познавательной деятельности, можно охарактеризовать как “активное обучение”. В них весьма выигрышно предстают традиционные “козыри” дискуссии: возможность конкретизации теоретических положений, наглядное их сопоставление. Однако возможности этой формы познания и общения далеко не исчерпаны.

Современная общественная практика выдвигает перед системой образования еще более сложные и ответственные задачи, и в числе приоритетных — воспитание творческой личности. В ее решении, даже если ограничиться дидактическим аспектом, нельзя обойтись привычными методиками. Возникает потребность в методиках (технологиях) обучения, которые, согласно Г. Лейбницу, обеспечили бы усвоение достигнутого знания таким способом, который открыл бы дорогу к новым изобретениям и открытиям. И здесь заслуживают внимания такие достоинства дискуссии, как возможность диагноза наличного состояния знания, рефлексия над процессом и результатами познания, и, что еще более важно, формирование субъекта творчества и воспитание эмпатийности. Представляет особый интерес способ (алгоритм) преодоления противоречий познания на основе синтеза противостоящих точек зрения, сложившийся в области философии и затем усвоенный научным познанием. Дискуссию можно было бы рассматривать как почти готовый метод коллективного творчества, под разработкой и освоением которого стоит серьезно поработать.

Таким образом, значение дискуссии на семинаре по философии состоит не только в актуализации его содержания и формы. Ресурсы ее весьма значительны, их целесообразно использовать более энергично в решении задач творческого воспитания.

Литература

- Абеляр П.* Пролог к “Да и Нет” // История моих бедствий / Пер. с лат. М., 1959.
Буш Г.Я. Диалектика и творчество. Рига, 1985.
Брутян Г.А. Очерк теории аргументации. Ереван, 1992.
Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Мн., 1983.
Отрицание и полагание. Киев, 1990.
Поварнин С.И. Спор: о теории и практике спора. Спб., 1996.
Роль дискуссий в развитии естествознания. М., 1986.
Слемнев М.А., Васильков В.Н. Диалектика спора. Мн., 1990.
Соколов В.В. Средневековая философия : Учеб. пособие. М., 1979.